


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

KARLA PAULINO TONUS

**PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO E
APROPRIAÇÃO**



ARARAQUARA – S.P.
2009

KARLA PAULINO TONUS

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO E APROPRIAÇÃO

Trabalho de Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alice Campos Rodrigues

ARARAQUARA – S.P.
2009

Tonus, Karla Paulino

Psicologia e educação: aproximação e apropriação / Karla Paulino Tonus – 2009

184 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual

Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Maria Alice Campos Rodrigues

1. Educação. 2. Pedagogia crítica. 3. Psicologia educacional.
4. Psicologia aplicada. 5. Professores -- Formação. I. Título.

KARLA PAULINO TONUS

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO E APROPRIAÇÃO

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: trabalho educativo

Orientadora: *Maria Alice Campos Rodrigues*

Data de aprovação: 29/06/2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: *Profa. Dr. Maria Alice de Campos Rodrigues* – UNESP-Araraquara

Membro Titular: **Dr^a Eliana Prado Carlino**
Academia da Força Aérea

Membro Titular: **Dr^a Ligia Márcia Martins**
UNESP – Bauru, Departamento de Psicologia

Membro Titular: **Dr^a Maria Benedita Lima Pardo**
Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Psicologia

Membro Titular: **Dr. Newton Duarte**
UNESP – Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho a
Todos os que estão comprometidos com a construção da “Nova Psicologia”
E a todos os meus alunos e ex-alunos do curso de Pedagogia.*

Algumas pessoas foram muito importantes para que este trabalho pudesse ser realizado. Eu expresso o meu mais profundo agradecimento a:

Minha orientadora, Prof^a Dr^a *Maria Alice Campos Rodrigues*, pela paciência e pelas provocações necessárias ao desenvolvimento deste trabalho.

Todos os professores que muito contribuíram com o que me ensinaram presencialmente ou por meio de suas obras, em especial: professor Dr. *Newton Duarte*, professoras Dr^a *Elenita Tanamachi*, Dr^a *Marisa Meira* e Dr^a *Ligia Márcia Martins*.

Todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr/UNESP Araraquara.

Todos do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus Bauru, especialmente ao professor *Giardinetto*, Chefe deste Departamento e à *Elaine*, secretária, pela acolhida.

Camila e *André*, pela tamanha paciência, colaboração e por compartilharem com minhas idéias.

Minhas amigas, interlocutoras nas conversas sobre os desafios da psicologia da educação e da pós-graduação: *Giuliana*, *Eni*, *Sandra*, *Madalena*, *Elisandra*, *Mônica* e *Leila*.

Minha família, que sempre me incentivou a estudar e lutar pelos meus sonhos, especialmente minha mãe *Ivone* e meu pai *José Ernesto* que acreditaram em mim até quando eu mesma deixei de acreditar.

Aos amados sobrinhos *Victor Hugo*, *Arthur* e *Nicolas*, por me fazerem sorrir e me “abastecerem” de ânimos para continuar mediante ao desânimo e ao cansaço.

Ao *Gilson*, por me ajudar a descobrir minha força para caminhar.

Ao *João Lui*, a quem amo e quero dar orgulho.

À Luz e ao Amor que me acompanham.

*Em vez de recorrer ao impressionismo e à subjetividade inevitáveis em toda crítica,
(um investigador)* se guiará pela certeza científica e pela veracidade.
Desaparecerão para ele (e esse será o resultado do novo ponto de vista)
as diferenças individuais. Compreenderá o papel do indivíduo na história.
(VIGOTSKI, 2004, p. 250).*

* Parêntesis nossos.

RESUMO

Este trabalho originou-se a partir das indagações a respeito da contribuição da psicologia da educação ao trabalho educativo. Entende-se que um dos modos de efetivação de tal contribuição é por meio da disciplina “psicologia da educação” em cursos de formação de professores. Nesta tese defende-se que o ensino de psicologia seja objetivado mediante uma perspectiva crítica, na qual se apresenta a concepção de homem constituído historicamente. A ênfase nesta perspectiva decorre após a análise dos fundamentos que oferecem embasamento teórico às práticas educativas orientadas pela psicologia da educação. Assim, defende-se que os conteúdos da referida disciplina sejam apropriados pelos professores, com a mediação de categorias que fundamentam a concepção de homem numa perspectiva sócio-histórica. Oferecer elementos para se pensar na educação dirigida ao homem concreto é uma das contribuições que a psicologia pode oferecer ao trabalho educativo comprometido com a superação de objetivações genéricas em-si. Este pressuposto busca respaldo na psicologia de Vigotski, que desde meados da década de vinte do século XX, argumenta e justifica a necessidade de uma “nova psicologia”, fundamentada conforme os pressupostos do materialismo histórico-dialético, como caminho para a construção de uma nova sociedade. As tendências pedagógicas articulam-se a teorias psicológicas a elas coerentes em termos de concepção de homem, papel do professor, métodos e objetivos de ensino. Afirma-se que a psicologia sócio-histórica oferece base psicológica à pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas fundamentam-se na mesma compreensão a respeito da constituição humana, o que repercute na finalidade do trabalho educativo. Tendo em vista de um lado a necessidade de superação do subjetivismo no campo da psicologia da educação e, de outro a intenção de articular os pressupostos da psicologia sócio-histórica aos da pedagogia histórico-crítica, apresenta-se neste trabalho uma proposta de plano de ensino a ser realizado em cursos de formação de professores (embora possa também ser realizado em cursos de formação continuada) no qual se abordam alguns dos temas relevantes da psicologia da educação, seguindo a didática apresentada pela pedagogia histórico-crítica. Tais temas são: A importância da psicologia na educação; A psicologia sócio-histórica; A relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva da psicologia sócio-histórica; A importância dos conteúdos escolares na formação da consciência (relação entre conceitos científicos e espontâneos); A pedagogia histórico-crítica e suas interlocuções com a psicologia sócio-histórica. Considera-se que a proposta representa uma das formas para que a psicologia sócio-histórica, articulada à pedagogia histórico-crítica, possa contribuir com a práxis do professor, num trabalho que prioriza a humanização.

Palavras-chave: Formação de professores. Humanização. Pedagogia histórico-crítica. Perspectiva crítica. Psicologia sócio-histórica.

ABSTRACT

This work is a result from a searching in respect to the educational psychology contribution to educational work. We understand that one of the effect manners of such contribution is by the discipline “educational psychology” in teacher’s professional courses. In this thesis is supported that the psychology teaching is materialized by means of a critical perspective, in which it presents the historically man conception constituted. The focus in this perspective proceeds from an analysis about the basis that offers a theoretical approach to the educational praxis oriented by educational psychology. Thus, it supports that contents of the mentioned discipline are appropriated by the teachers, with mediation of the categories that establish the man conception in a social historical perspective. To offer elements to think about a guide education to concrete man is one of the contributions that the psychology can offer to educational work compromised with overcoming in a generically observation itself. This presumption search for a support in the Vigotski psychology, which since the 20th century, argue and justify the necessity about a “new psychology”, based according to the presumptions of dialectic historical materialism, as a way to construction of a new society. The pedagogical tends link to the psychologist theories coherent to them in terms of man conception, teacher rule, teaching methods and objectives. It maintains that the social historical psychology offers a psychology base to the historical critical pedagogy, once both are based on the same comprehension in respect of human constitution, that reflect in the purpose of the educational work. To have in mind that, in a hand the necessity of overcoming in the psychology subjectivism field and, in the other hand, the intention to articulate the presumptions of social historical to the historical critical psychology, this work presents a teaching outline proposal to be accomplished in teacher’s training courses (however it can be accomplish in teacher’s training education) in which it approaches some relevant themes about educational psychology, following the didactic presented by critical historical pedagogy. Such themes are: The importance about psychology in education; The social historical psychology; The relation between development and learning in the social historical psychology perspective; The scholars content importance in the conscience forming (relation between scientific and spontaneous conceptions); The critical historical pedagogy and its interlocutions with social historical psychology. It is considered that the proposal represents one of the manners for social historical psychology, articulated to critical historical pedagogy, can contribute to the teacher praxis, in a work which prefers the humanization.

Keywords: Teachers training. Humanization. Critical perspective. Critical historical pedagogy. Social historical psychology.

SUMÁRIO

Prólogo	10	
Introdução	15	
CAPÍTULO 1		
1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO		23
1.1 O pensamento crítico na perspectiva de Marx	28	
1.1.1 A Dialética Marxista	29	
1.1.2 A Crítica do Conhecimento	33	
1.1.3 A Denúncia da Degradação Humana	33	
1.1.4 A Práxis Revolucionária.....	35	
1.2 A formação humana na perspectiva do materialismo histórico e os propósitos da psicologia da educação segundo esta perspectiva	36	
1.2.1 Objetivação-Apropriação	38	
1.2.2 Humanização e alienação.....	41	
1.2.3 Gênero Humano	45	
1.2.4 Individualidade para-si.....	48	
1.2.5 Cotidiano	51	
CAPÍTULO 2		
2 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO		54
2.1 Relações históricas entre psicologia e educação e suas implicações para o trabalho pedagógico ..	54	
2.1.1 Psicologia, formação de professores e educação escolar	59	
2.2 Interfaces entre matrizes do pensamento psicológico e educação escolar	63	
2.2.1 A Psicologia Diferencial	64	
2.2.2 A Psicologia Existencial e Humanista.....	67	
2.2.3 A Psicanálise	69	
2.2.4 A Psicologia Comportamental	75	
2.3 Ideários pedagógicos e centralidade psicologizante.....	79	
2.3.1 A Escola Nova.....	79	
2.3.1.1 O Construtivismo	83	
2.3.1.2 A Pedagogia das Competências	88	
2.3.1.3 A Formação do Professor Reflexivo	93	
CAPÍTULO 3		
3. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....		96
3.1 Fundamentos teórico-metodológicos	97	
3.2 Psicologia sócio-histórica e a educação escolar: apontamentos para a formação de professores ..	104	
3.3 Considerações acerca da interpretação liberal da psicologia sócio-histórica	115	

CAPÍTULO 4

4 A ARTICULAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NUMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO JUNTO A PROFESSORES	120
4.1 Tendências críticas no pensamento pedagógico.....	120
4.2 A Pedagogia histórico-crítica e suas interlocuções com a psicologia sócio-histórica.....	126
4.3 A proposta de elaboração de plano de unidade da disciplina “psicologia da educação”: articulação da psicologia sócio-histórica com a pedagogia histórico-crítica	131
4.3.1 Sobre os objetivos e a relevância de uma psicologia da educação na concepção crítica em cursos de formação de professores	132
4.3.2 A didática da pedagogia histórico-crítica como meio de transmissão de conteúdos da disciplina “psicologia da educação” em cursos de formação de professores	136
4.3.2.1 Prática social inicial do conteúdo – o que os alunos e o professor já sabem.....	140
4.3.2.1.1 Procedimentos práticos	140
4.3.2.2 Problematização – explicitação dos principais problemas da prática social	140
4.3.2.2.1 Procedimentos práticos	141
4.3.2.3 Instrumentalização – ações didático-pedagógicas para a aprendizagem.....	141
4.3.2.3.1 Procedimentos práticos	142
4.3.2.4 Catarse – expressão elaborada da nova forma de entender a prática social	143
4.3.2.4.1 Procedimentos práticos	143
4.3.2.5 Prática social final do conteúdo – nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido	143
4.3.2.5.1 Procedimentos práticos	144
4.4 O planejamento de um módulo da disciplina Psicologia da Educação	144
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
6 REFERÊNCIAS	163
Apêndice 1	
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	170
Apêndice 2	
APRESENTAÇÃO E RELATÓRIO DA INTERVENÇÃO PILOTO	172

PRÓLOGO

A nossa experiência na docência de disciplinas como “psicologia e educação”¹ nos cursos superiores de formação de professores (em especial, a pedagogia), tem favorecido a reflexão sobre a relevância, para a construção do trabalho educativo, dos conhecimentos acumulados pela psicologia da educação. Principalmente, leva-nos a indagar se o professor em formação compreende a importância desta disciplina para a sua formação e, sobretudo, como esta poderá realmente colaborar em sua atividade docente, em termos de qualidade e coerência teórico-metodológica.

Compartilhamos nossa reflexão com autores que também tratam deste problema. Encontramos em Meira (2003) análises da mesma natureza, quando a autora destaca alguns estudos como os de Alvite (1981) que aponta a propagação de análises psicologizantes na formação docente; Goulart (1985) que destaca a distância entre a psicologia e a educação escolar; Fini (1987), Putini (1988) e Montenegro (1987) que mostram a ineficácia da psicologia nos cursos de formação de professores. Tais trabalhos, ao analisarem o papel da psicologia educacional na formação docente, segundo Meira (ibid) apontam a necessidade de uma revisão deste para que seja possível a sua superação.

A não apropriação², pelos professores em formação, das teorias psicológicas apresentadas nos cursos de formação de professores é um dos fatos que nos levam a questionar o objetivo da disciplina “psicologia e educação” nos referidos cursos. Portanto, entendemos que tal objetivo precisa ser revisto e direcionado para a efetiva construção do trabalho educativo, numa perspectiva crítica, uma vez que, de outro modo, só serviria para “psicologizar” problemas dos alunos (afirmação que esclareceremos na introdução e no capítulo 2 desta tese).

Afirmamos que a não apropriação das teorias apresentadas na disciplina “psicologia e educação” integrante da grade curricular dos cursos de formação de professores (em especial destaque a Pedagogia) é um fato porque foi o que constatamos quando realizamos pequenas sondagens iniciais, com vistas à estruturação desta questão.

¹ Utilizaremos o termo “psicologia e educação” para nos referirmos às disciplinas que tratam da relação entre esses dois campos do conhecimento e que podem apresentar nomes distintos conforme a instituição de ensino que as trazem em sua grade curricular, ex: “psicologia da educação I/II”, “desenvolvimento e aprendizagem”, “psicologia do desenvolvimento”, “psicologia e educação” etc.

² Neste trabalho, o termo “apropriação das teorias” assume o significado de utilização de uma teoria como mediadora do trabalho educativo. Assume-se, ademais, a importância da existência de um único referencial teórico da psicologia na construção do trabalho do professor.

Por se tratar de investigações que nos auxiliaram a problematizar sobre esta questão da relevância da disciplina “psicologia e educação” e que se constituíram em germe deste trabalho de doutoramento, é que vamos agora apresentá-las:

Na primeira fase contamos com a colaboração de nossas alunas, quando desenvolveram atividades da disciplina psicologia da educação no curso de pedagogia. Tais sondagens tinham como objetivos: primeiro: compreender que relação é atribuída por professores entre as teorias psicológicas e a prática educativa, ou seja, que conteúdos aprendidos na formação desses professores fazem-se presentes como mediadores da prática docente; segundo: compreender as considerações que os professores podem fazer em relação a estes conteúdos, quais são as representações construídas em torno da psicologia da educação durante a formação e a atuação profissional.

Em um primeiro momento, cada aluna (no total de 19) entrevistou uma professora do ensino infantil e uma professora das séries iniciais do ensino fundamental, totalizando trinta e oito entrevistas semi-estruturadas, dezenove em cada nível de ensino. As perguntas eram as mesmas a todas as professoras: 1- Qual importância você atribui à disciplina “psicologia da educação” em sua formação e atuação docente? 2- Em relação aos conteúdos de psicologia da educação, você percebe diferenças entre o que apresenta a teoria e o que percebe na prática? 3- Que sugestões você apontaria para a disciplina psicologia da educação, quais são suas críticas e apreciações? 4- Você acredita que a psicologia da educação está a serviço da democratização educacional e da transformação social? Justifique.

Destacamos que não analisamos critério de idade das professoras, nem o tempo de magistério das mesmas; foram entrevistados os professores contatados pelas alunas e que eram da rede pública de ensino. Nossa preocupação também não foi a de traçar um perfil dessas professoras a partir de suas respostas, nem tampouco fazer uma análise quantitativa, mas simplesmente identificar as respostas que apareciam de maneira predominante para que compreendêssemos se tem havido apropriação teórica da psicologia por parte das entrevistadas.

Como houve homogeneidade nas respostas de professoras do ensino infantil e fundamental, nós não as separamos. Apresentamos agora alguns pontos relevantes dos resultados desta sondagem inicial destacando-os como exemplos que justificam nossas preocupações em torno da disciplina “psicologia da educação”. As respostas que se destacaram em cada questão foram as seguintes:

Na primeira questão observamos que todas as professoras apontam que a psicologia é muito importante principalmente porque (em ordem de frequência): ajuda a compreender as fases do desenvolvimento infantil, facilita a ação do professor conforme o nível cognitivo das

crianças, auxilia a resolver problemas na atuação profissional, aponta as diferenças entre os alunos (apenas uma professora disse não ter tido uma boa experiência com a disciplina).

A segunda questão indica que a relação estabelecida entre teoria e prática não é percebida pelos professores. Para a maioria das entrevistadas (35 professoras) a formação não aproxima a teoria à prática do professor, de tal modo, a psicologia da educação é tida como uma disciplina essencialmente teórica que deve ter seus conceitos modificados na prática educativa. Pelas respostas das professoras, notamos que a psicologia é tida como importante mas, não favorece a articulação com a prática o que é uma incoerência teórico-prática. Este resultado nos indica que provavelmente a primeira pergunta tenha sido respondida com base no que foi “transmitido” durante a formação, hipótese que é ratificada pelas respostas à próxima pergunta.

A terceira questão, referente às considerações sobre os caminhos que a psicologia da educação deve seguir, traz como resposta, em ordem de frequência: a psicologia deve aproximar-se da realidade, deve propor a resolução, de fato, aos problemas escolares, deve aproximar-se mais da escola e deve enfatizar mais o desenvolvimento infantil.

Finalmente, a quarta pergunta traz como resposta predominante que a psicologia está a serviço da democratização social e educacional (36 professoras deram esta resposta) Ora, se ela está distante da escola, como apontam os resultados anteriores, como é que pode estar a favor da democratização do ensino? Esta incoerência pode ser decorrente da confluência de dois fatores, a saber: primeiro, o entendimento das professoras sobre o que vem a ser democratização educacional e transformação social³ pode ser diferente do conceito que temos nós para a discussão deste item; segundo, a psicologia da educação não tem sido oferecida de modo a ser objeto de reflexão do professor, tem sido apenas uma disciplina do curso de formação que, no máximo, informa sobre conteúdos, e não tem permitido a reflexão para contribuir mais nas questões escolares.

Na segunda fase também contamos com a colaboração de nossas alunas, agora vinte e uma delas. Realizamos novas sondagens com outras questões também dirigidas a professoras do ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental e o procedimento foi idêntico ao anterior. Cada aluna entrevistou duas professoras. Os objetivos foram também os mesmos

³ Pelo fato de que estas expressões tenham se tornado muito utilizadas, seus respectivos significados nem sempre são objeto de reflexão. Democratização educacional representa a garantia de educação com qualidade a todos os indivíduos, uma educação realmente promotora do desenvolvimento humano, por isso, acreditamos que a psicologia pode ser uma das mediadoras para a sua concretização. Transformação social representa a mudança de uma sociedade desigual em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Democratização educacional e transformação social são dois fatores interdependentes, que mantêm entre si uma relação de reciprocidade, uma relação dialética pois, não pode haver democratização educacional sem transformação social nem, tampouco, ocorre transformação social sem democratização educacional.

descritos acima, entretanto as questões abordavam, além da relação entre teorias psicológicas e prática do professor, alguns conteúdos específicos da psicologia da educação. As questões foram as seguintes: 1- O que você entende por “aprender a aprender” e qual sua opinião sobre este termo? 2- Que temas você destacaria como importantes em psicologia da educação? 3- Você acredita que a psicologia pode contribuir no processo ensino-aprendizagem? Se sim, como? 4- Sua prática pedagógica é fundamentada em algum referencial da psicologia? Justifique. 5- Você conhece a abordagem sócio-histórica de Vigotski? Comente.

Em seguida apresentamos as respostas que mais tiveram destaque (pela sua frequência) em cada pergunta.

Para as professoras, “aprender a aprender” significa descobrir, individualmente, a melhor maneira de aprender o conteúdo trabalhado representa uma “competência” para aprender que consiste em buscar novas formas de aprendizado. Apenas duas professoras disseram não saber o que significa e apenas uma manifestou-se contrária em relação ao lema. Nenhuma delas mostrou saber de onde este lema surgiu, que foi na Escola Nova, nem quem foi seu proponente, J. Dewey. Uma delas disse que este lema foi proposto por Paulo Freire.

Em resposta à segunda questão, os temas que a maioria destaca em psicologia da educação são: desenvolvimento infantil (algumas citaram diretamente as fases do desenvolvimento cognitivo), aprendizagem, problemas familiares e psicológicos do aluno e inteligências múltiplas. Por estas respostas percebemos que algumas professoras não estavam se referindo ao que aprenderam na disciplina psicologia da educação e sim, ao que elas consideram ser necessário que se apresente na psicologia da educação. Isso corrobora nossa compreensão de que os conteúdos da psicologia da educação no curso de formação são quase sempre esquecidos mais tarde, muitas vezes pela dificuldade em transpô-los à prática educativa. De qualquer forma, a psicologia que é esperada pelos professores é aquela que deve ensinar a se conhecer o aluno, ajudar nas questões intra-classe e cuidar do aluno-problema.

A terceira questão refere-se à crença do professor a respeito contribuição da psicologia no processo de ensino-aprendizagem. Aqui todas responderam afirmativamente, que a psicologia pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente porque ajuda a conhecer o aluno, as diferenças entre as idades. Apenas duas professoras responderam diferente – uma respondeu que a psicologia contribui “em termos” e outra respondeu negativamente.

As respostas mais frequentes à quarta pergunta, se as ações do professor são fundamentadas em referencial da psicologia, a maioria (35 professoras) respondeu que sim, e estes referenciais citados são Piaget, construtivismo, na mesma resposta Piaget, Vigotski, Wallon e H. Gardner, “depende do conteúdo”. Estas respostas abrem uma possibilidade de

reflexão sobre a dialética presente na relação entre teoria psicológica e prática pedagógica, uma vez que consideramos superficial e pouco cuidadosa a junção, no trabalho de um mesmo professor, de abordagens teóricas que tanto diferem em seus referenciais filosóficos, principalmente no que se refere à formação humana.

Em relação à abordagem sócio-histórica de Vigotski, a quinta questão tem como resposta predominante que esta abordagem enfatiza o homem como ser social. Na realidade, nossa expectativa que era a de que as entrevistadas mencionariam mais o conceito de “zona do desenvolvimento próximo”, que tem sido popular entre os professores. Este conceito também apareceu, mas em menor frequência. Alguns professores declararam não conhecer Vigotski. Nenhuma professora mencionou conhecer a fundamentação filosófica do pensamento de Vigotski, o que não nos surpreende, uma vez que já está bastante claro o quanto o conhecimento acerca dos conteúdos da psicologia da educação é superficial.

Em nossa conclusão inicial, mediante as respostas destas professoras, entendemos que não houve, de fato, a apropriação dos conteúdos da disciplina “psicologia da educação”, uma vez que é como se a teoria ficasse no passado, no período que corresponde à formação, por isso, tais conteúdos não subsidiam a prática. Isso nos põe a refletir sobre como esta disciplina tem sido ensinada. A nosso ver, deve ser ensinada a partir da perspectiva do impacto da educação escolar sobre o psiquismo do aluno e da coerência teórico-metodológica que determina as ações educativas com vistas ao desenvolvimento do aluno.

A análise destes levantamentos motivou-nos a emprendermos um estudo visando contribuir para a articulação entre teoria psicológica e a prática pedagógica mediada pelos conteúdos da psicologia da educação nos cursos de formação de professores. Devido às implicações decorrentes das representações dadas à psicologia da educação, dentre as quais destacamos o subjetivismo e a incoerência teórica na construção do trabalho educativo (no que concerne às concepções de desenvolvimento, aprendizagem e educação escolar) há de nossa parte grande preocupação não apenas com os modos com que esta disciplina vem sendo trabalhada mas sobretudo, com os caminhos oferecidos pelos referenciais teóricos da psicologia da educação, com as práticas que são por eles legitimadas.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho temos como principal tema a psicologia da educação como disciplina constituinte da grade curricular dos cursos de formação de professores. Tal disciplina apresenta como objeto de estudo o fenômeno humano (como desenvolvimento, aprendizagem, afetividade, motricidade, motivação etc) em sua relação com o contexto educacional. A perspectiva a partir da qual se concebe tal relação depende sempre de uma teoria e a disciplina psicologia da educação oferece várias delas com o objetivo de auxiliar o futuro professor a compreender os processos de natureza psicológica envolvidos na situação educativa.

Entretanto, a teoria é apenas uma das mediações que constituem o trabalho educativo, por isso, temos consciência de que a práxis educativa⁴ não será alcançada apenas pela mediação dos conteúdos teórico-práticos oferecidos pela disciplina “psicologia e educação” ou mesmo outra que o professor tenha estudado. Por outro lado, defendemos que o conhecimento teórico deve ser apropriado pelo professor, tendo em vista a coerência com a prática educativa.

Destacamos a importância da práxis por meio do pensamento de Kosik (2002), quando este autor propõe que a destruição da pseudoconcreticidade (a forma de compreensão do fenômeno apenas como primeira manifestação, onde a aparência se torna a essência) se dá com a mediação da “dialética enquanto método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado criticamente cumpre-se que a explicação mesma se coloque no terreno da práxis revolucionária”. (KOSIK, 2002, p.22).

Neste sentido, adiantamos desde já que olhar a psicologia da educação como disciplina curricular nos cursos de formação de professores sob a perspectiva crítica implica reconhecer os seus desdobramentos teórico-práticos e pensar em formas por meio das quais a psicologia da educação possa contribuir para a superação da “pseudoconcreticidade”, ou seja, para a superação dos modos tradicionais de pensar o psiquismo do educando.

Por outro lado, aceitar a multideterminação do concreto, leva-nos a compreender que também a psicologia da educação (como disciplina e campo de estudos) é determinada por condições sócio-históricas e que, desvinculada das demais disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos superiores, ela não poderá assumir a responsabilidade de construção do pensamento crítico dos professores em formação.

⁴ Entendemos por práxis a ação mediada por reflexões teóricas, ação esta, realizada na busca das transformações concretas que se fazem necessárias na realidade em questão e na totalidade da qual ela faz parte. A práxis representa uma ação intencional, consciente, material, objetiva; representa o que, como e por que fazer, considerando as condições materiais concretas em suas mediações e multideterminações.

Os conteúdos da psicologia que têm sido divulgados na formação de professores e na mídia de maneira geral encontram terreno fértil para o subjetivismo tão presente em nossa sociedade capitalista e neoliberal. Nossa atuação na docência de psicologia da educação nos permite compreender que a expectativa de nossos alunos (e também dos professores que entrevistamos antes de dar início a este estudo), em relação às contribuições desta área de conhecimento, é permeada por uma perspectiva bastante subjetivista e liberal, segundo a qual se deve conhecer o aluno e adequá-lo ao ambiente escolar.

Utilizamos as expressões “subjetivista” e “liberal” por expressarem a ênfase no indivíduo, característica esta, tão presente não apenas na psicologia como em outras áreas do conhecimento e também nas explicações usualmente aceitas sobre as situações e os problemas que se apresentam na realidade social. Na análise de Bock (2003), no que tange à psicologia da educação, este paradigma subjetivista levou a culpabilização do aluno quanto ao seu fracasso escolar.

Aqui é necessário um esclarecimento: embora saibamos que o paradigma subjetivista não contribui para que o trabalho do professor seja humanizador e emancipatório, não podemos desconsiderar as teorias que são construídas a partir deste, pelos seguintes motivos: primeiro porque representam elementos importantes na constituição da psicologia como ciência, segundo, porque representam tendências que predominaram em determinados momentos históricos e que delinearão o campo de estudo e atuação da psicologia da educação.

Deste modo, ainda que não compartilhem com o subjetivismo (ou idealismo), não estamos propondo a exclusão de nenhuma teoria usualmente presente na disciplina “psicologia da educação”, entretanto, vamos nos ater àquela que, a nosso ver, visa superar o referido paradigma e representa um caminho pelo qual a psicologia possa se articular com a educação de modo a favorecer aos professores a compreensão acerca da importância da educação escolar para a humanização.

Seguindo a intenção de rompimento com o paradigma subjetivista, Meira (2003, p. 32) apresenta estudos que apontam a intervenção crítica da psicologia na busca de melhorias da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem, os quais são: Franco (1984) e Montenegro (1993) enfocam a necessidade da compreensão do psiquismo humano numa perspectiva histórico-dialética; para Torezan (1991) a psicologia pode ajudar os professores a refletirem sobre suas ações, levando-os ao reconhecimento sobre a teoria que permeia sua prática; Andaló (1989) destaca que a psicologia deve criar condições para que os docentes possam problematizar suas práticas, buscando conhecimentos teóricos para estas; Martins (2002) considera a importância de se compreender o processo de personalização do professor, presente na objetivação de sua atividade docente, levando-se em conta os limites impostos

pela alienação; Meira (1998) considera que a psicologia deve contribuir para a construção de um processo pedagógico superior, trabalhando com educadores uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e as relações entre aprendizagem e relações sociais.

No mesmo sentido, Scalcon (2002, p. 46) salienta que a compreensão da existência concreta do homem é decorrente da compreensão da criança como ser que se situa na história e na sociedade, de tal modo, é a criança concreta que deve ser apresentada como um dos objetos de estudo da psicologia da educação.

Facci (2004a) aponta a existência de trabalhos teórico-práticos que buscam compreender e construir uma psicologia de base marxista, que busque analisar o fenômeno psíquico a partir de sua historicidade, considerando o processo educativo e escolar inserido em condições materiais concretas e multideterminadas. Segundo a autora:

Não se trata, no entanto, de estabelecer somente críticas, mas sim procurar avançar na compreensão das relações entre o desenvolvimento do psiquismo e o processo de escolarização, com a finalidade de transformar a visão de homem presente na prática pedagógica, entendendo-o como aquele que, tendo sua consciência modificada pela apropriação do conhecimento científico, pode provocar mudanças na sua prática social. (FACCI, 2004, p.100).

Os trabalhos acima reforçam nossa concepção de que as transformações necessárias neste âmbito encontram na teoria sócio-histórica um caminho que possa levar a psicologia a compartilhar com a educação uma proposta que supere o subjetivismo predominante nesta área de conhecimento.

Fica claro, portanto, que ao pensar na apropriação dos conteúdos da disciplina “psicologia da educação” e na relação entre esses conteúdos e a práxis educativa emancipatória, que suplante o subjetivismo decorrente das mediações individualizantes, torna-se fundamental pensar na constituição humana a partir de um referencial crítico.

De tal modo, ao nos referirmos às possibilidades de um trabalho educativo mediado pelos conteúdos oferecidos pela disciplina “psicologia da educação”, limitaremos tais conteúdos àqueles da psicologia sócio-histórica, uma vez que representam para nós a possibilidade de superação do subjetivismo em psicologia, sem desconsiderar, no entanto a subjetividade humana, e sim, percebendo-a como síntese de múltiplas determinações; dentre esses conteúdos apontamos especialmente as abordagens de Vigotski e Leontiev em suas interlocuções com a educação.

Ao entendermos a educação como fonte de humanização, admitimos que a escola tem como função a transmissão crítica dos conteúdos, o que deve ocorrer considerando-se não somente as necessidades imediatas do aluno mas, sobretudo, a necessidade de superação das

formas de compreender a realidade concreta; para favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com a mediação dos conteúdos escolares – o que indica que a escola deve promover o desenvolvimento, adiantando-se a ele, e não esperar que o aluno amadureça para poder aprender – a imitação, o brincar, as relações sociais e o conteúdo sistematizado devem ser privilegiados.

Nossa opção pelo referencial da Escola de Vigotski justifica-se pelo fato de que este psicólogo tem como objeto de estudo a humanização, que representa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocasionado por atividades concretas na vida do indivíduo, dentre elas, o estudo. Podemos afirmar, portanto, que a psicologia sócio-histórica tem a humanização como tema central.

Neste trabalho aprofundaremos alguns pontos que destacamos das leituras que temos realizado da obra de Vigotski (2000, 2001, 2003, 2004a, b), Vigotskii (2001) e também de autores de orientação vigotskiana que têm contribuído na construção do pensamento pedagógico e psicológico como: Duarte 2001a, b, Facci, 2004a, b, Scalcon, 2002 dentre outros. Neste momento, cabe apresentar resumidamente tais pontos.

1. Vigotski trabalhou na intenção de construir uma nova psicologia, que superasse o idealismo da psicologia de Wundt e da Gestalt e o mecanicismo da psicologia animal. A nova psicologia, síntese —mas não justaposição — das duas correntes a serem superadas, deveria ser fundamentada nas bases do materialismo histórico-dialético, inaugurando-se, assim, uma nova concepção de homem no âmbito da psicologia.
2. A escola é a instituição que, por excelência, promove um salto qualitativo no desenvolvimento da criança; ao transmitir conceitos, valores, significados etc de maneira mais elaborada e sistematizada em relação às instituições não escolares, a escola solicita, promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (aquelas que são voluntárias, intencionais, exclusivamente humanas), desta forma, humaniza.⁵ Vigotski (2001) é enfático ao afirmar a importância do ensino escolar na formação dos conceitos científicos e que as funções superiores tornam-se mais complexas através da aprendizagem do conjunto de conteúdos escolares.
3. O comportamento humano é mediado por signos externos oferecidos pela cultura que são internalizados. Por meio dos signos internalizados, ou da mediação simbólica, o homem

⁵ Temos claro que a humanização acontece dentro dos limites impostos pela alienação, que se apresenta sob diferentes formas. Quando afirmamos que a escola humaniza temos que considerar que tal humanização é limitada em virtude das características da sociedade na qual ela se insere, assim, a escola só será de fato humanizadora, quando pertencer a uma sociedade que não limite o potencial humano de pensamento, nem, tampouco imponha aos homens a desigualdade social.

controla o seu próprio comportamento, ele transcende da esfera biológica à esfera cultural, o que indica que os processos psicológicos são originados na cultura.

Enfatizamos a apropriação dos conteúdos da psicologia sócio-histórica uma vez que, ao fazer da humanização o seu principal objetivo, ela faz parte da construção de uma sociedade mais igualitária, em que a educação escolar contribui para a formação humana tendo em conta o princípio da superação da alienação a que todos os indivíduos estão submetidos.

Acreditamos ser relevante a uma prática educativa verdadeiramente comprometida com as transformações individuais e sociais possíveis através da mediação do trabalho educativo, que esta prática seja pontuada por reflexões teórico-práticas sobre os conteúdos da psicologia sócio-histórica.

Estamos, desta maneira, buscando a compreensão da dialética existente entre teoria e prática, na expectativa de que o conhecimento teórico possa repercutir no trabalho dos professores. Faz-se, assim, necessária a apropriação destes conhecimentos para que reflitam sobre a importância da articulação entre teoria e prática, buscando alcançar a práxis. Destacamos a importância de tal articulação pois, como afirmamos anteriormente apoiadas no pensamento de Kosik (2002), a práxis é o caminho para a “destruição da pseudoconcreticidade”. Neste sentido, nossa ênfase na necessidade de os professores se apropriarem dos conhecimentos teóricos deve-se justamente ao fato de que a teoria é deveras importante para a compreensão das mediações presentes na realidade concreta, aqui especificamos a educação escolar e a formação humana.

Partimos do pressuposto de que o trabalho educativo deve ser compreendido como atividade mediadora entre o que o indivíduo é e as possibilidades de seu vir-a-ser, entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento organizado e sistematizado. Desta maneira, nossa posição está em conformidade com a de Giardinetto (1999) quando este autor afirma que:

Enquanto atividade mediadora, o trabalho educativo apresenta uma dupla função: por um lado, produz em cada indivíduo singular a história do gênero humano na medida em que, pela apropriação dos conteúdos escolares, o indivíduo se forma enquanto elemento do gênero humano; por outro lado, ao viabilizar essa formação, viabiliza-se a possibilidade da constante formação histórica do gênero humano enquanto a totalidade das relações sociais de objetivação presentes a cada momento histórico. (GIARDINETTO, 1999, p.44).

É importante refletirmos sobre o discurso da psicologia da educação e a apropriação de seus conteúdos pelos professores, bem como suas reais implicações e decorrentes conseqüências no processo de humanização mediado pela educação escolar. Entretanto, essas reflexões não devem se esgotar em si mesmas, elas devem apontar caminhos que levem à

superação do enfoque subjetivista que a psicologia tem apresentado no que se refere à compreensão das relações entre o psiquismo humano e a educação.

Com este trabalho, nosso objetivo principal é apresentar um modo pelo qual psicologia possa ser ensinada que contribua como uma possibilidade de favorecimento de apropriação teórica, a fim de que os professores encontrem na disciplina “psicologia da educação” um referencial deveras importante para a compreensão do impacto educativo na constituição do psiquismo e a tomem como um dos fundamentos de seu trabalho educativo.

Pretende-se ainda, contribuir no fortalecimento da articulação entre a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica para que os professores em formação dela se apropriem e possam conduzir o trabalho educativo com coerência teórico-metodológica.

Este objetivo relaciona-se a outro, que é o de apresentar numa perspectiva crítica, aos professores em formação, as contribuições educacionais da teoria sócio-histórica, em conformidade com sua fundamentação filosófica. A teoria sócio-histórica apresenta-se como meio de rever a participação da psicologia nas abordagens educativas, visto que propõe a superação do subjetivismo sem negar a subjetividade do indivíduo; de tal modo, é importante que pensemos em meios para que esta tenha algum efeito no trabalho do professor, e que esses meios participem de sua formação inicial.

Na busca de alcançar os objetivos propostos, elaboramos um plano de unidade da disciplina “psicologia da educação” oferecida em cursos de formação de professores. Sabemos que em tal disciplina algumas teorias são apresentadas e, como insistimos na coerência teórico-metodológica, acreditamos que a teoria psicológica a ser exposta deva ser ensinada com a utilização da didática da tendência pedagógica com qual se harmonize, para que os professores em formação conheçam a relação entre ambas e possam se apropriar deste processo em seu trabalho educativo.

Sendo assim, nossa intenção é apresentar a teoria sócio-histórica com o auxílio da didática da pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas compartilham dos mesmos fundamentos filosóficos e das mesmas preocupações no que se refere à relação entre educação, indivíduo e sociedade. Scalcon (2002) salienta que a psicologia sócio-histórica pode oferecer contribuições para as bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica, uma vez que a primeira busca explicar a natureza social dos processos psicológicos e concebe o indivíduo como síntese de múltiplas determinações. A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, compreende o trabalho educativo como fonte de desenvolvimento humano já que está pautada na proposta de superação das formas de pensar e viver na sociedade.

Nossa hipótese é a de que, ao ser transmitida numa perspectiva crítica, a psicologia sócio-histórica pode vir a subsidiar uma prática pedagógica realmente comprometida com a humanização, o que segundo a didática da pedagogia histórico crítica representa a prática social final, ou seja, a nova maneira que o aluno tem para lidar com a realidade concreta.

Em síntese, as idéias aqui defendidas referem-se à importância do referencial teórico na construção de um trabalho educativo de qualidade e comprometido com a humanização dos sujeitos envolvidos. Para tanto, faz-se necessário articular tal referencial a uma didática com a qual se harmonize, o que foi verificado entre a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica, por conta de seus pressupostos filosóficos comuns decorrentes das elaborações de Marx. Para a elaboração desta tese, tais idéias são desenvolvidas da seguinte maneira:

No primeiro capítulo justificamos a importância da teoria na construção do trabalho educativo ao apresentarmos as críticas que têm sido elaboradas em relação ao pensamento pós-moderno (que propõe o fim das teorias). Neste capítulo, apresentamos o materialismo histórico-dialético como fio condutor de nossas análises da relação entre psicologia e educação e argumentamos em favor de uma perspectiva crítica no entendimento de tal relação e dos desdobramentos, dela decorrentes, ao trabalho educativo. Em tal capítulo ressaltamos que desenvolver uma visão crítica a respeito da formação humana é um passo relevante na construção de uma educação humanizadora.

É importante ressaltarmos que este é um capítulo que deve ser lido apenas por aqueles que se iniciam no campo do materialismo histórico-dialético, uma vez que nele não apontamos categorias diferentes daquelas que já apresentaram outros autores estudiosos do materialismo histórico-dialético, tais como Meira (2000) e Duarte (1993, 2001a), dentre outros.

O segundo capítulo mostra a concepção de homem presente nas abordagens da psicologia da educação: objetivismo, subjetivismo e interacionismo utilizadas como referenciais na construção de teorias psicológicas a serviço da educação. O intuito é mostrar que o idealismo, posição que no nosso entender deve ser superada visto que atende a ideais de manutenção da realidade social, está presente na maior parte destas teorias, condicionando práticas pedagógicas.

Um estudo sobre os fundamentos da psicologia sócio-histórica é realizado no terceiro capítulo desta tese. Neste, por meio das proposições de Vigotski em favor de uma nova psicologia, e de autores comprometidos com uma visão crítica em psicologia, justifica-se a relevância de tal abordagem no âmbito da educação, sobretudo em relação à formação de professores.

O quarto capítulo apresenta a didática da pedagogia histórico crítica como meio de transmissão dos conteúdos presentes na disciplina “psicologia da educação”, eleitos como componentes fundamentais em cursos de formação de professores. Neste capítulo argumentamos sobre a possibilidade e a relevância da articulação entre a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para as reflexões sobre a repercussão, as possibilidades e os limites da psicologia como disciplina na formação de professores. Acentuamos que o nosso objetivo principal com este trabalho é contribuir para que a psicologia como ciência liberal seja superada por uma psicologia crítica, verdadeiramente comprometida com as necessárias transformações educacionais e sociais, por uma psicologia que vise o favorecimento de formas não cotidianas de pensar e agir.

CAPÍTULO 1

1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Na luta contra este estado de coisas, a crítica não é paixão da cabeça, mas a cabeça da paixão. Não é uma lança anatômica, mas uma arma. O seu alvo é um **inimigo** que ela procura, não refutar, mas **destruir**. É que o espírito de tal situação já foi refutado. Não constitui em si e por si um objeto digno do nosso pensamento; é uma **existência** tão desprezível como desprezada. A crítica já não necessita de imediato esclarecimento do seu objeto, porque já o entendeu. A crítica já não é um fim **em si**, mas apenas um meio; a **indignação** é o seu modo fundamental de sentimento, e a **denúncia** a sua principal ocupação. (MARX, 2005 p. 48; grifos originais).

Uma vez que nossa tese de doutoramento tem como principal tema a apropriação teórica dos conteúdos oferecidos pela disciplina psicologia da educação nos curso de formação de professores, tornamos explícita a importância que atribuímos à relação entre as teorias educacionais e psicológicas e a prática do professor.

Neste sentido, acreditamos que o professor deva refletir sobre sua prática não apenas a partir de suas experiências vivenciais mas, sobretudo, a partir da articulação entre estas experiências a um referencial teórico acerca da educação e da formação humana, uma vez que trata-se de educar pessoas e para isto faz-se necessário pensar sobre o homem e a sociedade em que vivemos, bem como a que desejamos. Percebemos, entretanto, que as questões teóricas perdem espaço para as vivências empíricas quando o assunto é formação de professores, deste modo, a escola torna-se cada vez mais vazia de teoria e de conteúdos, seja daqueles que o professor deve saber e seja daqueles que o aluno deve saber.

Moraes (2001), ao levantar as origens do que denomina “recuo da teoria”, defende que a “marcha-ré intelectual e teórica” tem sido definida pelas políticas educacionais que por um lado orientam os programas de pós-graduação e, conseqüentemente, seus pesquisadores, a cumprirem prazos cada vez mais curtos e, por outro, privatiza o ensino, diminui as possibilidades de ensino e pesquisa e achata os salários, o que favorece “a desagregação do ambiente teórico”. Esta desagregação e a assim chamada crise da racionalidade moderna favorecem a proliferação dos “pós”, “neo” etc. com um discurso que, a nosso ver busca promover a educação à condição de salvadora da Pátria!⁶

⁶ Não é raro vermos na mídia notícias que transmitem a idéia de que a violência, o tráfico, a marginalidade etc serão corrigidos com a educação. Evidentemente que as melhorias educacionais de um país contribuem na melhoria de uma série de problemas, mas não concordamos com a idéia de que a educação, por si mesma resolverá as dificuldades sociais.

O texto de Moraes (ibid) nos mostra que a depreciação da ciência ocorre em virtude da crítica ao iluminismo, que vem instaurar a crise da racionalidade moderna, obliterando as virtudes da ciência, e promovendo sua difusão como causadora dos males da humanidade.

Nosso contato com a obra do psicólogo soviético Liev. S. Vigotski e de seus colaboradores — a assim chamada Escola de Vigotski — levou-nos à aproximação do referencial teórico que subsidiou sua produção, neste sentido, temos buscado a apropriação deste referencial não apenas para a compreensão do pensamento de Vigotski mas, também, como elemento mediador da compreensão da realidade. Assim sendo, a abordagem que nos oferece fundamentação teórica na busca de compreensão do objeto a ser estudado, qual seja, a possibilidade de uma práxis educativa a partir dos referenciais da psicologia sócio-histórica, enfatizando a importância da apropriação crítica dos conteúdos da psicologia da educação, é o pensamento crítico na perspectiva de Marx⁷.

Esta escolha justifica-se pela compreensão de que esta abordagem mostra-se empenhada na superação da miséria material, intelectual e moral promovida pela concretização dos ideais capitalistas, liberais (atualmente neoliberais) e pós-modernos. Vejamos, a seguir, o porquê da afirmação de que tais ideais promovem a miséria material, intelectual e moral.

O neoliberalismo encerra um conceito burguês de liberdade, igualdade e individualidade. Nota-se, conforme Duarte (2001b) que a burguesia foi uma classe revolucionária que se tornou reacionária, uma vez que propõe a adaptação do indivíduo à sociedade capitalista alienada.

O pós-modernismo prega a morte do sujeito da modernidade, descartando a razão e os avanços que a ciência conquistou, assim, as contribuições do iluminismo ao conhecimento são obliteradas, uma vez que, de acordo com o pensamento pós-moderno a busca da verdade é inútil. Segundo o pós-modernismo, é impossível conhecer a verdade já que ela é múltipla e subjetiva, portanto, relativa. Frederico (1997) aponta que, segundo o pós-modernismo, o pensamento é resignado à lógica capitalista que gera insegurança, incerteza, que produz uma realidade irracional e difícil de se enxergar. Identificamos, portanto, semelhanças entre neoliberalismo e pós-modernismo no que se refere à centralidade do sujeito e à conformação à lógica do capitalismo.

A contradição, da qual se nutre o pensamento pós-moderno é evidenciada pelo fato de que a educação é apontada como a grande redentora da história, ao mesmo tempo em que o conhecimento acerca das elaborações humanas historicamente acumuladas, que representam as objetivações genéricas para-si, é negligenciado.

⁷ No terceiro capítulo, quando apresentamos um estudo sobre a psicologia sócio-histórica, mostraremos a ligação da obra de Vigotski ao materialismo histórico-dialético.

E. Morin é um autor pós-moderno bastante conhecido no meio acadêmico, onde ele encontra acolhida e também críticas em relação às suas idéias. Este autor, no livro amplamente divulgado “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2000), em nenhum momento explicita um posicionamento positivo em relação à educação escolar, ao contrário, os saberes necessários à educação não se dirigem à escola, eles se referem ao cotidiano sem, no entanto, pretender a superação da alienação nele presente. Concordamos com Saviani (2005a) quando nos adverte em relação à utilização da educação como mecanismo de defesa dos interesses das classes dominantes:

De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação. Segue-se pois, que uma teoria crítica, não reprodutivista, só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses da classe fundamental dominada que, no caso da sociedade capitalista, é o proletariado. (p. 254).

A concepção pós-moderna e neoliberal acerca da formação humana contrapõe-se à concepção sócio-histórica de homem, desenvolvida a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético. Partindo do princípio de que o desenvolvimento cultural supera por incorporação o desenvolvimento biológico do ser humano, ou seja, de que a humanização é um processo social e cultural que ocorre pela mediação do outro, a concepção que defendemos, a sócio-histórica, orientada pelos princípios do materialismo histórico-dialético pressupõe, portanto a valorização da transmissão dos conhecimentos historicamente adquiridos, o que quer dizer que, segundo esta teoria, a escola e a transmissão do ensino (não como se apresentam atualmente, mas, como deveriam ser) são deveras importantes para a formação humana, visto que são mediadores entre o indivíduo e o gênero humano, representando, portanto, as conquistas a que o gênero alcançou.

A pedagogia que compartilha do princípio acima referido, ou seja, que sob os referenciais do materialismo histórico-dialético tem uma concepção do homem como ser constituído sócio-historicamente, e que defende a valorização da escola e a transmissão dos conteúdos como meio de superação da alienação existente entre o indivíduo e o gênero humano, que defende que o conhecimento é uma arma de luta contra a opressão sofrida pela classe trabalhadora é a pedagogia histórico-crítica iniciada a partir dos trabalhos de Dermeval Saviani, na década de 1980.

Saviani (2005b) explica que as concepções de educação podem ser separadas em dois grandes grupos: no primeiro estão as que priorizam a teoria em relação à prática, o que é evidenciado na tendência tradicional e, no segundo grupo, as que priorizam a prática, em

detrimento da teoria, o que se mostra na tendência renovadora. Assim, este autor (ibid) entende que existe um verdadeiro dilema no que se refere a questões como relação entre teoria e prática, a relação entre professor e aluno e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Saviani (ibid), a solução deste dilema exige uma nova formulação teórica, que a pedagogia histórico-crítica acolheu como tarefa:

Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (p. 263)

Ainda em relação à pedagogia histórico-crítica, Duarte (2001b) salienta a valorização, por parte desta, do papel da escola como agente socializador do saber historicamente acumulado, procurando, desta maneira, “agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber”. (p. 09).

Estamos de acordo que os conteúdos escolares sejam essenciais na mediação entre a individualidade em-si e a individualidade para-si (DUARTE 2001b), que eles representam os instrumentos na luta pela transformação social, por meio da transformação das consciências.

Acreditamos, portanto, que esteja de acordo com a referida proposta: compreender as múltiplas determinações do homem, buscar a compreensão das abstrações presentes nas coisas (idéias, realidade), entendendo-as em sua concreticidade, fazer a crítica à sociedade do capital em seus desdobramentos na vida do homem e no gênero humano, entender que a liberdade do homem só se dará em uma nova sociedade, valorizar a escola e os conteúdos escolares como mediadores entre a esfera cotidiana e a não-cotidiana. Estes sim são alguns dos saberes necessários à educação do futuro!

Ao considerar as teorias que buscam explicar a marginalidade na educação, Saviani (1999) as insere em dois grupos (que serão mencionados novamente no quarto capítulo): as não-críticas, pois entendem ser a sociedade determinada pela educação, e que por isso, para o autor, são ingênuas e as crítico-reprodutivistas, que entendem ser a educação determinada pela sociedade e, embora representem um avanço em relação às teorias não críticas, elas ainda falham por não considerarem a dialética existente entre educação e sociedade. Conforme as palavras de Saviani (ibid):

Com efeito, nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis porque, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”. (p. 73, aspas do autor).

A nosso ver, portanto, o pós-modernismo apresenta uma perspectiva bastante ingênua em relação à educação, uma vez que prega a mudança social por meio desta. A visão ingênua sob a qual a educação é apresentada no livro de Morin é corroborada pela ampla aceitação de que goza o pensamento pós-moderno e neoliberal no âmbito da educação. Os sete saberes⁸ que, segundo Morin (2000), devem orientar a educação do futuro não passam de posicionamentos de valores éticos, tidos por este autor como positivos. Esta visão ingênua de educação que a coloca no centro do debate econômico e político é apoiada e divulgada por órgãos internacionais como Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, MERCOSUL, e União Européia. Moraes (2001) assim explica esta centralidade:

Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais dentre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado. (p. 01).

Constitui, portanto, um elemento fundamental dos ideários neoliberais a propagação da idéia de que a educação resolverá os problemas da sociedade, o que está explícito no livro organizado por Jacques Delors (1998), que é o relatório da comissão internacional da UNESCO que, durante o período de 1993 a 1996 trabalhou na elaboração de diretrizes educacionais a serem adotadas mundialmente. Este relatório apresenta, na verdade, mais um discurso retórico e, conforme aponta Duarte (2001c, p.184), das contradições que ele encerra, uma é propor que a educação prepare os indivíduos para competirem na sociedade e, ao mesmo tempo, forme cidadãos por meio de valores que não se limitem ao progresso econômico.

⁸ No livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2000) apresenta sete princípios que ao seu ver são necessários ao desenvolvimento de uma nova educação: Enfrentar os riscos do erro e da ilusão; desenvolver um conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão; formar a ética do gênero humano.

A retórica pós-moderna, associada à retórica neoliberal, tem cumprido a função de apaziguar os efeitos do capitalismo na sociedade e na educação, em particular, ao mesmo tempo em que favorece a sua continuidade.

O capitalismo, portanto, necessita destes discursos para a sua manutenção, por isso, Duarte (2001b) anuncia que, aos educadores marxistas avultam-se três importantes tarefas e desafios: primeiro, educar tendo em vista a superação das condições proeminentes do capital; segundo, construir uma pedagogia marxista vinculada ao projeto de construção de uma sociedade socialista e, terceiro fazer a crítica às pedagogias burguesas que favorecem a manutenção da barbárie capitalista. Marx (2002) aponta, na XI Tese sobre Feuerbach que os “os filósofos têm interpretado o mundo, agora precisam transformá-lo”; a educação não promoverá a revolução mas deve, a nosso ver, opor resistência contra a ideologia e a alienação impostas pelo capitalismo, por meio da classe burguesa, à classe trabalhadora. A psicologia, por sua vez, apenas poderá aliar-se à educação nesta resistência quando romper com os ideais neoliberais e for utilizada para subsidiar uma compreensão de homem contextualizado historicamente e, por isso, síntese de múltiplas determinações.

Apontamos, em seguida, alguns elementos epistemológicos que compõem a teoria que utilizamos como referencial na construção deste trabalho.

1.1 O pensamento crítico na perspectiva de Marx

*As circunstâncias fazem os homens tanto quanto
os homens fazem as circunstâncias.
(MARX; ENGELS, 2002).*

Procuraremos desvelar o pensamento de Marx pela via dos autores marxistas citados ao longo deste capítulo, bem como dos textos escritos por Marx e Engels. Entretanto, é sobretudo pela mediação dos autores marxistas que temos buscado nossa inserção neste universo. O pensamento crítico, no âmbito de uma perspectiva marxiana compreende, segundo Meira (2000) quatro elementos indispensáveis, quais sejam: reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser utilizado como instrumento de transformação social. (ibid, p 39-45). Nossas leituras têm possibilitado a compreensão do quanto estes pontos encontram-se ligados em vários textos de Marx e é isto o que pretendemos mostrar.

Na sequência, apresentaremos os referidos elementos com o objetivo de apontar a fundamentação teórico-filosófica que buscamos adotar como base de nossa pesquisa,

fundamentação esta que foi acolhida por Vigotski e seus colaboradores na elaboração de uma nova psicologia. Tal exposição ilumina nossa ênfase de que o ensino de psicologia nos cursos de formação de professores deve estar mediado por uma compreensão de homem vinculado ao contexto sócio-histórico e, ao mesmo tempo, estar orientado com vistas às possibilidades de vir-a-ser dos alunos.

1.1.1 A Dialética Marxista é um método de reflexão que busca a apreensão do movimento e das contradições dos fenômenos, compreendendo-os como síntese de múltiplas determinações, fatos sociais concretos passíveis de transformação pela ação humana. A dialética marxista deve ser entendida a partir de três questões fundamentais que se constituíram, dentre outras, em objetos centrais das elaborações de Marx.

1- A crítica da economia política onde Marx desvela as contradições presentes no modo de produção capitalista, fundamentando assim uma concepção materialista da história, visto que tornou claro que os modos de produção de uma sociedade organizam sua forma de organização social. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2005a), Marx analisa o sistema de produção capitalista em seus componentes tais como: trabalho, lucro, renda, salário etc, apontando e contrapondo-se às concepções dos economistas A. Smith, Buret, Schulz, Say, Ricardo dentre outros. Nos Manuscritos (ibid), Marx realiza a crítica da economia política ao analisar os desdobramentos do sistema capitalista à classe trabalhadora e ao processo de humanização. Para Marx (ibid, p.74) a economia política considera o trabalhador “como simples animal, burro de carga cujas necessidades se limitam exclusivamente às necessidades corporais”.

Segundo Marx (2005a), a economia política tem o salário apenas como complemento necessário para que a classe trabalhadora não seja extinta, para que o indivíduo possa existir como trabalhador e não como homem. Deste modo, o trabalhador é forçado a aceitar as exigências do capitalismo para não passar fome, uma vez que o meio de subsistência e a atividade necessária para adquiri-lo encontram-se nas mãos do capitalista, o que leva a transformação do trabalho em mercadoria:

A economia política analisa o trabalho abstratamente como uma coisa; se o preço é elevado, a procura é grande, e se o preço é baixo, a oferta é grande. Como acontece com as outras mercadorias. O preço do trabalho deve diminuir; é em parte a concorrência entre o capitalista e o trabalhador, em parte a concorrência entre os próprios trabalhadores que provoca esta descida. (MARX, 2005a, p. 77).

A economia política inicia-se com a propriedade privada, que implica na divisão do trabalho, por isso Marx (ibid, p.111) afirma que “Os únicos motivos que colocam em movimento a economia política são a **avareza** e a **guerra entre os avarentos, a competição.**”

No texto “A questão judaica” (2005b), Marx, ao abordar a relação entre a religião e o estado, afirma que a emancipação política não representa a emancipação humana e que é incoerente afirmar que estas duas condições possam ocorrer em separado. Neste sentido, evidenciando que a questão central presente na obra de Marx é o homem em seu desenvolvimento individual e genérico, ele escreve que:

Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um **ser genérico** e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 2005b, p. 37; grifos do autor).

Marx (1999), referindo-se ao modo de produção burguesa, esclarece que a produção tem determinantes comuns, conforme a época em que ocorre, sendo esta, possível por meio do trabalho:

Não há produção passível sem trabalho passado, acumulado; seja esse trabalho a habilidade que o exercício repetido desenvolveu e fixou na mão selvagem. Entre outras coisas, o capital é também um instrumento de produção, é também trabalho passado e objetivado. [...] Finalmente a produção não é apenas uma produção particular, mas é sempre, ao contrário, certo corpo social, sujeito social que exerce sua atividade numa totalidade maior ou menor de ramos da produção. (p. 27)

A passagem acima explicita a importância dada ao trabalho na abordagem de Marx, devido ao seu aspecto humanizador. Ao buscar vencer as necessidades de sobrevivência, modificando para isso, a natureza (e não adaptando-se a ela, como os animais), o homem aperfeiçoa suas habilidades motoras e intelectuais, o que favorece o desenvolvimento do gênero humano, que está em contínua transformação. Entretanto, ao se tornar mercadoria, o trabalho perde sua característica humanizadora e passa a se ser alienador, aspecto este, que Marx estudou em profundidade.

2- A crítica filosófica às concepções idealistas, materialistas mecanicistas e empiristas que negam o caráter histórico da sociedade e das relações sociais. Para Marx, a realidade deveria ser compreendida em sua concretude, que é sempre mediada por abstrações. Para se conhecer o homem, deve-se partir do próprio homem, por isso, Marx despreza o idealismo, considerando-o especulativo:

A crítica da **filosofia alemã do direito e do estado**, que teve a mais lógica, profunda e completa expressão em Hegel, surge ao mesmo tempo como a análise crítica do Estado moderno e da realidade a ele associada e como a negação definitiva de todas as anteriores **formas de consciência na jurisprudência e na política alemã**, cuja expressão mais distinta e mais geral, elevada ao nível da **ciência**, é justamente a **filosofia especulativa do direito**. (MARX, 2005c, p.52; grifos do autor).

Os “jovens hegelianos” grupo do qual Marx e Engels chegaram a constituir, partiam do princípio de que as idéias explicam os fatos, concepção que Marx e Engels passaram a contestar, afirmando a relação entre o indivíduo e a sociedade, mediada pela atividade concreta, na proposição de uma nova filosofia, o que hoje denomina-se Materialismo Histórico Dialético. Vejamos alguns trechos que expressam a concepção dos dois filósofos a respeito da relação existente entre indivíduo e sociedade.

Eis, portanto, os fatos: os indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua essência **real**, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade. (MARX; ENGELS, 2002, p.18; grifos do autor).

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX; ENGELS, 2002, p. 19)

[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo; na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos a consciência unicamente como a **sua** consciência. (MARX; ENGELS, 2002, p. 20; grifos dos autores)

Apontamos, ainda que de passagem, a importância atribuída à práxis revolucionária nas elaborações de Marx, ao visar a emancipação do homem em relação às condições de alienação, sejam elas advindas do trabalho ou da religião.

Ser radical é segurar tudo pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem. [...] A crítica da religião termina com o princípio de que **o homem é para o homem o ser supremo**. Assim, finaliza com o **imperativo**

determinante de derrubar todas as condições em que o homem surge como ser diminuído, aprisionado, desamparado, abominável [...]

Assim como do ponto de vista histórico, a emancipação teórica possui uma importância característica prática para a Alemanha. Certamente, o passado **revolucionário** da Alemanha é teórico – é a **Reforma**. Assim como aquela revolução se originou no cérebro de um religioso, hoje se origina no cérebro de um filósofo. (MARX, 2005a, p. 35; grifos do autor).

3- A crítica metodológica às concepções que partem apenas dos dados empíricos na busca da compreensão descritiva dos fenômenos; segundo Marx, deve-se articular a aparência e a essência, ou seja, os fatos e o pensamento teórico, numa perspectiva diferente do raciocínio linear, portanto, dialética. Este ponto também nos auxilia a compreender a relação, estabelecida por Marx, entre produção e consumo:

A produção é, pois, imediatamente o consumo; o consumo é, imediatamente, produção. Cada qual é imediatamente o seu contrário. Mas, ao mesmo tempo, opera-se um movimento mediador entre ambos. A produção é mediadora do consumo, cujos materiais cria e sem o quais não teria objeto. Mas o consumo é também mediador da produção ao criar para os produtos o sujeito, para o qual são produtos. O produto recebe seu acabamento final no consumo. Uma estrada de ferro em que não se viaja e que, por conseguinte, não se gasta, não se consome, não é mais que uma estrada de ferro *dynamei*, e não se efetiva. Sem produção não há consumo, mas sem consumo tampouco há produção... (1999, p. 33; grifo do autor).

Neste mesmo texto, *Introdução à crítica a Economia Política* no item 3. “O método da Economia Política” em que Marx aborda a relação entre o concreto e o abstrato, encontramos de maneira bastante explícita sua concepção a respeito desta relação, que se difere da concepção idealista de Hegel:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto pensado. Mas este não é de modo algum o processo da gênese do próprio concreto. (MARX, 1999, p. 39-40).

Esta passagem nos remete à questão da educação escolar e dos conteúdos que nela deveriam estar presentes. A nosso ver, a importância da educação escolar deveria manifestar-se, sobretudo, na compreensão da multideterminação da realidade e dos fenômenos nela presentes, o que implica na compreensão das mediações que compõem as objetivações humanas.

Marx destaca que compreender as multideterminações é trilhar caminho diverso de orientações mecanicistas e idealistas que, por serem simplistas, não conduzem ao conhecimento de fato e, ainda, são portadoras da ideologia burguesa.

1.1.2 A Crítica do Conhecimento é o segundo elemento constitutivo do pensamento crítico que, segundo Meira (2000) representa a compreensão de que o conhecimento científico é uma produção humana que acontece no âmbito de uma classe social. A objetividade científica deve investigar os fenômenos como concretudes históricas, síntese de múltiplas determinações. Por considerar que a condição primeira da história humana é a existência de seres humanos vivos, Marx e Engels (2002) afirmam que o que distingue o homem de outros seres vivos é a sua capacidade de produzir os meios de sua existência, o que é possível graças à sua constituição corporal e mental.

As bases materiais da existência humana podem ser empiricamente observáveis, entretanto, Marx e Engels (ibid) destacam que o modo de produção da existência é determinado pela atividade dos indivíduos. No livro *A ideologia alemã*, estes autores (ibid) analisam as diferentes formas de propriedade específicas de cada modo de produção material, surgidos historicamente. As mudanças entre esses modos de produção, ou seja, a passagem da propriedade tribal para a comunal, desta para a feudal e, posteriormente para a capitalista, é determinada historicamente, bem como o seria a chegada do comunismo.

1.1.3 A Denúncia da Degradação Humana aparece, segundo Meira (2000) como o terceiro elemento constitutivo do pensamento crítico na perspectiva marxista, e resulta da análise da economia política, uma vez que formula as leis do trabalho alienado. Na sociedade capitalista, o trabalhador encontra-se alienado dos produtos e do processo de seu trabalho, assim, o homem passa a vender sua força de trabalho, a não mais ser o possuidor das maneiras de produção nem do resultado de seu trabalho.

Percebemos, portanto, que Marx analisa o trabalho também pelo seu lado negativo, alienador pois, ao reduzir o humano ao animal, representa uma atividade necessária para a manutenção da vida física (reino da sobrevivência). No primeiro manuscrito, Marx (2005a) ressalta que:

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até à morte pela fome. A objetivação se revela de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto

como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio de seu produto capital. (p. 112)

O trabalho como atividade genérica humana, torna-se alienado em decorrência da divisão de trabalho, assim, a supressão da propriedade privada constitui a emancipação dos sentidos e das qualidades humanas, do ponto de vista subjetivo e objetivo.

No terceiro manuscrito, Marx (2005a) critica a economia política em seu aspecto moral que implica na privação e na abdicação do trabalhador, que deve economizar a ponto de restringir suas necessidades à sobrevivência:

Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, pintar, poetar, etc, mais **economizará**, maior será sua riqueza, que nem a traça nem a ferrugem corroerão, o seu capital. Quanto menos cada um for, quanto menos cada um expressar a sua vida, mais **terá**, maior será a sua vida alienada e maior será a popança da sua vida alienada. (p. 151-152, grifos do autor).

No capitalismo, a contradição entre as possibilidades conquistadas pelo gênero humano e as possibilidades individuais, por conta da divisão de classes, é geradora de barbárie. No texto “Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, Marx (2005a) pergunta-se onde está a possibilidade de emancipação na Alemanha, ao que ele mesmo responde:

[...] na constituição de uma classe que tenha esferas radicais, de uma classe na sociedade civil que não seja somente uma classe da sociedade civil, de uma classe que seja a dissolução de todas as classes, de uma esfera que possua caráter universal porque os seus sofrimentos são universais e que não exige uma **reparação particular** porque o mal que lhe é feito não é um mal particular, mas o **mal em geral**, que já não possa exigir o título **histórico**, mas apenas o título **humano**; de uma esfera que não se oponha a conseqüências particulares, mas que se contraponha totalmente aos pressupostos do sistema político alemão; finalmente, de uma esfera que não pode emancipar-se a si mesma nem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade sem as emancipar a todas – o que é, em resumo, a **perda total** da humanidade, assim, só pode redimir-se a si mesma por uma **redenção total** do homem. A dissolução da sociedade, como classe particular, é o **proletariado** (p. 58, grifos do autor).

Marx e Engels (2002) esclarecem que a consciência do homem não atinge a plenitude na sociedade de classes, uma vez que em todas as épocas o pensamento da classe dominante é também dominante, desta forma, conforme os autores, a alienação na sociedade de classes manifesta-se sob a forma material e espiritual (mental). A ideologia molda o pensamento dos indivíduos conforme os interesses da classe dominante, o que tem impacto não apenas na vida de cada indivíduo, mas também, no desenvolvimento do gênero humano.

A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos

quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto a expressão ideal das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de sua dominação. (p. 48).

1.1.4 A Práxis Revolucionária é apontada por Meira (2000) como o quarto elemento constituinte do pensamento crítico; este deve visar a possibilidade de servir como instrumento no processo de transformação social, apontando as possibilidades de transcendência por meio da práxis revolucionária. Na terceira Tese de Feuerbach, Marx (2002) escreve:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen).
A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto mudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como **práxis revolucionária**. (p. 100; grifo do autor).

Para Heller (2004), a prática de um indivíduo eleva-se ao nível da práxis apenas quando representa uma atividade **humano-genérica consciente** (p. 32); na cotidianidade, as atividades individuais são apenas parte da práxis, pois não podem transformar o já dado em algo novo.

Assim, utilizamos as palavras de Meira (2000) na definição do pensamento crítico conforme as proposições marxianas:

[...] uma concepção ou teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal, passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir-a-ser. (MEIRA, 2000, p. 40).

No mesmo sentido, Kosik (2002) aponta que a dialética é uma forma de conhecimento, que parte da decomposição do todo na busca de compreender as suas abstrações. O concreto é mediado por abstrações, por isso, faz-se necessária a “destruição da pseudoconcreticidade” – para que se conheça a essência do concreto – o que é possível pela mediação da práxis revolucionária e do pensamento dialético, o que implica na compreensão de uma realidade concreta.

Compreender a realidade concreta representa partir de uma visão de homem como síntese de múltiplas determinações, como alguém que tem sua realidade definida pela sua própria existência, não pela subjetividade, raça, situação financeira, embora estes também constituam a realidade individual. Portanto, é conveniente afirmar que a psicologia não tem conseguido posicionar o homem num contexto histórico social, à medida: que fundamenta práticas pedagógicas voltadas para o aluno empírico, desconsiderando as possibilidades de seu vir-a-ser; está orientada por concepções subjetivistas, idealistas e mecanicistas a respeito da constituição do homem; não está comprometida com o desenvolvimento do gênero humano, uma vez que não objetiva as transformações sociais. No próximo capítulo argumentamos estes pontos com maior profundidade.

Lembramos da afirmativa de Davidov (1988, p. 18) de que a lógica da filosofia dialética pressupõe que o pensamento (o conhecimento) não deve reduzir-se a um mero processo psicológico subjetivo porque as leis do pensamento coincidem com as leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Ao refutar as leis naturais do desenvolvimento psíquico, tal afirmativa aponta para as leis objetivas que incidem sobre a atividade humana – e os processos de mudança de uma atividade a outra – e que determinam tal desenvolvimento.

Neste trabalho buscamos corresponder aos critérios que definem o pensamento crítico. Deste modo, buscaremos compreender o papel da psicologia da educação nos cursos de formação de professores, considerando os movimentos no interior deste campo de estudo, bem como suas interlocuções com a educação e o momento histórico.

Temos a clareza da dificuldade que encontraremos na realização deste trabalho, ou seja, do aprofundamento teórico que se impõe para a apropriação do pensamento crítico como referencial teórico, entretanto, a própria definição do que seja o pensamento crítico faz com que mantenhamos nosso propósito de olhar para o nosso problema de estudo a partir desta perspectiva.

1.2 A formação humana na perspectiva do materialismo histórico e os propósitos da psicologia da educação segundo esta perspectiva

A concepção histórico-social não se limita a responder o que o gênero humano **é**, procura os elementos para responder o que ele **pode vir-a-ser** e dentre as alternativas possíveis, a concepção histórico-social elege aquelas que considera como constitutivas do que o gênero humano **deve vir-a-ser**. (DUARTE, 1993, p. 69, grifos do autor).

Para que se tome como base uma teoria crítica na fundamentação da construção da práxis educativa, é necessário ter como pressuposto algumas categorias para a compreensão da formação humana segundo esta mesma perspectiva. Acreditamos ser relevante abordarmos a questão da formação humana por termos esta como uma das grandes contribuições que a psicologia pode prestar à educação. Cada teoria psicológica apresenta concepções específicas a respeito da constituição humana e estas teorias oferecem respaldo a movimentos educacionais afins. As elaborações de diversos autores, dentro do campo do materialismo dialético, a respeito da formação humana, são feitas considerando-se os elementos constituintes do pensamento de Marx; a estes elementos articulam-se algumas categorias propostas por Duarte (1993; 2001a) ao aprofundar a questão da formação humana.

Tais categorias se relacionam dialeticamente e são apontadas por Duarte (ibid) como fundamentais tanto na elaboração de uma teoria da formação do indivíduo segundo um paradigma histórico-cultural (ou sócio-histórico), quanto na construção da pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, faz-se importante aqui retomarmos estas categorias, que buscamos compreender com o auxílio, inclusive, de outros autores, visto que as mesmas contribuem significativamente para uma nova visão de homem, que se faz tão urgente no âmbito da psicologia da educação. Nossa defesa é a de que a psicologia da educação como disciplina nos cursos de formação de professores, deve orientar os futuros professores para a compreensão do indivíduo concreto, para que estes orientem sua prática pedagógica com vistas à criação de possibilidades de vir-a-ser.

Conforme temos apontado, a questão da subjetividade, ou seja, da formação do indivíduo, é parte central das elaborações de Marx, estando presente em toda a sua obra, entretanto, alguns intérpretes fazem uma leitura essencialmente economicista de sua obra, e portanto, deixam de reconhecer o quão relevantes são suas contribuições para o aprofundamento desta temática. Há que se considerar, no entanto, que a formação da subjetividade humana ocorre pela mediação dos homens que compartilham da mesma cultura, o que nos permite afirmar que a educação escolar, como instância mediadora entre o que o indivíduo é e o que pode vir-a-ser, deve pautar-se em princípios verdadeiramente humanizadores, princípios que neguem as formas de alienação que exercem forte impacto tanto na subjetividade do indivíduo quanto no gênero humano.

Na seqüência apresentamos as categorias que Duarte (1993; 2001a) propõe como importantes para a construção de uma concepção da formação humana numa perspectiva crítica.

1.2.1 Objetivação-Apropriação: Duarte (1993; 2001a) destaca que, para Marx, a objetivação representa o processo de produção, pelos homens, das condições de existência humana, que são apropriadas coletivamente, assim sendo, a atividade vital assegura as condições materiais de existência do gênero humano. É amplamente conhecido nos marcos do materialismo histórico, o pressuposto de que o homem, ao produzir uma realidade humanizada por meio do trabalho de transformação das condições da natureza para sua sobrevivência, humaniza a si mesmo na medida em que a atividade objetiva requer uma atividade subjetiva.

A realidade humanizada é, portanto, uma objetivação a ser apropriada por outros homens e pelas gerações futuras, e isto nos leva ao entendimento de que estas duas categorias unem-se dialeticamente gerando novas necessidades que se superam por incorporação, num processo contínuo e histórico. A objetivação, ao encarnar forças e faculdades intelectuais, bem como a história material e intelectual da humanidade, representa as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano, neste sentido, ao se apropriar da cultura objetivada, o homem se apropria das forças e faculdades intelectuais objetivadas nesta cultura. Duarte (1993; 2001a) salienta que não são apenas os instrumentos que são objetos da apropriação e objetivação:

Além dos instrumentos e da linguagem, também as relações entre os seres humanos são objetivações da atividade humana. Nesse caso, tratam-se de determinados tipos de atitudes entre os homens que vão se fixando, se objetivando e sendo apropriadas por cada pessoa durante sua vida. [...] Assim como a linguagem e os instrumentos, também a objetivação das relações entre os homens significa o acúmulo de experiência, síntese de atividade humana, de tal forma que cada ser humano se apropriando dessas objetivações, passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas sim da história da atividade dos outros homens. (1993, p. 38).

Compreende-se, portanto, que a formação humana, ou melhor, a formação do homem como gênero e indivíduo, nesta perspectiva, descarta a explicação a partir da qual esta formação acontece por meio do processo de adaptação das condições genéticas às condições ambientais. Ao contrário, defende-se aqui que a humanização acontece pela apropriação das características do gênero humano, uma vez que a adaptação transforma as propriedades específicas do organismo e da espécie, ao passo que a apropriação representa a reprodução das funções essencialmente humanas, consolidadas historicamente. Leontiev (s/d, p. 274) afirma que as características herdadas biologicamente não determinam as aptidões psíquicas do homem, uma vez que o cérebro humano possui, ao invés de aptidões específicas, “a aptidão para a formação destas aptidões” (ibid p. 275).

Em relação ao papel da educação no que se refere à formação humana, Duarte (1993, p. 48) afirma que “Para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, é totalmente estranha a idéia de que a educação seja algo externo ao desenvolvimento ontogênico, algo que venha a ele se justapor, idéia essa defendida por várias psicologias do desenvolvimento”, uma vez que o processo de apropriação das objetivações é sempre um processo educativo, ainda que não seja intencional (neste trabalho, entretanto, enfatizamos o processo de apropriação dos conteúdos da psicologia da educação, na perspectiva sócio-histórica, o que deve ocorrer pela objetivação intencional por parte dos professores desta disciplina). Desta forma, o autor (ibid) destaca que:

No meu entender a concepção do processo de formação do indivíduo fundada na relação histórico-social entre objetivação e apropriação supera a polêmica sobre a predominância dos fatores internos, endógenos, ou dos fatores externos, ambientais. [...] a concepção da formação da individualidade enquanto uma relação histórico-social entre objetivação e apropriação é bastante distinta da auto-denominada de “interacionismo” que pretende, através do modelo de interação entre organismo e meio, superar a mencionada polêmica entre fatores internos e externos no desenvolvimento do indivíduo. (p. 49; aspas do autor).

Leontiev (s/d) enfatiza que o desenvolvimento mental da criança é um processo de apropriação da experiência humana. Apropriação vem ser, portanto, a reprodução no indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente; é um processo ativo que forma ações e operações motoras e mentais. Tendo o materialismo histórico-dialético como princípio fundamental, Leontiev (ibid, p. 345) afirma que as funções psicológicas superiores têm fundamento morfofisiológico, ou seja, os órgãos funcionais do cérebro permitem a realização destas, entretanto, estas mesmas funções não se fixam morfológicamente e, sim, por hereditariedade social. De nossa parte, entendemos com isso que o social suplanta o biológico na formação do gênero humano, o que aponta a importância da relação com outros homens, mediada por instrumentos e signos, no processo de humanização, conforme aponta Vigotski (1989).

O processo de apropriação das aquisições intelectuais e instrumentais alcançadas pela história da humanidade, responsável pelo desenvolvimento genérico e individual é o que permite dizer que cada indivíduo aprende a ser homem, pois este processo de apropriação é, em primeiro momento, humanizador. Neste caso, verifica-se a importância da educação escolar como instância mediadora da constituição do indivíduo e, verifica-se, sobretudo, o quanto essa mesma instância, ao minimizar a importância do ensino e ao ater-se na vida cotidiana de alunos e professores, pode tolher o desenvolvimento individual e genérico.

O processo de apropriação, que envolve, necessariamente, a comunicação, é um processo educativo que garante a continuidade da história, por isso, Leontiev (s/d, p. 291) afirma que a transmissão às novas gerações da cultura humana, ou seja, a educação, é que possibilita o movimento da história e, quanto mais avança o progresso sócio-histórico, maior e mais complexo se torna o papel da educação na sociedade. A importância dada ao sistema educativo cresce, portanto, à medida do crescimento e do desenvolvimento social, fato este, apropriado pelo discurso neoliberal que destina à educação a tarefa de resolver os problemas da sociedade.

O ponto de vista citado acima ajuda-nos a compreender o fato de que objetivação e apropriação possuem as funções contraditórias de humanização e alienação, conforme as circunstâncias em que ocorrem. No terceiro manuscrito, Marx (2005a) escreve que a propriedade privada torna alienadas as formas de apropriação da vida humana e não humana:

Do mesmo modo como a **propriedade privada** constitui apenas a expressão sensível do fato de o homem ser para si algo de **objetivo** e se tornar para si um objeto estranho e não-humano, do fato de a manifestação da vida ser a alienação da vida, de a sua realização ser a sua desrealização, a emergência de uma realidade **estranha**; assim também a eliminação positiva da propriedade privada, ou melhor, apropriação **sensível** da essência e da vida humanas, do homem objetivo, das **criações** humanas para e por meio do homem, não deve considerar-se apenas no sentido do **ter**. O homem apropria-se do seu ser unilateral de uma maneira compreensiva, portanto, como homem total. Todas as suas relações **humanas** com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor - em síntese, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são no seu comportamento **objetivo**, ou no seu **comportamento perante o objeto** a apropriação do referido objeto, a apropriação da realidade **humana**. A maneira como eles reagem ao objeto é a confirmação da **realidade humana**; é a **eficiência** humana e o **sofrimento** humano, já que o sofrimento humanamente considerado é a autoposse do homem. (p. 141, grifos do autor).

A alienação, segundo Marx e Engels (2002) é um impedimento à apropriação das condições elevadas de consciência, entretanto, para estes autores (ibid), os proletariados teriam condições de se apropriar das formas de produção material, o que aconteceria pela apropriação revolucionária:

Hoje, manifestação de si e produção da vida material são de tal modo separadas que a vida material, isto é, o trabalho, como sendo o meio (sendo agora esse trabalho a única forma possível, mas, como vemos, negativa, da manifestação de si) [...] todas as apropriações revolucionárias anteriores eram limitadas. Indivíduos cuja atividade livre era limitada por um instrumento de produção limitado e por trocas limitadas apropriavam-se desse instrumento de produção limitado e assim chegavam apenas a uma nova limitação... Em todas as apropriações anteriores, uma grande quantidade de indivíduos permanecia subordinada a um só instrumento de produção; na apropriação pelos proletários, uma grande massa de instrumentos de produção fica

necessariamente subordinada a todos. As trocas universais modernas só podem ser subordinadas aos indivíduos se forem subordinadas a todos. (p. 82-83).

As teorias psicológicas, por exemplo, são objetivações criadas a partir de apropriações de outros referenciais, criadas por necessidades humanas (de explicação dos fenômenos psíquicos) e que serão apropriadas por outros, que acrescentarão novos elementos e assim sucessivamente. Entretanto, as teorias psicológicas são objetivações que podem favorecer tanto a humanização quanto a alienação, dependendo da concepção de homem que encerram. Como as teorias mais aceitas em educação são aquelas que enfatizam o subjetivismo, acreditamos que a psicologia da educação em muito tem que ser revista, de outra forma, continuará a perpetuar a alienação, estando em cumplicidade com a ideologia dominante. Nossa crítica encontra amparo nos dizeres de Saviani (2004) quando este autor aponta que:

[...] em lugar de a psicologia se colocar na posição de uma ciência já constituída que se propõe a fundamentar a pedagogia enquanto sistematização da prática educativa, caberia partir da educação para se verificar as condições em que a psicologia poderia postular o estatuto de cientificidade. Com efeito, na forma como a psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. (p. 47)

1.2.2 Humanização e alienação representam duas condições opostas⁹ que, para Duarte devem ser consideradas na formulação de uma concepção crítica a respeito da formação humana.

A humanização é possível graças ao processo de objetivação-apropriação, e pode ter caráter alienador ou libertador, de acordo com as relações de classe. Esse caráter repercute na formação do indivíduo, conforme as relações presentes na atividade de apropriação. Acontece que, justamente por conta da divisão social de classes, esse processo assume, na realidade social atual, uma característica essencialmente alienadora. Marx compreende que a humanização é um processo histórico de apropriação, em primeiro lugar, da natureza, pela mediação do trabalho e, por conseguinte, das características humanas presentes no meio social. Neste sentido ele afirma que:

[...] o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade produz o **homem** enquanto **homem**, assim ela é por ele **produzida**. A atividade e o espírito são sociais tanto no conteúdo como na origem; são atividade social e espírito social. O significado **humano** da natureza só existe para o ser social, porque neste caso é que a natureza surge como **laço** com o **homem**, como existência de si para os outros e dos outros para si, e ainda

⁹ No nosso entender, embora sejam opostas não são necessariamente excludentes porque a alienação sempre fará parte da vida dos homens de nossa sociedade capitalista, que precisam submeter-se a condições não humanizadoras para viverem. Ninguém é totalmente alienado nem, tampouco, totalmente conscientizado. O que acontece é que alguns indivíduos têm consciência das mediações que fazem parte de sua vida, podendo ter (ou não) condições de se oporem a elas.

como componente vital da realidade humana: só aqui se revela como **fundamento** da própria experiência **humana**. Só neste caso é que a existência **natural** do homem se tornou a sua existência **humana** e a característica se tornou, para ele, humana. Assim, a **sociedade** constitui a união perfeita do homem com a natureza, o naturalismo integral do homem e o humanismo integral da natureza. (MARX, 2005a, p. 139-140; grifos do autor).

Para Marx e Engels (2002), a consciência é determinada pela realidade, ou seja, forma-se e desenvolve-se a partir da produção, pelo homem, das condições objetivas de existência, concepção esta que, como vemos, é adotada por Leontiev, conforme exposto anteriormente, bem como para os demais colaboradores da escola de Vigotski, ele inclusive. Neste sentido, os autores afirmam que:

Vê-se imediatamente que essa relação da natureza ou essas relações determinadas para com a natureza são condicionadas pela forma da sociedade e **vice-versa**. Aqui, como por toda parte, aliás, a identidade entre o homem e a natureza aparece também sob esta forma, ou seja, o comportamento limitado dos homens face à natureza condiciona seu comportamento limitado entre si, e este condiciona, por sua vez, suas relações limitadas com a natureza, precisamente porque a natureza ainda quase não foi modificada pela história. Por outro lado, a consciência da necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade. (MARX e ENGLER, 2002, p. 25; grifos dos autores).

Importante destacar que nem sempre realizar algo conscientemente implica em não reproduzir a alienação, uma vez que o indivíduo pode ter clareza e consciência de suas ações mas, ao mesmo tempo, essas ações podem ser alienadas e alienantes se levarem o indivíduo a aceitar as relações sociais de dominação (DUARTE, 1993, p. 92-93). Entendemos que este seja um grande recado que pode ser dirigido aos professores; ter objetivos claros e procedimentos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, “fazer o aluno aprender” não significa esclarecer os alunos quanto à alienação presente nas relações cotidianas, nem tampouco, buscar o favorecimento da superação da alienação, condições de extrema importância para o desenvolvimento do homem.

Neste sentido, um dos motivos que justificam nossa ênfase na teoria sócio-histórica em psicologia da educação é o fato de que esta denuncia a alienação como um impedimento para a efetivação da humanização – porque impede o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores quando limita as possibilidades de vida dos homens¹⁰. Por outro lado, não podemos afirmar que a superação da alienação acontecerá mediante ações individuais e

¹⁰ Isso não quer dizer que apenas os pobres são submetidos à alienação. Ela está presente em todas as camadas sociais, inclusive naquelas mais abastadas, em que as pessoas dedicam suas vidas para a obtenção de mais lucros e posses.

isoladas, uma vez que esta representa uma conseqüência da sociedade de classes; lembremos que Marx e Engels (2002), tinham a clareza de que o comunismo só daria certo se fosse adotado como sistema de todas as nações dominantes.

Duarte (1993) salienta que para Marx, o desenvolvimento do homem acontece quando este se torna cada vez mais livre em relação à natureza e em relação à sua própria natureza, o que acontece por meio da produção material. Neste sentido, a alienação conseqüente da divisão de classes que, por um lado, favoreceu a riqueza da produção material mas, tem impedido o desenvolvimento do homem em sua plenitude, uma vez que o desenvolvimento do gênero humano repercute no desenvolvimento da vida de cada indivíduo. A humanização, entretanto, é entendida por algumas abordagens em psicologia da educação, como algo inerente ao indivíduo, como a-histórica ou fruto de relações diretas de causa e efeito, conforme mostraremos no próximo capítulo.

Temos apontado que a alienação é tema freqüente nos textos de Marx, segundo o qual esta surge em decorrência do surgimento da propriedade privada, da exploração dos homens pelo capitalista que dita a ideologia. Neste sentido, a alienação representa a não apropriação, pelos homens das conquistas realizadas pelo gênero humano, bem como a aceitação espontânea das condições históricas e sociais de dominação. Markus (1974, apud Duarte, 1993) conceitua a alienação da seguinte forma:

[...] a alienação nada mais é do que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade humana, apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é – no sentido marxista dessas noções - a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem. (p. 60).

Leontiev (s/d, p. 293) aponta que a desigualdade entre os homens é produto da desigualdade econômica e de classes e das diversidades nos modos de relação com as aquisições culturais, não são, portanto, produzidas pelas distinções biológicas naturais. Encontramos um paralelo entre esta afirmativa de Leontiev (idem) em Marx e Engels (2002), quando estes afirmam que:

A partir desse momento, a consciência **pode** de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa **realmente** algo, sem representar algo real. A partir desse momento, a consciência está em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria “pura”, teologia, filosofia, moral etc. Mas, mesmo quando essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral etc entram em contradição com as relações existentes, isso só pode acontecer pelo fato de as relações sociais existentes terem entrado em contradição com a força produtiva existente. [...] Pouco importa, aliás, o que a consciência empreende isoladamente; toda essa

podridão só nos dá um resultado: esses três momentos – a força produtiva, o estado social e a consciência – podem e devem entrar em conflito entre si, pois, pela divisão do trabalho, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material – o gozo e o trabalho, a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes; então, a possibilidade de elementos não entrarem em conflito reside unicamente no fato de se abolir novamente a divisão de trabalho. (p. 26-27; grifos do autor).

A sociedade comunista, segundo Marx e Engels (2002), viria superar as contradições impostas pela sociedade capitalista, no que tange à alienação, entre outras, favorecendo o desenvolvimento do gênero humano e, conseqüentemente, de cada indivíduo:

Enfim, a divisão do trabalho nos oferece imediatamente o primeiro exemplo do seguinte fato: enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto portanto, também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e subjuga, em vez de ser por ele dominada. Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência; ao passo que, na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico. (p. 28-29).

Nesta passagem, Marx e Engels (ibid) explicitam o que para eles representa os efeitos da divisão social de classes tanto no processo de humanização quanto na alienação, uma vez que o trabalho, uma objetivação humana torna-se estranho ao próprio homem servindo, sobretudo, como meio de existência física, neste sentido, o trabalho, que representa uma especificidade do homem, que é realizado conscientemente, torna-se uma atividade alienada.

De acordo com Leontiev (s/d), a consciência humana, que representa uma forma superior de psiquismo, é o reflexo da realidade concreta, destacada das relações que existem entre ela e o sujeito. A linguagem, juntamente ao trabalho social, possível graças ao reflexo psíquico e as transformações neuro-anatômicas no decurso do desenvolvimento do homem, são responsáveis pela humanização. De tal modo, o trabalho torna-se responsável pela humanização pois, é mediado pelos instrumentos (cuja idealização, confecção e utilização implicam atividade mental, sendo, portanto, portadores de abstrações conscientes e racionais) e pelas relações sociais.

Neste sentido, o trabalho passa a ser concebido como atividade prática, em cuja relação do indivíduo com o objeto encontra-se a gênese e o desenvolvimento da consciência, que passa por transformações qualitativas no decurso da história social. Leontiev está, portanto,

postulando uma abordagem da consciência sob uma perspectiva diferente daquela tomada pela psicologia burguesa; para este autor (ibid), é necessário rejeitar as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real.

Deste modo, seguindo a orientação filosófica do materialismo histórico, Leontiev (s/d) afirma que na sociedade de classes, a consciência sofre transformações em sua estrutura. A relação entre o sentido e o significado das ações e das operações individuais na atividade de trabalho, torna-se alienada, levando o indivíduo a um sentimento de dependência em relação às condições de trabalho que não estão em consonância com o conteúdo de sua atividade. Leontiev (idem) assim explica:

A “alienação” da vida do homem tem por conseqüência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo¹¹, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. (p. 130)

Ao utilizarmos as referências de Leontiev, o fazemos com a intenção de não apenas evidenciar a fundamentação teórica que subsidiou a sua “Teoria da Atividade”, mas, inclusive, para afirmarmos o impacto da alienação na consciência individual e genérica. Por enfatizar este impacto e, especialmente, por afirmar a educação como arma de luta — e não como solução — contra a alienação, bem como por propor a formação humana, em seus aspectos objetivos e subjetivos, sob uma perspectiva histórica, é que adotamos a psicologia sócio-histórica como referencial teórico.

Em psicologia da educação, a alienação está presente ainda quando, em suas formas de objetivação, enfatiza-se o homem empírico e quando propõe várias formas de compreensão da subjetividade que, em princípio são radicalmente opostas, mas, que orientam a mesma prática pedagógica. Queremos com isso dizer que a práxis pressupõe a busca de superação da alienação – que só ocorrerá com a superação do capitalismo – ao mesmo tempo em que afirmamos que a psicologia da educação pode auxiliar a práxis educativa quando estiver voltada para uma atuação crítica de professores e orientada por categorias que auxiliem a compreensão do homem numa perspectiva histórica.

1.2.3 Gênero Humano é outra categoria apresentada por Duarte (1993; 2001a) para a construção de uma concepção crítica na compreensão da formação humana. Este autor (idem) salienta que “vida genérica” e “ser genérico” são termos também utilizados por Feuerbach

¹¹ Optamos por escrever tal como se encontra na edição que pesquisamos, entretanto, acreditamos que a palavra deveria ser “subjetivo”, pois desta forma é que faria sentido esta afirmação de Leontiev.

quando este explica que o homem é consciente de si não apenas como indivíduo mas como membro da espécie, assim, na concepção deste filósofo homem está reduzido à essência humana (idêntica em todos os homens) e a realidade concreta está submetida ao plano das idéias¹². Entretanto, para Marx, o homem só vive e age autenticamente quando o faz como “ser genérico”, como ser social. A relação entre o indivíduo particular e o gênero humano é de complementaridade, conforme percebemos no seguinte trecho extraído do Terceiro Manuscrito (2005a):

Como **consciência genérica**, o homem ratifica sua **vida social** real e reproduz no pensamento apenas a sua existência real, da mesma maneira que, contrariamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica e existe para si, na sua universalidade, como ser pensante.
Embora se revele como indivíduo **particular**, e é exatamente esta peculiaridade que dele faz um indivíduo e um ser comunal individual, o homem é igualmente a **totalidade**, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade como pensada e sentida. Ele existe ainda na realidade como a intuição e o espírito real da existência social, como uma totalidade da manifestação humana da vida. (MARX, 2005a, p. 141; grifos do autor).

A partir do clássico texto de Leontiev, “O homem e a cultura”, Duarte (1993) explica a distinção e a relação entre as categorias espécie humana e gênero humano. O decurso da evolução biológica do homem é marcado por três estágios; no primeiro, os resultados das lentas transformações biológicas, decorrentes da necessidade de adaptação ao meio, acumularam-se no organismo e eram transmitidos geneticamente; o segundo estágio é ainda fortemente marcado pelas transformações biológicas que, no entanto, possibilitaram o aparecimento dos pressupostos iniciais da vida social, tais como a produção rudimentar de instrumentos e os germens da organização coletiva. O terceiro estágio, enfim, deu-se com o início da espécie Homo Sapiens e, a partir de então, a evolução do homem deixa de estar sujeita às leis biológicas e passa a ser determinado pelo desenvolvimento da prática social.

A história social do homem inicia-se, portanto, com a conclusão do processo de hominização, que representa o processo de formação das espécies, contudo, o processo de humanização, que está sujeito às determinações histórico-sociais e acontece pela mediação da relação entre objetivação e apropriação, é um processo contínuo, que regulará o desenvolvimento humano dali por diante. Disto decorre que a espécie humana já está “pronta” (embora não seja imutável), ao passo que o gênero humano está em constante desenvolvimento, possibilitado e ao mesmo tempo, cerceado pelas condições materiais concretas. O gênero humano encerra as características humanas não passíveis de transmissão genética, uma vez que

¹² Extraído de nota do texto “A questão judaica”, p. 22.

são essencialmente sociais e constituídas no processo de objetivação e apropriação. A humanização implica na apropriação do gênero humano, em se tornar um ser social.

As objetivações genéricas, que são o resultado do processo de objetivação e de formação do gênero humano, são historicamente determinadas e, ao mesmo tempo em que reflete o grau de desenvolvimento da humanidade, também o determina.

As teorias do desenvolvimento que explicam este processo como adaptação do homem ao meio, no nosso entender, limitam as possibilidades humanas ao mesmo tempo em que obliteram a importância do processo histórico-social na formação do indivíduo. Ainda que utilizem o termo “interacionismo” para a atribuição de uma relativa importância ao âmbito social, estas teorias não deixam de entender o desenvolvimento do homem como um processo essencialmente biológico, uma vez que o interacionismo pressupõe a lei da adaptação às condições ambientais, leis que regularam o processo de hominização.

A relação do indivíduo com o gênero humano é uma relação mediada pelas circunstâncias histórico-sociais concretas nas quais este indivíduo vive, onde estão postas objetivações das quais ele se apropria, num processo contínuo. O capitalismo que, por um lado, representa um nível de desenvolvimento histórico-social favorecendo, assim, o desenvolvimento da individualidade-para-si, por outro, restringe a vida do homem à vivência da individualidade-em-si.

No Primeiro Manuscrito, Marx (2005a) desenvolve a idéia de que por meio do trabalho o homem se manifesta como ser genérico, assim, o trabalho se torna objetivação da vida genérica do homem; entretanto, o trabalho alienado retira do homem a sua vida genérica, uma vez que não permite a reprodução da consciência, nem tampouco que o homem se reconheça no mundo por ele criado. Marx (ibid) afirma que:

Do mesmo modo que o trabalho alienado degenera em meio a atividade autônoma, a atividade livre, da mesma forma, transforma a vida genérica do homem em meio à existência física.
A consciência que o homem tem da própria espécie altera-se por meio da alienação, de modo que a vida genérica se transforma para ele em meio. (p. 117).

As condições concretas da vida do homem trazem a possibilidade tanto de limitação de sua vivência à genericidade-em-si, quanto de ascensão à genericidade-para-si. Ou seja, embora a sociedade capitalista seja propícia à alienação, esta não é uma característica imanente ao homem, ou seja, a humanização em direção às objetivações genéricas-para-si é uma realidade possível graças à mediação de outros homens. Neste sentido, conforme Duarte (1993), cabe à educação escolar um papel essencial como mediadora da genericidade-em-si e

em direção à genericidade-para-si e, à psicologia da educação, a nosso ver, cabe o papel fundamental de compreender o homem a partir de uma teoria sócio-histórica para que, junto à educação escolar, orientando abordagens educativas, possa, de fato, contribuir para com a humanização.

A genericidade-em-si representa a vivência espontânea, cotidiana e pouco conscientizada da realidade, por outro lado, a genericidade-para-si representa uma relação mais consciente e refletida a respeito das determinações da realidade individual e da realidade histórico-social. A compreensão de que há limites e há possibilidades de ascensão em direção a genericidade-para-si, e que esses limites e essas possibilidades encontram-se na situação concreta, representa, conforme Duarte (1993, p. 121), “o ponto de partida para o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para a transformação da possibilidade da realidade”.

Podemos, portanto, afirmar que a psicologia da educação tem, ao participar dessas ações, a possibilidade de superar o posicionamento por meio do qual tem sido utilizada, contribuindo, assim, efetivamente com uma prática escolar voltada para a superação da vivência espontânea da realidade. Em outras palavras, isto significa dizer que, desta forma a psicologia da educação estará comprometida não apenas com as explicações a respeito dos fatores e das fases que marcam o desenvolvimento, mas, sobretudo, com a promoção destes.

1.2.4 Individualidade para-si: Ao propor esta categoria para a compreensão da formação humana, Duarte (2001a, p. 29), salienta que “A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano”; consciente no sentido de buscar a superação das formas alienadas de apropriação das objetivações humanas. A individualidade para-si representa, portanto, a superação da espontaneidade, da individualidade em-si, alienada.

Duarte (1993) explica os estágios do desenvolvimento histórico da individualidade humana, conforme apontados por Marx nos Grundrisse. O primeiro estágio acontece nas sociedades pré-capitalistas, onde a individualidade se realiza de maneira limitada e particular. Esta individualidade existe apenas sob a forma de unidade imediata com as dadas condições de existência.

O segundo estágio está presente na sociedade burguesa, que rompe a relação natural entre indivíduo, comunidade e condições objetivas de produção. A medida, portanto, que acontece o rompimento dos limites presentes nas sociedades naturais, o capitalismo cria os pressupostos para o desenvolvimento da individualidade livre e universal, o que vem a dar início à verdadeira história humana, que é a história do homem social. Contudo, como a

sociedade capitalista caracteriza-se pela predominância das relações sociais de dominação, que são entendidas como naturais pela consciência fetichizada, o capitalismo não se realiza como sociedade social. Desta forma, o capitalismo guarda, ao mesmo tempo, a máxima alienação e a possibilidade de desenvolvimento da individualidade livre e universal, o que representa o terceiro estágio.

O terceiro estágio do desenvolvimento da individualidade humana se dará quando os homens se apropriarem das condições já existentes de ascensão à individualidade para-si, o que se concretizará a partir da união dos homens para a criação de formas de vida não alienada. O desenvolvimento da individualidade livre e universal encontra seus limites no âmbito da sociedade capitalista.

Ao longo de seu texto, Duarte (1993) aponta várias características que contribuem para o processo de formação do indivíduo para-si, dentre as quais distinguimos quatro: a relação consciente com as objetivações genéricas para-si; o constante processo de objetivação e apropriação em direção à formação como ser genérico; a relação consciente do indivíduo para com o seu psiquismo; a direção consciente das atividades da vida cotidiana, pela da relação consciente com o gênero humano, relação esta, mediada por uma concepção de mundo.

Em síntese, a individualidade para-si representa a relação consciente que o indivíduo mantém com a realidade concreta, no que tange as multideterminações desta realidade; de tal modo, o indivíduo não se envolve apenas com as preocupações de sua vida cotidiana, mas sobretudo, aspira por melhores condições concretas para a vida social. O indivíduo para-si reconhece suas limitações, ou seja, tem consciência da própria alienação que pode caracterizar certos domínios de sua vida e busca superá-la.

O trabalho educativo precisa dar conta de contribuir na superação da alienação presente no cotidiano dos indivíduos e a psicologia da educação pode contribuir neste sentido à medida que estiver disposta a romper com a visão a-histórica e liberal de homem, avançando em direção a uma concepção crítica, mediada pelas categorias apontadas por Duarte (1993; 2001a).

Em síntese, aplicando mais diretamente a análise das elaborações de Duarte (2001a), na proposição de uma teoria¹³ histórico-cultural da constituição humana, à Psicologia da educação, percebemos o quanto a visão liberal sobre a constituição humana perpetua a alienação à medida que, ao considerar apenas as condições particulares do indivíduo, impede o professor e o aluno de superarem a individualidade em-si e de se apropriarem do gênero humano. Ainda que seja impossível a realização da vida humana apenas na esfera da

¹³ O que o autor denomina teoria histórico-cultural é aqui considerado como um referencial, inserido numa abordagem crítica.

individualidade para-si, além disso, ainda que seja impossível a superação da alienação apenas a partir da apropriação das objetivações genéricas, uma vez que a alienação é imanente à sociedade de classes, torna-se imprescindível à educação escolar favorecer uma relação consciente do indivíduo com a genericidade para-si.

A transmissão dos conteúdos da Psicologia da educação nos cursos de formação de professores, quando feita a partir de referenciais liberais, não críticos, perpetua uma visão de homem que tem implicações alienadoras no trabalho educativo, na práxis do futuro professor.

Para Kosik (2002), a práxis é uma categoria da filosofia materialista — ou teoria dialética, como se refere o autor em alguns momentos — assim, como categoria dialética, a práxis não distingue pensamento e ação, ela representa, portanto, a ação mediada pelo pensamento e o pensamento concretizado. A práxis indica, sobretudo, segundo este autor (ibid, p. 221), uma resposta filosófica às questões sobre o homem: **quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?** Nas palavras deste autor, temos como respostas a estas questões e, portanto, como definição da práxis, que:

A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como **elaboração** da realidade.

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – , unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. (KOSIK, 2002, p. 222; grifos do autor).

A práxis não deve ser compreendida apenas como atividade externa, mas também, como atividade existencial e mental. A práxis é objetivação humana e, desta forma, cria uma realidade humana que é humanizadora e favorece, ao mesmo tempo, a liberdade do homem. Neste sentido, a práxis pressupõe a superação da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002), o que se inicia quando se passa a compreender a realidade além da aparência externa, além do fetiche, quando se passa a considerar as mediações ideológicas e romper a compreensão de que as coisas são naturais, fixadas em si mesmas. A pseudoconcreticidade pode ser entendida como alienação, o que o pensamento dialético crítico busca superar.

O que devemos enfatizar, portanto, é que favorecer o desenvolvimento da práxis deve ser a finalidade da psicologia da educação, entretanto, o que observamos é que a psicologia da educação -como disciplina- tem sido objetivada atendendo a ideais liberais e é utilizada pelos professores¹⁴ para o atendimento de objetivos diversos, dentre os quais estão excluídas as categorias apresentadas acima.

¹⁴ Conforme apontam nossas investigações iniciais já apresentadas no Prólogo desta tese.

1.2.5 Cotidiano. Torna-se importante, ainda, abordarmos outra categoria relevante quando o assunto se refere à apropriação dos conteúdos e sua repercussão na práxis educativa, trata-se da categoria que está dialeticamente relacionada com as categorias já apresentadas.

Analisar o cotidiano como categoria faz-se necessário por conta de suas implicações na práxis pedagógica. Heller (2004) considera que todo o homem vive o cotidiano e que a vida cotidiana não é necessariamente alienada, todavia, o cotidiano é a esfera da realidade mais propícia à alienação pois, refere-se à reprodução do indivíduo em si, que não mantém uma relação consciente com objetivações tais como ciência, filosofia, moral, arte, política. A vida do indivíduo, quando reduzida à esfera da vida cotidiana, está também reduzida ao reino da necessidade.

A vida cotidiana representa a vida do indivíduo em sua forma genérica e particular; todavia, Heller (ibid) aponta que o homem toma consciência das necessidades humanas através de motivos particulares, pessoais e, nem sempre esta tomada de consciência eleva-se acima da cotidianidade.

Embora não seja possível traçar uma linha que divida o comportamento cotidiano do não cotidiano, Heller (ibid) aponta como formas de elevação acima da vida cotidiana, objetivações como a arte e a ciência.

Na vida cotidiana, o homem não tem tempo nem tampouco condições de se entregar e se absorver completamente em uma das esferas da vida que, uma vez heterogênea, exige a hierarquização destas esferas. Assim o homem precisa escolher, quando tem a possibilidade desta escolha, dentre a multiplicidade de esferas da vida cotidiana (trabalho, pesquisa, estudos, bem como a perspectiva que orientará essas atividades), aquela a qual ele se dedicará por mais tempo e com maior intensidade, aquela que representará a sua atividade principal (LEONTIEV, s/d).

Ainda segundo Heller, a heterogeneidade das atividades humanas cotidianas, inseridas numa sociedade dividida em classes, origina suas estruturas determinantes que são, segundo a autora (HELLER, 2004, p. 17-41):

- a) Espontaneidade: devido à dinâmica da vida cotidiana, há uma grande tendência a que os homens realizem suas atividades de maneira espontânea, sem a possibilidade de refletirem consciente e criticamente sobre suas atitudes ou as de outras pessoas; não é possível filosofar em todos os momentos visto que, a realidade da vida no sistema capitalista é tão fragmentada quanto os programas de televisão.
- b) Probabilidade: as considerações probabilísticas fazem parte da vida cotidiana, uma vez que esta é norteadas devido às apropriações, pelo senso comum, dos conhecimentos científicos;

desta forma, não realizamos cálculos de velocidade e espaço ao atravessar a rua, nem de comprimento ao modificar algum móvel de lugar, etc.

- c) Economicismo: as ações e os pensamentos que compõem a vida cotidiana manifestam-se apenas quando são imprescindíveis para a continuidade da vida cotidiana. Há, portanto, uma unidade imediata entre pensamento e ação, uma vez que as idéias necessárias à cotidianidade não alcançam o plano teórico.
- d) Pragmatismo: as atitudes tomadas na vida cotidiana visam atender aos interesses pessoais ou da classe a que pertence o indivíduo; neste sentido, os juízos e os pensamentos passam a ser legitimados em decorrência de interesses, ainda que não sejam tão verdadeiros.
- e) Ultrageneralização: os conceitos e os juízos utilizados na vida cotidiana são “deslocados” para outras situações, assim, eles orientam as ações cotidianas sem a mediação da reflexão conscientizada. Tal acontece com os preconceitos.
- f) Imitação: o homem se apropria da vida cotidiana por da imitação, que é o meio mais elementar de aprendizagem, ou seja, a imitação não solicita reflexão, nem tampouco, possibilita a liberdade das ações, embora, como afirmamos, seja um meio de aprendizagem.
- g) Entonação: é importante tanto na configuração do pensamento e da ação, quanto na comunicação com os outros.

Essas estruturas, embora necessárias à vida de todos os indivíduos, uma vez que representam a possibilidade de aprendizagem da vida social, são, por outro lado, alienadoras quando reduzem as possibilidades de desenvolvimento humano. Segundo a autora (*idem*), uma das formas de superação da alienação presente no cotidiano reside na homogeneização, que representa a superação dialética da particularidade (da individualidade em-si) em direção ao humano genérico (a individualidade para-si), ou seja, na dedicação consciente a um tipo de atividade que favoreça a reprodução da sociedade, das objetivações genéricas para-si (as que superam a espontaneidade, o senso-comum), como ciência, arte, literatura, a práxis etc.

O conceito de cotidiano está bastante ligado à concepção de dia-a-dia, daquilo que se faz rotineiramente, desconsiderando-se que as atividades de produção intelectual e científica podem acontecer todos os dias na vida de alguns homens mas não são cotidianas, visto que ascendem à esfera das objetivações genéricas para si, à reprodução da sociedade etc. Nesta concepção existem muitos trabalhos que tratam sobre a vida escolar, as práticas educativas enfim, algumas até defendendo a necessidade de superação deste cotidiano, por outro lado, grande parte dos estudos que se referem ao cotidiano, defendem que a escola deve estar inserida (e a nosso ver limitada) no cotidiano do aluno e dele participar.

Entretanto, segundo Duarte (2001a, p.38) o conceito de cotidiano proposto por Heller “é parte de uma teoria na qual o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano” pois, esse desenvolvimento só se dá em sua plenitude quando o indivíduo se apropria das objetivações genéricas para-si e mantém com sua vida cotidiana uma relação consciente. Aqui entra a importância da educação escolar na mediação entre a vida do indivíduo e as objetivações genéricas para-si.

A educação escolar deve gerar no indivíduo algumas faltas, gerar necessidades de novos conhecimentos, produzir novos carecimentos, os não cotidianos. Deve favorecer a apropriação das objetivações genéricas para-si, provocando o desenvolvimento da consciência e a superação das formas alienadas de apropriação-objetivação. E é neste sentido que os conteúdos da psicologia da educação devem ser transmitidos nos cursos de formação de professores, assim sendo, aos professores em formação devem ser dadas oportunidades para a reflexão teórica sobre as categorias que apresentamos, para que estes possam pensar em sua prática pedagógica a partir delas. Buscando, portanto, oferecer um meio para se alcançar este objetivo, apresentaremos no capítulo quatro uma proposta de plano de ensino da psicologia sócio-histórica calcada na didática da pedagogia histórico-crítica.

É neste sentido que pensamos nos conteúdos da psicologia da educação (conteúdos que representam as objetivações genéricas para-si) que podem favorecer a superação da esfera da vida cotidiana quando objetivação-apropriação ocorrer de acordo com um paradigma histórico-cultural. A visão de homem constituído histórica e socialmente oferece possibilidades de favorecimento de práticas humanizadoras no interior da escola.

Ao justificar a importância de um livro sobre Leontiev, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (Gepape), no livro organizado por Golder (2004), argumenta que:

Há um interesse crescente pela teoria histórico-cultural, motivado pelos desafios de estudar a constituição do ser humano como sujeito, a mobilização de sua criatividade e a formação de sua personalidade. Na educação escolar, esse interesse vem motivando o estabelecimento de relações entre esta teoria e os campos da didática, da psicologia escolar, da gestão escolar e formação de professores. Afirma-se, assim, o papel da educação como sendo o de humanizar. (p. 07)

Como vivemos numa sociedade alienadora, que restringe a humanização, faz-se cada vez mais urgente pensar no trabalho educativo e na psicologia da educação como mediadores do desenvolvimento humano e das formas mais elaboradas de existência. Torna-se urgente pensar e orientar estes trabalhos no sentido da práxis revolucionária, buscando a “destruição da pseudoconcreticidade”.

CAPÍTULO 2

2 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Com o objetivo de justificar nossa ênfase na necessidade da coerência teórico metodológica do trabalho educativo, em direção à práxis educativa, possível não apenas mas, inclusive, pela mediação dos conteúdos da psicologia da educação na perspectiva sócio-histórica, analisaremos neste capítulo as relações estabelecidas historicamente entre psicologia e educação, análise esta que deverá ser feita com a luz, sobretudo, na compreensão de homem presente nestas relações.

A concepção de homem destaca-se neste capítulo como principal categoria de análise, da qual decorrem as implicações educacionais, conforme os pressupostos filosóficos que a norteiam. Isto não significa que as elaborações a respeito da concepção de homem sejam a grande contribuição da psicologia à educação, visto que a psicologia se apropria de tal concepção para a formulação de sua especificidade no campo da educação – o fenômeno humano – conforme veremos ao final deste capítulo.

Devemos estar alerta, portanto, para os princípios do pensamento crítico, sobre o qual pretendemos nos pautar. Neste sentido, compreender as relações entre psicologia e educação com a mediação do pensamento crítico, requer que olhemos para esta relação buscando enxergar além de suas aparências, visando entender as determinações ideológicas presentes nas concepções historicamente elaboradas pela psicologia da educação, determinações estas, que são impostas conforme os ideais vigentes na sociedade.

2.1 Relações históricas entre psicologia e educação e suas implicações para o trabalho pedagógico

A psicologia como ciência veio conferir à educação um status científico no final do século XIX, época em que havia se tornado independente da filosofia¹⁵, fato este, possibilitado pelo início das atividades do laboratório de Leipzig na Alemanha, por Wilhelm Wundt, em 1879 (SCHULTZ, 1975). A psicologia passa a utilizar-se do método experimental das ciências naturais. Naquele mesmo final de século, a educação também almeja distanciar-

¹⁵ A necessidade de independência da psicologia em relação à filosofia ocorre por conta da dominação dos princípios positivistas que regulam as ciências a partir do século XIX, entretanto, como veremos ao longo de todo este trabalho, a psicologia jamais se dissociará da Filosofia, uma vez que ambas articulam-se na compreensão a respeito da constituição humana.

se do caráter especulativo da filosofia e a psicologia vem contribuir neste sentido, com pesquisas e teorias, conferindo-lhe caráter “científico”.

O desenvolvimento da ciência psicológica é marcado por distintas maneiras de se conceber a relação homem-mundo, as categorias de sujeito e objeto; tais concepções distinguem-se pelo fato de serem ou não críticas e históricas, apesar da aparente diversidade de teorias não críticas. Scalcon (2002) apresenta três grandes concepções no âmbito da psicologia, as quais repercutem de maneiras específicas na educação, e que serão agora descritas.

Em um primeiro momento, tem-se o objetivismo, inaugurando a cientificidade no estudo da consciência (psicologia fisiológica de Fechner e Wundt) e, posteriormente, no estudo do comportamento (Titchener, Thorndike, Setchenov, Pavlov). O objetivismo cientificista encontra-se no método de investigação dos fenômenos psicológicos, entretanto, parte do pressuposto idealista de que o conhecimento é predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, que poderia ter apenas a idéia do que a realidade seria, e não propriamente conhecer como é a realidade.

No rol das concepções objetivistas encontram-se, dentre outras, as teorias de Galton e Binet, Dewey, Watson, Skinner (SCALCON, 2002), que representaram forte influência na educação e que, conseqüentemente, contribuíram para corroborar a visão de homem imposta na época (início do século XX). A autora (ibid) esclarece a relação entre psicologia científica, psicologia escolar e classes sociais:

A partir da estruturação de uma psicologia científica, tratou-se de criar instrumentos de adaptação dos indivíduos a uma nova ordem social, selecionando-os e orientando-os através do trabalho e da escola, seleção essa que passou a ser realizada com base em estudos voltados para a mensuração das faculdades mentais.

A maior preocupação dos psicólogos centrou-se na tarefa de construir métodos e testes capazes de classificar os indivíduos em idade escolar e pré-escolar, visando à mensuração das capacidades produtivas. Portanto, tratou-se muito mais de encontrar justificativas para a divisão social em classes, logo, para o fracasso escolar, profissional e social, mas de modo que o mito da igualdade de oportunidades fosse mantido. (p. 28-29).

A este respeito, Patto (2000, p. 58) afirma que, influenciada pelos ideais liberais propagados a partir da Revolução Francesa (1789), pela teoria da evolução natural e pelo cientificismo, a psicologia diferencial, a seu ver, preocupada em estabelecer as diferenças entre pessoas de classes sociais distintas, “tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar a ‘carreira aberta ao talento’ supostamente presente na nova organização social [...]”.

A segunda concepção psicológica apresentada por Scalcon (2002) no tocante à visão de homem e suas repercussões na educação denomina-se subjetivismo, que também é de origem idealista. Embora apresentada em segundo lugar, estas posições, a partir de um determinado momento, passaram a coexistir, ou seja, passaram a apresentar-se simultaneamente. O subjetivismo tem como importante referencial a filosofia de Emanuel Kant, que propõe ser a consciência o resultado de sensações subjetivas. Esta concepção está presente nas psicologias existencial-humanista e gestalt, principais representantes do idealismo no âmbito da psicologia.

A concepção subjetivista, ao opor-se ao objetivismo, apresenta uma forma diferente de entender a educação e sua importância, deste modo, em oposição à escola tradicional, preocupada com o conteúdo e a rigidez moral, desenvolve-se o movimento da escola nova, que tem o propósito de oferecer autodesenvolvimento, realização pessoal e liberdade ao aluno em plena sociedade capitalista em ascensão. Ainda neste capítulo faremos a exposição quanto às características presentes na escola nova.

Segundo a autora (ibid, p. 32-33), tanto a psicologia objetivista quanto a subjetivista, à parte as distinções na compreensão da posição do sujeito e do objeto na relação com o conhecimento, assemelham-se na concepção de que a existência seja determinada pela consciência, o que permite até mesmo afirmar que as vertentes objetivistas/cientificistas partem de uma concepção idealista, tal como as vertentes subjetivistas.

O interacionismo é, segundo Scalcon (ibid), a terceira concepção psicológica que procura explicar a constituição humana e a relação entre sujeito e objeto. O interacionismo, concepção epistemológica desenvolvida por Jean Piaget, representa uma tentativa de manter o objetivismo na psicologia por meio de estudos científicos sobre o desenvolvimento da inteligência. A construção do conhecimento, tema central do interacionismo, depende da ação do sujeito em relação ao ambiente, estes, sujeito e ambiente são tomados, portanto, em separado. Ainda que se parta do princípio de que o ambiente seja condição essencial ao desenvolvimento cognitivo, a ênfase é dada ao sujeito que realiza a ação de adaptar-se ao meio – inversamente à concepção de que o meio (sociedade) representa condição para a estruturação da inteligência (consciência), uma vez que, ao apresentar condições adversas, faz com que o homem o adapte a si, às suas necessidades. A repercussão educacional do interacionismo pressupõe uma prática voltada para a descoberta, ação, autonomia e transmissão de valores liberais.

Em síntese, ressalta-se que, dentre as concepções apresentadas pela autora (ibid) nenhuma delas leva em conta a dimensão histórico-social da constituição humana e, embora aparentemente apresentem formas diferenciadas na elaboração de respostas acerca desta

constituição, ao analisar suas essências, verifica-se a grande semelhança entre elas, uma vez que representam concepções a-críticas, portanto liberais, acerca de tal constituição.

Também no sentido de apontar o idealismo presente na psicologia, Tuleski (2004), afirma que a psicologia surge em meio às contradições da sociedade burguesa, quando a burguesia deixa de ser uma classe revolucionária e se consolida como classe dominante, opondo-se contra sua própria história ao deixar de participar da linha do desenvolvimento histórico. A autora (ibid) ressalta ainda a

[...] aparente contradição existente nas diversas correntes da psicologia burguesa entre o estabelecimento de uma linha de desenvolvimento genérica e natural para todos os indivíduos e, ao mesmo tempo, a naturalização das diferenças individuais, as quais são tratadas, ora como diferenças saudáveis e normais, que produziriam a também salutar e produtiva divisão social do trabalho, ora como diferenças patológicas e desviantes para as quais deveriam ser buscadas formas de tratamento. (TULESKI, 2004, p. 127).

Neste sentido, concordamos com Tuleski (ibid) quando esta afirma que a psicologia, já em seu nascimento, compromissada com os ideários burgueses e contra-revolucionários, desconsidera o homem como síntese de múltiplas determinações e passível de transformações, uma vez que, ao compreender o psiquismo como categoria natural, a psicologia estaria auxiliando a burguesia a impedir uma nova revolução.

No texto “Sobre o desenvolvimento histórico da consciência”, em que discorre sobre as transformações históricas da consciência, Leontiev (s/d, p. 146) afirma que a psicologia deve considerar, sim, as particularidades do psiquismo humano, entendendo-as, no entanto, como particularidades que dependem do caráter geral da consciência que, por sua vez, é determinado pelas situações concretas da vida dos indivíduos.

No mesmo texto, o autor denuncia que o interesse da psicologia em investigar as aptidões e propriedades psicológicas do homem, está direcionado em sentido oposto ao processo das transformações da consciência. Neste sentido, esclarece que:

Por este fato, inverte todos os elementos: para ela, o determinado é o determinante, a consequência é a causa. Acaba mesmo por encontrar os motivos da atividade humana nos sentimentos subjetivos, nos sentimentos e emoções do interesse ou do desejo. Prosseguindo a sua análise nesta direção, acaba por encontrar a fonte destes sentimentos nas emoções e desejos inatos do homem, isto é, nas particularidades dos seus instintos. (ibid, p. 147).

De acordo com Leontiev (s/d, p. 152), a psicologia deve superar a oposição dualista entre atividade interna e atividade externa, que representa a concepção idealista que a permeia. Por outro lado, uma concepção histórica em psicologia poderá fazer com que esta

ciência não se separe dos problemas da vida, ao contrário, ajude a resolvê-los e ajude na construção da vida do homem livre.

Encontramos esta mesma proposição no texto “As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação”, onde Bock (2000) expõe partes de sua tese de doutorado, quando pesquisou o significado atribuído pelos psicólogos ao fenômeno psicológico. A naturalização do fenômeno psicológico representa, para a autora, um dos grandes problemas da psicologia, a ser superado quando este fenômeno for compreendido a partir de uma perspectiva histórica. Tomando como pressuposto o postulado marxista de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência¹⁶”, a psicologia sócio-histórica, considera o conceito de condição humana, ao invés de natureza humana, que parte do princípio da existência de uma essência universal a priori.

Conforme Bock (ibid), por considerar a noção de condição humana, a psicologia sócio-histórica concebe o homem como ser em constante movimento e que transforma sua realidade ao longo do tempo, sendo também por ela transformado; a condição humana representa o fato de que as formas de satisfação das necessidades humanas são construídas junto com outros homens. A concepção de natureza humana, portanto, não ajuda em nada, uma vez que empobrece a compreensão a respeito do homem e de seu desenvolvimento. O Barão de Munchhausen, personagem de histórias infantis alemãs, é tomado, a exemplo do que faz M. Löwy, como a expressão das idéias liberais, uma vez que transmite a ideologia da autonomia individual, da independência do homem em relação à realidade social, da autodeterminação, etc.

O individualismo, conceito principal do liberalismo, é uma noção que foi naturalizada. A noção de indivíduo está relacionada à ascensão da burguesia e das revoluções burguesas, que acabaram por favorecer o capitalismo, no qual o homem é supostamente livre para produzir e consumir. Ao longo do tempo, o individualismo torna-se um valor central e mesmo uma referência para as produções científicas e culturais. Na visão liberal de homem, o psiquismo é compreendido de maneira abstrata e naturalizante, ao passo que na visão sócio-histórica, considera-se que os elementos do psiquismo sejam forjados nas relações com o mundo físico e social.

Bock (2000) esclarece que a figura do Barão de Munchhausen inspirou muitas concepções em psicologia da educação, acarretando em desdobramentos negativos para os alunos, para a educação e para a própria sociedade, consequências que a psicologia tem

¹⁶ Marx, K e Engels, F: *A ideologia alemã*.

ajudado a legitimar. Para que a figura do Barão de Munchhausen deixe de inspirar teorias e práticas em psicologia da educação, há que se rejeitar a naturalização do fenômeno psíquico para que se possa compreendê-lo como instância socialmente constituída.

2.1.1 Psicologia, formação de professores e educação escolar.

Antes de adquirir um status científico e de se denominar propriamente “psicologia”, no Brasil esta área do conhecimento já se manifesta como idéias psicológicas na educação. Klein (2000) identifica a educação como a instância onde a psicologia marcadamente se fez mais presente em seu início no Brasil, bem como Antunes (2003) que, ao analisar as articulações entre psicologia e educação no Brasil, verifica a inserção de idéias psicológicas na educação desde o período colonial, principalmente nas obras escritas por jesuítas. Os temas que se destacam são: aprendizagem, determinantes do desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e sensorial infantil, utilização de prêmios e castigos, personalidade. A autora (ANTUNES, 2003) destaca ainda que, embora muitas dessas idéias fossem bastante originais, elas manifestam-se articuladas aos interesses do sistema colonial, ou ainda, por outro lado, representam o confronto em relação a estes.

No século XIX, com a instalação dos cursos superiores no Brasil, a psicologia surge permeando as questões educacionais nas teses inaugurais dos estudantes dos cursos de Medicina. Com o funcionamento das Escolas Normais, a psicologia aparece como conteúdo, principalmente no que se refere ao desenvolvimento infantil e aos processos de aprendizagem.

Segundo Antunes (ibid), embora a psicologia viesse a fazer parte da grade curricular das Escolas Normais através de projeto de Lei em 1892, os conteúdos referentes ao fenômeno psíquico já aparecem em outras disciplinas, especialmente a Filosofia.

Ainda no século XIX, as preocupações com o analfabetismo, as epidemias, condições de saneamento, habitação e educação, solicitam intervenções para as respectivas superações; alguns fatores, tais como o conhecimento dos fenômenos psicológicos como instrumento de controle e prevenção, e a necessidade de controlar o comportamento das pessoas que, por viverem em condições desfavoráveis, poderiam organizar e compor movimentos transformadores, conferem à psicologia bastante relevância.

A psicologia torna-se ainda mais necessária à educação quando se inicia o movimento da Escola Nova, época que coincide com o projeto de uma nova nação e com a necessidade de emergência de um novo homem, que fosse produtivo em suas relações de trabalho.

Com o movimento da Escola Nova (que no Brasil durou oficialmente de 1925-1950 e cujos reflexos ainda persistem), a criança passa a ser vista como naturalmente boa, entretanto, passível de ser corrompida. A escola deveria manter na criança suas características positivas como bondade, espontaneidade, pureza... Passou a existir a necessidade de se compreender e, agora também, assegurar o desenvolvimento infantil, tarefa para a qual a psicologia foi chamada.

Antes disso, no ensino tradicional a concepção de homem era a de que este possuía uma natureza humana corrompida, mas, com elementos passíveis de serem aperfeiçoados. O conhecimento era o instrumento de controle e, o professor o modelo de perfeição.

Como esclarece Patto (2000) a psicologia do desenvolvimento infantil subsidiaria uma nova pedagogia que, oposta ao modelo impositivo, privilegiaria a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora: “Os pedagogos liberais do início do século XX, estavam carregados de um humanismo ingênuo, mas bem intencionado que os levava a acreditar na possibilidade de uma sociedade de classes igualitária...” (ibid, p. 48); a escola nova acreditava na possibilidade de promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua classe social, conforme era proposto pelos ideais tidos como democráticos. Concordamos com a autora quanto a relevância do pensamento crítico no processo de conhecimento das teorias já que o pensamento crítico possibilita a compreensão das abstrações presentes no fenômeno abrindo a possibilidade de superarmos as aparências para compreendermos a essência.

Dentre as duas concepções de educação (tradicional e nova) percebemos a mesma visão de homem, segundo a qual este é dotado de uma natureza humana, e que já nasce com as características essenciais de seu psiquismo, que se atualizarão naturalmente com o tempo. A psicologia e a educação tornam-se, segundo Bock (2003), “cúmplices” ao compreenderem o fenômeno humano como algo dado a despeito de qualquer condição social, ao compreender uma natureza humana a-histórica. Esta cumplicidade reflete-se em atitudes de culpabilização do aluno à sua própria condição, o que implica na crença de que o fracasso escolar é de responsabilidade do mesmo. Desta maneira, as condições sociais e culturais são minimizadas e a educação é compreendida como fenômeno neutro e isolado do contexto, de tal modo:

A principal conseqüência de qualquer situação de cumplicidade é defender os interesses daquele com o qual se é cúmplice. Aqui se dá a mesma situação: os interesses das camadas dominantes ficam garantidos. [...] A educação é divulgada como processo baseado e produtor de igualdade social. [...] As desigualdades sociais são compreendidas, então, como falta de empenho ou de dedicação à educação. (BOCK, 2003, p 87-88).

As Escolas Normais, conforme aponta Antunes (2003), representaram um fértil terreno para a pesquisa e o ensino em psicologia da educação, possibilitando inclusive o desenvolvimento da psicologia em geral, pois, muitas das modalidades de atuação em psicologia originaram-se das demandas educacionais. A pesquisa tinha como foco principal o desenvolvimento de técnicas como testes de nível mental, aptidão, vocabulários e testes pedagógicos, reflexo do objetivismo na psicologia. A autora ressalta que já havia a tentativa de adaptação desses testes à realidade brasileira. Essas pesquisas deram origem aos vários laboratórios de psicologia que foram fundados no Brasil a partir da década de 1930.

O ensino em psicologia da educação abordava principalmente as questões referentes ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem, conhecimentos importantes para elaboração de técnicas de ensino e procedimentos didáticos. Ainda hoje, nos cursos de formação de professores, a psicologia da educação visa contribuir para o conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem para que se possa orientar o ensino conforme as características pertinentes a essas dimensões.

A psicologia da educação como disciplina vem sendo transmitida (objetivada) com o objetivo de preparar os futuros professores a compreenderem o desenvolvimento “normal” da criança e a estarem alertas quanto ao que pode ser indicativo de “desvios de comportamento”. Estar alerta a tais “desvios”, no entanto, significa apontá-los como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem que o aluno possa ter.

Alvite (1981) faz a crítica ao psicologismo presente na educação com o intuito de oferecer embasamento à didática do professor, numa perspectiva liberal e exclusivista, melhor dizendo, a psicologia (entendida como explicação dos mecanismos internos ao indivíduo) explica as atitudes do professor e do aluno. Sobre isso, é oportuno citar o que a autora já denunciava e que, ainda hoje mostra-se bastante intenso, constituindo, inclusive em justificativa para nossa pesquisa de doutoramento:

Vale ressaltar a necessidade de se rever os métodos de fazer psicologia e de ensiná-la. Necessário se faz, também, que se revejam as práticas pedagógicas que se originam dela e que formam técnicos manipuladores do comportamento humano, seres alienados e conformistas, adaptados a um meio ambiente onde predominam as desigualdades e as injustiças, reprodutoras da ideologia dominante. (p. 35).

Na década de 1970, ainda conforme o texto de Antunes (2003) sobre o caminho percorrido pela psicologia da educação no Brasil, começam a surgir críticas referentes à utilização e interpretação dos testes e suas conseqüências nos alunos; os resultados desses testes faziam incidir sobre o aluno a determinação dos problemas escolares, uma vez que

confirmavam, cientificamente, seus déficits intelectuais. Segundo esta autora a expressão “problemas de aprendizagem” denota que a fonte dos problemas é a criança e que mais adequado seria dizer “problemas escolares”. Corroborando as colocações de Bock (2003), a autora aponta ainda que:

As condições sociais e, sobretudo pedagógicas eram negligenciadas. As decorrências dessa prática foram nocivas para um grande contingente de crianças, condenando-as às classes especiais que, em nome de um atendimento diferenciado, acabavam por relegá-las a uma condição pedagógica paliativa, confirmando o diagnóstico realizado, produzindo a deficiência mental e reproduzindo estigmas e preconceitos. (ANTUNES, 2003, p 164).

Facci (2004a) aponta que grande parte dos psicólogos que atuam nas escolas orienta seus trabalhos segundo os ideários liberais, que atribui ao indivíduo as causas do sucesso e do insucesso tanto na escola quanto na sociedade. Assim conforme a autora, “o trabalho do psicólogo na escola tem buscado a harmonia social, o ajustamento e o enquadramento dos homens às normas sociais estabelecidas” (ibid; p. 100).

Alvite (1981) compreende que a psicologia tem sido utilizada com vistas à adaptação e integração dos indivíduos à sociedade e às instituições, tendo sido transformada, junto com a pedagogia, em instrumento de alienação. Segundo a autora, o psicologismo só será superado quando os psicólogos a assumirem como ciência concreta.

Para Bock (2003) adotar concepções que compreendam o indivíduo no seu vir-a-ser no mundo e nas relações sociais, compreender a visão política da educação e dedicar-se ao estudo dos resultados subjetivos da experiência escolar são possíveis direções para que a psicologia rompa com a cumplicidade ideológica em favor da ideologia dominante.

Percebemos, no entanto, que a psicologia conforme vem sendo oferecida nos cursos de formação de professores, tem perpetuado uma perspectiva subjetivista, transmitindo a idéia de que, no ensino básico, a situação educacional do aluno é de responsabilidade deste mesmo¹⁷ o que reflete a individualização dos problemas escolares e a desconsideração quanto às origens sociais e históricas de sua condição.

Confirmando esta posição, Tanamachi e Meira (2003, p. 16-17) apresentam quadro onde é possível identificar que, embora as abordagens vigentes em cada momento histórico e social sejam diferentes e em decorrência disso, também o são seus procedimentos, a referência e a origem do problema escolar é sempre a criança.

¹⁷ Conforme explica Patto (2000), as explicações da psicologia para o fracasso escolar, embora mudem a ênfase, responsabilizam as características individuais e ambientais do aluno, como exemplo: inteligência, aptidões, fatores orgânicos e emocionais, dificuldades econômicas e familiares.

Segundo as autoras (ibid), a dificuldade em aprender é tida por essas abordagens como consequência de hereditariedade, fatores emocionais e comportamentais, orgânicos, socioculturais e maturacionistas, compreensão esta que corrobora nossa concepção de que a psicologia, em cumplicidade com a ideologia dominante, sob o paradigma subjetivista, ainda não tem dado conta de contribuir para a verdadeira emancipação humana por meio da educação, o que vem reforçar nossa hipótese de que a psicologia sócio-histórica pode e deve ser transmitida aos professores em formação, essencialmente por conta de sua compreensão a respeito da constituição humana.

Goulart (2001, p. 177-198) aponta que a concepção estabelecida e aceita de que a psicologia da educação é uma ciência capaz de individualizar e resolver problemas escolares, é uma concepção que vem sendo historicamente construída pelo próprio caminho percorrido pela psicologia da educação; no Brasil, este caminho tem sido marcado pelo seu compromisso com a ideologia burguesa, mediante o favorecimento dos interesses da classe dominante e da manutenção da desigualdade social presente no sistema capitalista por meio de teorias e métodos que reforçam o individualismo, o fracasso escolar e o agrupamento conforme as capacidades intelectuais – como fazem algumas abordagens de desenvolvimento humano e os testes psicológicos utilizados na mensuração das capacidades escolares, por exemplo.

Esta ênfase nas características individuais retira da educação o seu papel essencial na constituição do homem. Nossa posição é de que a psicologia da educação só prosseguirá no caminho da emancipação humana quando romper com a reverência¹⁸ à individualidade, característica própria dos ideários psicológicos e educacionais predominantes na atualidade.

2.2 Interfaces entre matrizes do pensamento psicológico e educação escolar

Tal como Saviani (1999) que classifica as tendências pedagógicas em críticas e não críticas (a serem expostas no capítulo 4 desta tese), Libâneo (s/d), ao realizar um levantamento sobre as tendências pedagógicas que se firmam nas escolas pela prática dos professores, entende que estas tendências inserem-se em duas grandes categorias: a pedagogia liberal, dentro da qual encontram-se a conservadora (tradicional), a renovada progressista (escola nova ou ativa) e a renovada não-diretiva (fundamentada na psicologia de Rogers). A outra categoria é a pedagogia progressista, na qual se inserem a pedagogia libertadora (cujo

¹⁸ A individualidade é um aspecto que deve, sim, ser considerado até mesmo porque recebe os impactos da educação, que é um de seus determinantes. Por isso, devemos esclarecer de que não se trata de negligenciá-la e sim de retirá-la do centro do processo educativo como determinante do mesmo.

principal expoente é Paulo Freire), a libertária (Freinet) e a de conteúdos (que veio a ser conhecida como pedagogia histórico-crítica).

Segundo este autor (ibid), a doutrina liberal nasce para justificar o sistema capitalista, defendendo a liberdade e os interesses individuais na sociedade de classes; a pedagogia liberal vem a ser, portanto, a manifestação deste tipo de sociedade. Neste sentido, a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais conforme suas aptidões individuais. A questão da adaptação às normas e valores vigentes na sociedade de classes é um dos imperativos desta pedagogia.

Por sua vez, a pedagogia progressista indica, segundo Libâneo (ibid), as tendências que partem de uma análise crítica da realidade sustentando as finalidades sócio-políticas da educação. A expressão “progressista” tem o sentido dado por Snyders (1974).

A exposição das teorias abaixo mencionadas objetiva destacar a oposição entre as explicações sobre o homem, a educação – sobretudo o papel do professor – contidas em cada abordagem. Fica evidente que, calcada nos ideais liberais, ao alternar explicações subjetivistas e objetivistas, a psicologia da educação não apreende a totalidade do fenômeno que se propõe a explicar. Encontramos na psicologia sócio-histórica, a qual será apresentada no próximo capítulo, a superação dialética de tais explicações. Neste sentido, concordamos com Alvite (1981) quando a autora aponta que:

[...] a psicologia Concreta apresenta-se como uma verdadeira síntese da psicologia subjetiva e da psicologia objetiva. Em outras palavras, ao se considerar o fato psicológico não um dado perceptivo, mas o resultado de uma elaboração, é possível mostrar que ele é psicológico, sem ser interior e que é objetivo sem ser matéria ou movimento. Conseqüentemente, o fato psicológico – ou drama – implica o homem na sua totalidade. (p. 34).

2.2.1 A Psicologia Diferencial

A psicologia diferencial é um movimento objetivista que, tal como o nome indica, propõe-se a buscar as diferenças psicológicas entre indivíduos e grupos, atribuindo a tais diferenças o êxito ou o fracasso social e escolar. Forçoso é dizer que, invariavelmente, a psicologia diferencial definia que a classe trabalhadora não possuía os atributos considerados como fundamentais ao sucesso.

Os testes psicológicos, instrumentos utilizados para a aferição da capacidade social e mental dos indivíduos, exerceram influência sobre o pensamento de Claparède (1973), para quem a aptidão (rendimento decorrente de disposição natural) deveria ser medida afim de que

a escola viesse a auxiliar os mais aptos – não necessariamente aos mais ricos – a alcançarem o topo da pirâmide social. Desta forma, tais testes representaram importantes instrumentos de quantificação das diferenças individuais no Instituto Jean Jacques Rousseau.

A psicometria foi, segundo Goulart (2001), um movimento que, juntamente à psicologia experimental, tem início nos laboratórios de psicologia. De acordo com a autora (ibid), a psicometria nasce, no início do século XX, em decorrência da necessidade de se buscar a quantificação das diferenças, no que se refere aos aspectos psicológicos, entre os indivíduos. Foram três os principais movimentos históricos que colaboraram para o desenvolvimento da psicometria:

1. A necessidade de caracterização da normalidade por meio da identificação da excepcionalidade, no caso da inteligência ou de algumas variáveis que caracterizavam a psicopatologia.
2. As duas grandes guerras, que demandaram a necessidade de melhor aproveitamento dos recursos humanos, tendo em vista as aptidões e o equilíbrio psíquico dos indivíduos que iriam servir à guerra.
3. A crescente industrialização que, com a divisão do trabalho gera a necessidade de adequar o homem ao trabalho.

Foi na França, com o trabalho de Alfred Binet que por volta de 1905 chega-se à identificação da idade mental em comparação com a cronológica. Gardner (1998) refere que Binet interessou-se pelo estudo da inteligência numa perspectiva bastante diferente da de Galton, que se ocupava dos testes psicofísicos para explorar as diferenças individuais de inteligência a fim de demonstrar a determinação hereditária desta, o que acabou evidenciando a superioridade de famílias nobres em relação àquelas cujos membros não possuíam título de nobreza. Patto (2000) esclarece que Sir Francis Galton foi o primeiro a transportar os princípios da teoria evolucionista de Darwin ao estudo das capacidades humanas; a eugenia propagada por ele conquistou adeptos entre estudiosos e políticos. Para Binet, ainda que o propósito fosse medir as diferenças intelectuais, seu objetivo concentrava-se no estudo da inteligência, conforme os princípios do cientificismo:

[...] na inteligência existe uma faculdade fundamental, a alteração ou ausência da qual é de extrema importância para a vida prática. Essa faculdade é o julgamento, também chamado de bom senso, senso prático, iniciativa, a faculdade de adaptar-se às circunstâncias. Julgar bem, compreender bem, raciocinar bem, essas são as atividades essenciais da inteligência. (BINET; SIMON, apud GARDNER, 1998, p. 61).

Notamos que Binet apresentava uma perspectiva unitária no estudo desta faculdade, assim, a inteligência é compreendida, essencialmente, como síntese de habilidades lógico-matemáticas.

Este contexto de estudo da inteligência coincide com o advento da educação em massa na França, que possibilitou o acesso à escola de crianças de diversas classes sociais, o que demandou, da parte das autoridades, uma preocupação em relação ao aproveitamento dos estudos, ou seja, havia a crença de que nem todas as crianças se beneficiariam, da mesma maneira, dos estudos oferecidos. Passa, então, a entrar em prática a proposta de Binet de medir o nível mental das crianças com a utilização de testes psicológicos, cujos índices representavam a previsão do êxito escolar das crianças.

Evidencia-se, portanto, o caráter essencialmente elitista e individualizante da utilização dos testes psicológicos pela educação, que representam instrumentos ideológicos utilizados pela psicologia e pela educação. A qualificação dos estudantes, feita pela média aritmética de seu desempenho, tem o sentido de escamotear as influências sociais, localizando e separando os que não se encontram dentro dos padrões de normalidade. Estes instrumentos evidenciam a concepção de natureza humana e, conforme apontado anteriormente, servem para culpar o aluno em relação ao próprio fracasso, obliterando a responsabilidade da escola em contribuir para com o avanço cognitivo do aluno. Neste sentido, Goulart (2001) afirma que a psicometria:

[...] veio justificar a divisão de classes, evidenciando que os mais bem dotados eram realmente os que pertenciam aos grupos sócio-econômicos mais elevados e que, obviamente, constituíam a classe dominante. Assim, mediante argumentos científicos, a psicometria contribuiu não só para reproduzir na escola a estrutura social mais ampla, mas sobretudo para perpetuar esta estrutura. As variáveis inteligência e nível sócio-econômico, sucesso escolar e extra-escolar, que constituem, na realidade, variáveis intervenientes, passaram a ter conotação causal – a inteligência passou a ser interpretada como variável independente e as demais como variáveis dependentes, numa tentativa de se estabelecer uma relação de causa e efeito. (p. 33-34).

Concordamos com Patto (2000) quando a autora destaca que a psicologia ocupou um lugar de destaque dentre as ciências que esconderam as desigualdades sociais historicamente determinadas sob o princípio das desigualdades pessoais, que são consideradas como biologicamente determinadas. O cientificismo dominante definia a pesquisa pelos princípios de medição, quantificação e comparação, princípios atendidos pelos testes psicológicos.

2.2.2 A Psicologia Existencial e Humanista

Esta teoria foi aplicada à educação essencialmente pela abordagem de Carl Rogers (1902-1987). Os filósofos existenciais (Soren Kierkegaard, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, dentre outros) têm como principal objeto de investigação a existência humana, entendendo o homem como sua própria existência, dotado de uma subjetividade que se cria a si mesmo, livremente. O conceito de intencionalidade, pelo qual se desenvolve o existencialismo, indica que o pensamento independe dos fatos e dos eventos externos.

Conforme Goulart (2001), o movimento humanista em educação surge como um desdobramento, em psicologia, da filosofia fenomenológica e existencialista, com a intenção de se opor tanto ao determinismo que denuncia estar presente no behaviorismo, quanto à ênfase dada pela psicanálise às perturbações neuróticas e psicóticas, o que impede, na visão humanista, que se reconheça as qualidades positivas do homem.

De acordo com Rogers (1969), existe uma natureza humana que impulsiona o homem em direção à superação dos obstáculos da vida, o que faz parte da auto-atualização. Os pressupostos da psicologia humanista, que Rogers ampliou ao campo da educação são: a ênfase na experiência e nas qualidades humanas, o respeito ao significado dos problemas conforme cada indivíduo os percebe e, a valorização da dignidade do homem.

Conforme apontamos no início do item 2.2, Libâneo (s/d) caracteriza a pedagogia não-diretiva de Rogers dentro do quadro da pedagogia liberal. Segundo o autor (ibid), o papel da escola estaria limitado à formação de atitudes, à preocupação com as características e os problemas psicológicos dos alunos, donde decorre que as mudanças importantes a serem realizadas são as mudanças interiores, individuais. Os conteúdos de ensino são aqueles que priorizam o crescimento individual e as relações interpessoais.

Rogers enfatiza a relação entre professor e aluno como a principal condição para a aprendizagem escolar e, por conta desta ênfase, Rogers (GOULART, 2001), critica a escola como instituição que apenas faz decrescer a autonomia e a criatividade. Para o psicólogo americano, a aprendizagem deve ser significativa, o que nesta abordagem significa que deva estar centrada no aluno, ser auto-iniciada e com envolvimento pessoal, neste sentido, cabe ao professor facilitar a aprendizagem. Goulart (2001) explica que nesta concepção:

O facilitador da aprendizagem é aquela pessoa que, consciente de suas limitações e de suas possibilidades, estabelece um clima de receptividade, no qual ele se torna, progressivamente, um aprendiz participante, um membro do grupo, uma pessoa que oferece uma participação que os alunos podem acolher ou recusar. A preocupação rogeriana não é, pois, o “que ensinar” mas “como” facilitar o aprender. (p. 95, aspas da autora).

Ao iniciar o quarto capítulo de seu Livro *Liberdade para aprender*, Rogers (1969) explicita sua concepção a respeito do modo como tem sido conduzido o processo de aprendizagem escolar, ao que se segue sua concepção sobre a facilitação da aprendizagem:

Quero começar este capítulo com uma afirmação que pode parecer surpreendente a uns e, talvez, ofensiva a outros. É simplesmente esta: ensinar, a meu ver, é função exageradamente super-valorizada.

Dito isto, corro ao dicionário para ver se realmente tem significado o que afirmei. Ensinar significa “instruir”. Pessoalmente, não estou muito interessado em instruir o outro sobre o que deveria saber ou pensar. “Comunicar conhecimento ou habilidade” – minha reação é: por que não ser mais eficiente, usando um livro ou uma aprendizagem programada? “Fazer saber” – aqui, fico com o cabelo arrepiado; não tenho vontade de fazer ninguém saber coisa nenhuma. “Mostrar, guiar, dirigir” – parece-me que se tem mostrado, guiado e dirigido a gente demais. Assim chego à conclusão de que tem significado o que eu disse. Ensinar é, a meu ver, atividade relativamente sem importância e enormemente super-valorizada. (p. 103).

Entretanto, nossa posição é que a ênfase na relação interpessoal, na liberdade e na individualidade do aluno, em nada contribui para a apropriação do conhecimento sistematizado que requer a participação ativa não apenas do aluno, mas, também, do professor. Conforme temos afirmado, com base nas leituras que temos realizado a respeito da pedagogia histórico-crítica bem como da psicologia sócio-histórica, a transmissão do conhecimento é essencial para a superação das objetivações cotidianas, das objetivações em-si.

Embora concordemos com o princípio de que o professor deva aproximar-se de seu aluno, mantendo com ele uma relação de respeito às diferenças, de cortesia etc, acreditamos que ao professor cabe função que seja mais importante do que facilitar, cabe-lhe ensinar, o que não exclui de seu papel a responsabilidade sobre o clima emocional que se estabelece entre seu grupo de alunos; no entanto, se a escola – cuja função essencial é transmitir às novas gerações o conhecimento produzido historicamente – não cuidar da transmissão do conhecimento para, em lugar disso, poder dar conta dos valores sociais e da individualidade, ela não estará cumprindo sua função e, sim, intensificando a manutenção da individualidade alienada e a impossibilidade de o indivíduo ascender às esferas mais elevadas de objetivações humanas, o que resulta, por fim, na impossibilidade de ascensão às objetivações genéricas. Em relação ao papel do professor na teoria de Rogers, Mizukami (2001, p. 38) aponta que:

O professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

O trecho acima, além de corroborar o que afirmamos anteriormente em relação ao papel do professor, aponta um aspecto muito importante presente nesta abordagem: a visão liberal de homem, que propõe a autonomia e a liberdade, desconectando o homem de sua realidade sócio-histórica. A realidade passa a ser, destarte, um fenômeno subjetivo, variável conforme o significado atribuído à percepção de cada um. O crescimento pessoal é o motivo que impulsiona a aprendizagem, conforme explicita Mizukami (2001, p. 45):

Uma situação formal seria concebida, na proposta rogeriana, como um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança, que devem caracterizar um processo buscado, escolhido e não obrigado ou imposto. As características inerentes a esse processo são a autodescoberta e a autodeterminação.

Do exposto, compreende-se que a educação escolar deva possibilitar os interesses individuais dos alunos e caminhar no sentido da realização de tais interesses. Ao reduzir os problemas educacionais aos pessoais e ao omitir as contradições sociais e educacionais, a psicologia de Rogers não busca conhecer o trabalho do professor de maneira ampla e concreta, ao contrário, desconsidera o indivíduo – professor e aluno – como síntese de múltiplas determinações e em sua relação com a realidade concreta.

2.2.3 A Psicanálise

Kupfer (2001) explica que os teóricos interessados em conhecer e estabelecer as relações entre a psicanálise e a educação seguiram pelo menos três direções. Conforme esta autora (ibid, p. 67-69), a primeira delas, seguida por Oskar Pfister e Hans Zulliger na Suíça no início do século XX, representa a tentativa de criar uma pedagogia psicanalítica a partir da condução das forças inconscientes ao caminho da moral, assim, o educador deveria servir como analista e modelo.

A segunda direção tomada no sentido de estabelecer as relações entre a psicanálise e a educação, conforme Kupfer (ibid, p.70-72), foi a tentativa de transmissão da teoria psicanalítica a pais e professores. Este caminho foi adotado por Anna Freud, cuja intenção era “transmitir aos professores um conhecimento que os ajudasse a trabalhar com seus alunos, crianças “normais”. Mas a insistência sobre temas psicanalíticos acabou por colocar ênfase nos distúrbios de comportamento [...]” (p. 71, aspas da autora). Melanie Klein foi outra psicanalista que seguiu este caminho; estando voltada para a cura psicanalítica, ela “levou muitos pais e educadores a suportar melhor as manifestações sádicas e agressivas das crianças” (idem, p.72).

A terceira direção seguida no estabelecimento das relações entre psicanálise e educação não se referem especificamente à educação, uma vez que se trata de divulgar os conhecimentos psicanalíticos àqueles que desejam ampliar sua visão de mundo, independentemente da formação acadêmica.

Segundo Abrão (2003), a inserção da psicanálise no Brasil ocorre a partir da década de 1920, favorecida por uma série de mudanças sociais e culturais, dentre as quais o surgimento de uma nova organização econômica, política e social, proporcionado por transformações no cenário mundial (em grande parte decorrentes da Primeira Guerra Mundial).

O mesmo autor observa que a aproximação da psicanálise ao campo da educação é favorecida pelo movimento da escola nova que, com o discurso de que a sociedade se edificaria por meio da valorização das qualidades dos indivíduos, enfatiza as particularidades da criança como ser em desenvolvimento e com lógica própria de pensamento, o que favorece um campo bastante propício para a inserção da psicologia no âmbito educacional. Neste sentido, afirma Abrão (ibid, p. 127):

Temos com isto um espaço bastante fecundo para a introdução da psicologia no meio educacional, enquanto uma ciência habilitada a fornecer “[...] os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um lugar capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo” (CUNHA¹⁹, 1995, p. 41) É por esta mesma brecha que a psicanálise encontrará espaço para se difundir dentro da educação, auxiliando tanto na compreensão do desenvolvimento emocional da criança quanto na resolução das dificuldades escolares que impedem a expressão de suas potencialidades individuais.

Entretanto, a contribuição inaugural da psicanálise à educação, no Brasil, objetiva a divulgação dos conceitos psicanalíticos formulados por Freud (ABRÃO, 2003). Segundo este autor (ibid) em um primeiro momento após os acontecimentos iniciais de divulgação da psicanálise, ocorre a divulgação dos conhecimentos teóricos referentes à psicanálise de crianças; os autores destes trabalhos apropriavam-se da psicanálise como um sistema teórico que poderia ser aplicado em vários campos do conhecimento por meio de temas voltados para a educação de crianças no âmbito familiar e escolar. E prossegue o autor:

Ao empregarem a teoria psicanalítica na educação de crianças, estes autores tinham como meta uma intervenção de natureza profilática, proporcionando à criança condições favoráveis de desenvolvimento, de forma a evitar que o distúrbio de ordem emocional viesse a instalar-se e comprometer o ajustamento de sua personalidade. (ABRÃO, 2003, p. 131).

¹⁹ CUNHA, M. V. *A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Posteriormente a este momento de divulgação teórica acerca da psicanálise de crianças, segue-se o momento de aplicação desses conhecimentos ao que se refere à higiene mental escolar, por intermédio de Clínicas de Orientação Infantil que assistiam o escolar na prevenção da doença mental (ABRÃO, 2003). A psicanálise, desde então (décadas de 30 e 40), recebe e trabalha com crianças que apresentam queixa escolar:

Estes serviços de higiene mental entendiam que a criança problema, ao contrário da deficiente, tinha suas dificuldades forjadas na relação entre suas necessidades individuais e o meio social em que está inserida. É no bojo desta concepção que encontramos espaço para o surgimento da psicanálise de crianças associada à higiene mental, prática esta que, em anos subseqüentes, serviu de esteio para o surgimento da análise de crianças propriamente dita. (p. 133).

O terceiro e o quarto momentos que caracterizam a relação entre a psicanálise e a educação no Brasil, ainda conforme o mesmo autor, referem-se respectivamente à psicoterapia psicanalítica de crianças praticada inicialmente nas clínicas de orientação infantil e posteriormente nas clínicas particulares e à psicanálise de crianças sob a orientação das Sociedades de Psicanálise.

As colocações de Abrão nos indicam que a aproximação da psicanálise à educação caminha para o atendimento clínico de crianças com dificuldades escolares, entretanto, alguns autores (ASSIS, 2003; BARONE, 2003; KUPFER, 2001; SILVA, 2003; SOUZA, 2003) apontam uma outra participação da psicanálise no campo da educação a qual, segundo estes, seria talvez a grande contribuição da psicanálise nesse campo. Esta contribuição trata da formação do professor com ênfase ao tema da relação entre ele e o aluno.

Souza (2003) argumenta que Freud vislumbrava uma educação não repressora, que respondesse aos questionamentos da criança conforme surgissem, educação esta que seria o meio para se evitar o aparecimento de sintomas neuróticos, uma vez que estes sintomas seriam, para a psicanálise, o resultado da inibição intelectual. Ao abordar a relação entre psicanálise e educação no tocante à utilidade da primeira em relação à segunda, esta autora afirma que a psicanálise:

Pode ser útil ao nos ensinar o que torna possível à criança ter acesso à aprendizagem oferecida pela escola. O que faz uma criança ser capaz de pensar, ou o seu oposto, o que impede uma criança de pensar. Quais são os desenvolvimentos psíquicos necessários para tal. E ainda como transformar a animada curiosidade infantil em desejo de aprender. Como manter isto como algo prazeroso. (SOUZA, 2003, p. 147).

Esta autora, no entanto, não deixa de considerar as questões individuais das crianças que possuem, segundo ela, inibição intelectual. Seu trabalho clínico aponta para as questões

familiares das crianças com dificuldades escolares, cujas queixas de baixo rendimento escolar indicam, na perspectiva psicanalítica, a presença de experiências familiares angustiantes, com figuras parentais distantes – salvo casos em que constem déficits orgânicos ou intelectuais.

Confirmando as evidências de que no tocante à educação escolar, a contribuição da psicanálise refere-se à relação entre professor e aluno, Silva (2003) enfatiza a “paixão de formar” como uma condição necessária ao professor. Ligados a esta paixão estão os conteúdos inconscientes, as pulsões, a transferência, a sublimação, o desejo, a reparação etc, que são conceitos próprios da psicanálise. Neste sentido, a paixão de formar está ligada à disposição para lidar com sentimentos e encontra no ato educativo a sua “chama incandescente”:

Esta chama vem das fantasias inconscientes do aluno e do professor, alimentando a paixão de formar. Essas definições de formar atendem às fantasias singulares de cada professor. Assim sendo, a paixão de formar vai se expressar dependendo das fantasias que a mobilizam. (SILVA, 2003, p. 92).

À medida que o professor se coloca como alguém que não é o dono do saber, nem de todas as certezas absolutas, o educador está identificado na relação pedagógica com a criança. Esta projeta no professor aspectos de seus “ideais”, buscando o saber e o conhecimento para desenvolver sua curiosidade investigativa. (SILVA, 2003, p. 96).

A autora (ibid) manifesta que as características da personalidade do professor, forjadas ao longo de sua história de vida – que demanda sentimentos particulares - compõem a qualidade da relação que este mantém com seus alunos, o que ela confirma em sua pesquisa envolvendo professores que possuem a paixão de formar. Nesta pesquisa, que constitui sua dissertação de mestrado, a autora identifica algumas categorias presentes nos professores “apaixonados”: o desejo, a fenomenologia da experiência de dar aula, o estilo de dar aula e as fantasias como fontes de satisfação (p.100).

Chama-nos a atenção especificamente o que a autora classifica como fantasias inconscientes do professor, que mantêm a paixão de formar; estas fantasias são classificadas segundo metáforas: professor-grávido, professor-autodidata, professor-escultor, professor-autárquico, professor-parteiro, professor-seio, professor-pênis. Cada uma dessas metáforas representa as atitudes e os sentimentos do professor em relação ao ato educativo e aos alunos.

Para Kupfer (2001), é necessário um ponto de equilíbrio entre o saber psicanalítico e as especificidades da função docente, uma vez que o educador não pode manter com seus alunos uma postura de analista, erro ao qual ele está sujeito a incorrer se considerar a impossibilidade de controle do inconsciente. Deste modo, esta autora enfatiza a relevância da postura do professor em sua relação com o aluno:

Resta, assim, transmitir a Psicanálise ao educador, como parecem entender os que, nos dias de hoje, estudam o tema. Mas, o objetivo desta transmissão não é, como no tempo de Anna Freud, **aplicar** esse conhecimento diretamente no trato com os alunos. A transmissão da Psicanálise ao educador poderá, então, produzir efeitos de natureza **diversa** na postura do professor. (KUPFER, 2001, p. 76; grifos do original).

Em suas elaborações sobre os possíveis vínculos entre a psicanálise e a educação, Assis (2003) estabelece relações entre a teoria e a prática psicanalíticas com o construtivismo, acentuadamente no que tange ao papel do professor. Conforme a autora, as semelhanças residem em três pontos apresentados a seguir:

Em primeiro lugar, o construtivismo sobrepõe o processo de aprendizagem ao produto desta, processo no qual o papel do professor é de parceiro de construção, que propõe desafios, questionamentos, papel este bastante semelhante ao papel do analista que possibilita a construção, o movimento.

A segunda semelhança entre psicanálise e construtivismo refere-se à construção de estruturas e formas, ao “aprender a aprender”, que se destaca sobre a aprendizagem de conteúdos. Assim, o desenvolvimento do pensamento, em seu aspecto estrutural, ocorre por conta da postura indagadora e investigativa tanto do professor quanto do analista.

O terceiro ponto refere-se à valorização presente no construtivismo e na psicanálise, respectivamente, à ação do professor e do analista em sua disponibilidade para ajudar o outro, o que permite considerar que a postura destes na relação com o outro, aluno ou paciente, é o que possibilita o saber.

Assis (ibid) considera ainda a importância do inconsciente no processo de ensino-aprendizagem e que a grande contribuição da psicanálise reside na formação do professor, na postura deste em relação ao processo educativo:

Ora, se o inconsciente não pode ser “ensinado” (felizmente, aliás!), ele não se torna, por esta razão, um “inimigo” da pedagogia; ao contrário, pode ser seu mais poderoso aliado, se é considerado em cada atitude pedagógica. Desse ponto de vista, o papel do professor que considera o inconsciente é basicamente o de oferecer ao aluno condições otimizadas de afeto, compreensão, acolhimento (para que a mente seja livre) e também elementos básicos para a formação de pensamentos (para que a mente seja alimentada) e deixar que a mente sonhe, no sentido bioniano do termo. [...] a pedagogia que não leva em conta o inconsciente corre o risco de deformação do Ser, em lugar de formação, que é a base de seu projeto. (ASSIS, 2003, p. 231)

Goulart (2001) salienta que a psicanálise aponta caminhos relevantes para que o professor possa conhecer processos como a transferência, a identificação e os mecanismos de defesa apresentados pelos alunos na situação de ensino e, com isso poder ajudá-los em suas

dificuldades. Segundo esta autora, Freud considerava que a educação funcionava como mais um sistema de controle, de repressão:

Vamos tomar claro para nós mesmos qual a primeira tarefa da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de por em prática todos os seus impulsos sem restrições. [...] Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir... (FREUD, apud GOULART, 2001, p.126).

Goulart salienta que, não obstante esta posição, Freud refere-se em outros trabalhos, aos aspectos transferenciais presentes na relação entre professores e alunos. Por outro lado, verificamos que Cunha (2003), ao apontar a existência de vínculos afetivos entre professores e alunos, adverte para o fato de que não necessariamente tais vínculos sejam transferenciais, uma vez que o professor lida com fatos concretos do dia a dia, não podendo adotar uma postura neutra tal como o analista. Segundo este autor, a contribuição da psicanálise ao trabalho docente refere-se à compreensão de que este é um processo que abrange outros fatores (regulados por disposições inconscientes) além dos técnicos e metodológicos. De tal modo, esclarece-se o papel do professor e as explicações acerca do fracasso escolar:

Nessa perspectiva, anula-se o mestre, ao menos na acepção tradicional que esta palavra comporta, sinônimo de autoridade suprema, saber incontestável e dispositivos disciplinares rigorosos. Sua relação com os alunos será pautada na compreensão de que os conteúdos escolares são assimilados por causa de disposições inconscientes favoráveis e que o fracasso, do aluno ou do professor, deve-se muito mais a fenômenos interpessoais – transferenciais, por exemplo – do que às peculiaridades do método de ensino ou do material didático. (CUNHA, 2003, p. 25).

Em relação à concepção de homem presente nesta teoria, entendemos que pelo fato de a formação do inconsciente sofrer a influência das pessoas que cuidam da criança em formação, o afeto, o cuidado, a atenção do cuidador (ou a ausência de tudo isto) interferem sobremaneira na constituição da personalidade do indivíduo. Entretanto, a cada fase do desenvolvimento, existem fantasias inconscientes originadas pelas confluências entre as questões biológicas (fisiológicas) e o modo como a criança é cuidada. A personalidade do indivíduo se forma a partir das vivências marcantes em cada estágio e, se estas forem muito angustiantes, poderá haver uma “fixação” naquele estágio. Assim, o professor deve reconhecer o postulado psicanalítico de que seu aluno já possui vivências que estruturam sua personalidade, o que indica que as bases de sua personalidade estejam firmadas quando este chega à escola.

As relações entre o biológico e o social (que se restringe aos relacionamentos afetivos próximos) têm uma ênfase no biológico, uma vez que a formação do inconsciente depende da maturação biológica do indivíduo e desta dependem as fases oral, anal, fálica e genital que

determinarão a personalidade do indivíduo. A psicanálise vem portanto, oferecer um referencial de compreensão do ser humano, oferecendo ao professor conhecimentos acerca da fase de desenvolvimento em que se encontra seu aluno, fase esta, que define a vida psíquica deste.

Ao procurar explicar a impossibilidade de articulação entre a psicanálise e o marxismo, Séve (s/d) salienta que:

O mérito histórico de Freud é o de ter sido o primeiro a considerar a sexualidade e, por este caminho, os tabus sociais e os preconceitos ideológicos como objeto da Ciência, e o de haver começado seu estudo tornando manifesto um certo número de fenômenos abordados através de uma prática fecunda. Mas, ao mesmo tempo, este grande desbravador permaneceu prisioneiro das ideologias dominantes na sua época no que diz respeito às concepções mais essenciais relativas ao indivíduo, à sociedade e às suas relações, e estas ideologias marcaram profundamente uma prática psicanalítica enraizada nas relações sociais burguesas, deformaram até o alicerce de suas construções teóricas e abortaram a tentativa científica em seu conjunto, reduzindo, por fim, a Psicanálise à condição de ideologia reacionária. Eis porque toda tentativa de chegar a uma síntese entre psicanálise e marxismo dá lugar a um ecletismo dos mais medíocres e, com mais razão ainda, todo freudo-marxismo termina em mistificação. (SÉVE, apud GOULART, 2001, p. 123-124).

2.2.4 A Psicologia Comportamental

O positivismo de Comte representa uma forte influência sobre a abordagem comportamental (behaviorista ou experimental), determinando uma visão bastante mecanicista de homem, segundo a qual o comportamento é considerado passível de modelagem e explicado conforme a regra de causa e efeito. A abordagem comportamental é representante do objetivismo na psicologia e, por sua origem empirista, considera a experimentação e a experiência como fontes do conhecimento. (SCALCON, 2002).

Dentre os seguidores desta abordagem, há muitos grupos que compartilham de princípios diferentes, entretanto, segundo Goulart (2001), “O que os behavioristas de qualquer época compartilham é o desejo de parcimônia explicativa e uma inclinação decididamente pragmática, aliados a uma grande fé na análise reducionista da conduta animal e humana”. (p. 46).

Os precursores desta abordagem são Pavlov, Thorndike, Watson, que, a partir de pesquisas com animais, elaboraram leis para o funcionamento do comportamento humano. Goulart (ibid) aponta que o ambientalismo americano presente a partir do início do século XIX trazia a idéia de que o ambiente seria o responsável direto pelo desenvolvimento humano, ou seja, o ambiente modela o comportamento do homem de acordo com suas características.

O fisiologista russo I. Pavlov conseguiu obter o condicionamento de comportamentos reflexos a partir da associação de um estímulo neutro a um estímulo positivo. Com isto ele procurou explicar que a aprendizagem é determinada pela disposição de estímulos ambientais e internos; tal explicação ficou conhecida como condicionamento respondente: o estímulo antecedente produz uma determinada resposta.

No início do século XX, E. L. Thorndike elaborou a “Lei do efeito”, partindo de experimentos realizados com gatos privados de alimento e líquido. Tal privação representava a motivação necessária para que o animal encontrasse e pressionasse a barra e “aprendesse” o efeito deste comportamento.

Watson é considerado um dos primeiros e maiores expoentes do ambientalismo; seu pensamento abarca três princípios fundamentais: a rejeição da introspecção, a crença de que o mais poderoso determinante do comportamento é o ambiente e a afirmação de que o ambiente condiciona os reflexos animais e humanos. (GOULART, 2001).

Burrhus F. Skinner é o grande nome no campo do behaviorismo radical, suas publicações datadas a partir de 1938 apresentam uma proposta que, baseada na análise científica do comportamento humano, pretende modificar o padrão liberal de pensamento vigente na época, apresentando a idéia de que a ênfase na determinação do indivíduo deve ser dada ao ambiente e não à autonomia do próprio indivíduo. Deste modo, é o ambiente que determina e molda o comportamento, aqui considerado como categoria fundamental de análise.

Alvite (1981) salienta que, embora Skinner tenha tecido várias críticas ao sistema norte-americano, tais críticas “não descem às raízes, às causas mais profundas dos males apontados” (p. 93). De fato, o autor em questão critica o governo e os métodos educacionais, mas não considera as contradições sociais em suas análises.

Skinner foi um dos comportamentalistas mais dedicados a analisar e contribuir com a educação escolar, propondo recursos – tais como organização da matéria escolar em unidades simples e máquinas de ensinar – para conferir eficiência ao ensino. Cunha (2003) salienta que o paradigma científico comportamental não criou metodologia ou filosofia educacional e sim, apenas inspirou atitudes e procedimentos transpostos da teoria à escola: “Ao fazer isso, Skinner posicionou-se, e posicionou também os adeptos do paradigma, numa certa linha do pensamento pedagógico, conhecida como tecnicismo, em que a estruturação dos meios supera a discussão das finalidades educacionais” (p. 61). Skinner assim demonstra sua concepção de ensino:

Toda gente sofreu, e infelizmente continua a sofrer, por causa das teorias mentalistas de aprendizagem no campo da educação. Trata-se de um campo no qual a meta parece obviamente ser uma questão de mudar mentalidades, atitudes, sentimentos, motivos, etc., e a ordem estabelecida é por isso

particularmente resistente à mudança. Contudo, o objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquira o comportamento que lhe será útil mais tarde, em outras contingências. As contingências instrutivas devem ser planejadas; não há outra solução. (SKINNER, 1974, p. 158).

Saviani (2007, p. 365-367) explica que, no Brasil da década de 1960, a educação representou um marcante papel no desenvolvimento e consolidação das relações capitalistas entre Brasil e Estados Unidos, que seguiam o modelo associado-dependente. Alguns dos princípios que orientam este modelo são: preparação de mão de obra para as empresas; elevação da produtividade escolar; aplicação do modelo organizacional ao campo educacional. A educação passa a ser, portanto, um investimento.

Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que embasam as relações Brasil – Estados Unidos estão presentes na LBD 5692/71²⁰, que determina a extensão da tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista. Assim, a tendência pedagógica tecnicista, apoiada nos referenciais de Skinner:

[...] buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2007, p 380).

Ao analisar o papel do professor na pedagogia tecnicista no Brasil, Facci (2004a) sublinha que a análise experimental do comportamento entra em cena partir da década de 1960, contexto da ideologia da ditadura militar, e oferece subsídios para a pedagogia tecnicista ao enfatizar a eficiência e a produtividade com vistas ao alcance da objetividade e da operacionalidade do ensino. Segundo a autora:

O professor quase desaparece nesse tipo de pedagogia, pois ele é apenas uma espécie de aplicador de técnicas já previamente estabelecidas. A aprendizagem seria resultado da atividade reativa do aluno em relação às técnicas empregadas. Assim, proliferam propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. [...] (ibid, p.107-108).

²⁰ Tais princípios podem ser identificados em alguns trechos:

Cap 1, artigo 2º: “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”.

Cap 1, artigo 5º, parágrafo 2º (parte de formação especial de currículo), alínea a) “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.

A tecnologia do ensino, firmada no pressuposto de que o comportamento é modelado e mantido por suas conseqüências, indica ao professor que este deve estruturar o ambiente para que o aluno emita o comportamento considerado adequado e desejável.

Ensinar representa, em primeira instância, arranjar e planejar as contingências de reforço, até que, gradativamente o aluno passe a estrutur seu próprio esquema de contingências, de tal modo, aprender é modificar o seu próprio comportamento. Os comportamentos desejados são instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários tais como elogios, notas, prêmios etc, que se associam a outros como diploma, prestígio etc. Em relação ao papel do professor, Mizukami (2001) aponta que:

[...] neste tipo de abordagem supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões. (p. 21)

Ao enfatizar a necessidade de instrumentalizar o professor para que o processo educativo se torne realmente efetivo, ou seja, para que se consiga resultados positivos, a abordagem de Skinner deixa implícita a idéia de que falta ao professor apenas conhecimentos metodológicos e que a função deste é meramente modificar o comportamento do aluno conforme padrões desejados.

À parte a vertente (de Watson ou Skinner), a abordagem comportamental traz implicações bastante utilitaristas no campo da educação, sobretudo ao que se refere ao controle do comportamento, modificando-o em direção ao comportamento desejado, que representa o resultado esperado. As práticas pedagógicas são, portanto, direcionadas para objetivos previamente estabelecidos.

Dentre as teorias de aprendizagem, a que mais ofereceu suporte ao modelo tecnológico de educação foi a comportamental. Conforme Goulart (2001), tal modelo abarca:

- a explicitação de objetivos em termos comportamentais (respostas observáveis emitidas a estímulos apresentados aos alunos);
- a definição de estratégias de ensino conforme os objetivos explicitados e os resultados esperados;
- a avaliação objetiva (diagnóstica, formativa e somativa);
- o ensino programado (reforçamento de respostas corretas em textos ou máquinas de ensinar).

Recompensa e controle, planejamento das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividades de aprendizagem e modelagem do comportamento humano a partir da manipulação

de reforços e da desconsideração de variáveis não observáveis estão, de acordo com Mizukami (2001, p. 20), dentre os princípios fundamentais desta abordagem aplicados ao ensino.

Não podemos nos esquecer de que o contexto social de desenvolvimento tecnológico e econômico exigia atitudes pragmáticas e utilitaristas, o que acabou orientando escolas e indústrias no sentido de evitar o erro e conquistar a máxima eficiência, independentemente das características individuais. Concordamos com Mizukami quando a autora afirma que: “Skinner não se preocupa em justificar por que o aluno aprende, mas sim em fornecer uma tecnologia que seja capaz de explicar como fazer o estudante estudar e que seja eficiente na produção de mudanças comportamentais”. (p. 33).

2.3 Ideários pedagógicos e centralidade psicologizante

Neste tópico vamos abordar algumas teorias em que a individualidade e os aspectos subjetivos colocam-se como determinantes do processo de aprendizagem. Miranda (2000) utiliza a expressão “pedagogias psicológicas” para referir-se ao conjunto de influências das teorias psicológicas presentes nas reformas educacionais, influências estas concretizadas em parâmetros, concepções e modelos advindos da psicologia da educação que subsidiam modelos pedagógicos. Algumas influências de teorias psicológicas na educação foram apontadas ao longo deste capítulo, restando agora, referirmo-nos àquelas que estão em evidência na atualidade.

2.3.1 A Escola Nova

Ao procurar estabelecer as relações entre algumas tendências pedagógicas e as teorias psicológicas, Facci (2004a) aponta no movimento da escola nova a ênfase na criança, com respeito à sua individualidade e a conseqüente retirada, para um segundo plano, do professor e dos conteúdos escolares. Ao enfatizar a busca por uma sociedade solidária, igualitária e cooperativa, este movimento considera a escola, por si mesma, capaz de resolver os problemas do contexto sócio-econômico, o que nos leva a entender que ele não representa um movimento crítico, ao contrário, seus enunciados preconizam uma visão bastante ingênua de educação (SAVIANI, 1999). Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que a escola nova representa uma tentativa de romper com os métodos autoritários presentes no ensino tradicional, ao enfatizar a dimensão humana (e, neste caso, saudável) dos alunos.

O movimento da escola nova, ao menos no Brasil, caracteriza-se por dois grandes momentos: em sua fase inicial, a maior influência teórica vem do experimentalismo europeu, essencialmente por meio de pesquisas realizadas no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, na Suíça. Este instituto foi fundado por Claparède em 1912 e, em momento posterior, foi dirigido por Jean Piaget, sendo o local onde se realizavam estudos experimentais e psicométricos. Nesta primeira fase, predomina também a influência explícita de Montessori, Decroly e do americano J. Dewey.

No Brasil, o início da pedagogia nova está ligado à IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida no período de 13 a 20 de dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas exorta os educadores a definirem as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo o país. Fernando de Azevedo incumbiu-se da elaboração das diretrizes da educação popular no Brasil, conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento doutrinário e de política educacional, apresentado no início de 1932.

Dentre os pontos sobre os quais fundamenta-se o referido documento, que vêm citados a seguir, Saviani (2007) destaca alguns que facilmente observamos nas propostas de Claparède:

1. A educação nova é uma reação contra uma estrutura educacional montada por uma concepção ultrapassada. A nova concepção deve ser fundada no caráter biológico, especificamente nas aptidões naturais dos alunos e na hierarquia de suas capacidades.
2. A reforma social ocorre a partir da ação sobre o indivíduo, que age sobre si mesmo.
3. A função educacional é desenvolver ao máximo a capacidade vital humana e a seleção dos alunos deve ser feita com base em suas aptidões naturais.
4. Propõe o estímulo às atividades espontâneas e a satisfação das necessidades da criança, adaptando a educação às necessidades psicobiológicas da mesma. Enfatiza considerar o interesse da criança.

Vejamos agora o que Claparède (1973) expõe no capítulo “A escola sob medida”, nome que intitula o livro do qual faz parte. Neste, o autor destaca a preocupação com a adaptação escolar e profissional dos indivíduos segundo as diferenças individuais (especialmente a inteligência). Para o psicólogo, a escola deveria ministrar um ensino diferenciado conforme a inteligência dos alunos, assim, um estudo mais exigente deveria ser aplicado aos mais inteligentes e um estudo mais condescendente aos menos inteligentes.

Claparède (ibid, p.173) afirma que, ao fazer os alunos fracos acompanharem os mais fortes e os mais fortes esperarem os mais fracos, a escola produz um tipo “mediocre, nocivo, monstruoso e anti-natural: o aluno médio”. A escola tradicional, portanto, passa a ser

abominada por ir contra a natureza do aluno e, assim, gerar nele a falta de rendimento e a repugnância.

Ainda segundo Claparède, para que a escola venha superar esta condição de produtora de indivíduos medíocres, ele apresenta algumas sugestões que fazem parte da “escola sob medida”, nome que ele atribuiu à sua proposta de tornar a escola adequada à medida da inteligência de cada um, “como um sapato que deve ser conforme o número e a medida do pé”. A “escola sob medida” deveria ser levada a cabo com as seguintes estratégias que, a nosso ver indicam a presença da individualização do ensino, do subjetivismo ao qual já nos referimos.

- a) Classes paralelas: divisão das classes em fortes para os inteligentes e fracas para os que têm dificuldade para acompanhar, o que significa agrupamento por capacidade.
- b) Classes móveis: sistema que permite ao aluno seguir aulas em graus diferentes nas diversas matérias.
- c) Sessões paralelas: oferecimento de uma diversidade de áreas.
- d) Sistema de opções: diminuição do número de aulas obrigatórias, assim, nas horas restantes da carga horária, o aluno cursa o que é de seu interesse.

Claparède (ibid) evidencia, na citação que se segue, a sua concepção sobre o desenvolvimento e a educação:

Os educadores – não podemos, ai de nós, dizer que sejam **conhecedores de crianças** – bem deveriam seguir o exemplo dos conhecedores de animais. Pois, justamente, o que resulta de nosso sistema de programas uniformes é obrigar as crianças a cuidar principalmente das disciplinas para as quais não têm aptidão natural. Precisamente aquele que não tem queda para matemática passa noites em cima de problemas que absolutamente não compreende e, como não se pode fazer tudo a um só tempo, ei-lo que negligencia sua composição francesa, talvez mais conforme a um de seus gostos inatos. Na corrida de obstáculos que constitui um ano escolar, empurrados, atropelados, fartos, nossos filhos, por uma espécie de apreensão, bem natural, dirigem todas as suas preocupações, senão todas as suas energias, aos ramos de estudo para os quais não sentem disposição particular. Gastam-se no trabalho ingrato de cultivar o solo estéril e de deixar inculto justamente aquele que prometia uma bela colheita. (CLAPARÈDE, 1973, p. 175, grifos do autor).

A concepção de desenvolvimento humano que está explícita nesta abordagem é bastante inatista, ou seja, a inteligência é uma condição dada biologicamente e se manifesta independentemente da escola. O objetivo da escola passa a ser o de acentuar as diferenças entre os indivíduos, centrando-se nas aptidões dos indivíduos, mantendo, assim, a condição – tida como natural – de cada um. Ela não busca a superação da condição cognitiva do aluno e

podemos dizer que por isso não favorece a superação da individualidade em-si, da vida cotidiana do aluno. Do mesmo modo, seguindo a concepção de Claparède, a escola tende a manter as desigualdades de classe, a impor sobre o aluno²¹ seu fracasso escolar e a segmentar alunos “fortes” e “fracos”.

Afirmamos que o movimento da escola nova apresenta-se em dois momentos na realidade educacional brasileira. Após o apogeu no período que se estende do final da década de 1940 até início da década de 1960 (SAVIANI, 2007, p. 277-302), ela entra em crise, cedendo espaço à pedagogia tecnicista, a qual predomina por toda década de 1970. Segundo Goulart (2001), o segundo momento inicia-se a partir da década de 1980 com a predominância das idéias de Piaget e perdura até os dias de hoje com o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a teoria das competências.

A obra de Piaget destaca-se como referência científica sugerindo que a escola deveria promover o desenvolvimento da cooperação e da autonomia para que assim fossem criadas as bases de uma sociedade solidária e fraterna. O lema “aprender a aprender”, desenvolvido a partir dos ideais escola-novistas, surge como proposta que visa substituir a ênfase no ensino dos conteúdos pela ênfase na aprendizagem.

Duarte (2001b) explicita quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. Consideramos importante a retomada desses posicionamentos feitos pelo autor, uma vez que nossa ênfase neste capítulo tem sido a de refletir sobre as perspectivas psicológicas em educação presentes na formação de professores, especialmente no que se refere à concepção de homem, sociedade e educação escolar.

O primeiro posicionamento indica que as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis e importantes do que as adquiridas por transmissão. Uma educação conforme os pressupostos do materialismo histórico também considera a importância da autonomia intelectual, entretanto, autonomia e transmissão de conteúdos não são excludentes; do nosso ponto de vista, a ausência de ensino não representa o favorecimento da autonomia, tampouco representa uma educação democrática.

O segundo posicionamento sugere que é mais importante que o aluno desenvolva um método de construção de conhecimentos do que aprender o que foi descoberto e sistematizado por outras pessoas. A transmissão do conhecimento é essencial do ponto de vista histórico e material, sendo assim, este posicionamento nega a própria ciência e a atividade do cientista, que precisa conhecer o conhecimento já sistematizado para que possa avançar em sua área.

²¹ Embora o autor defenda que o fracasso seja da escola, em suma, este acaba sendo colocado sobre o aluno porque indica que ele não tem as capacidades e habilidades necessárias para o bom desempenho escolar.

O terceiro posicionamento propõe que, para que seja verdadeiramente educativa, a atividade do aluno deve ser dirigida e impulsionada por seus interesses e suas necessidades. Não há objeções quanto ao fato de o cotidiano ser utilizado, até certo ponto, como momento de partida das aprendizagens, entretanto, quando a educação está limitada a este cotidiano, ela não promove a superação da individualidade em-si. O gênero humano é muito mais abrangente e complexo que o mundo ao nosso redor, portanto, a educação deve favorecer que o aluno se aproprie de um universo o qual sozinho ele não conheceria.

O quarto e último posicionamento apresentado por Duarte (ibid) refere-se à preparação que a educação deve oferecer aos indivíduos para que estes acompanhem as mudanças da sociedade. A educação, neste sentido, serviria para promover a adaptação à sociedade, conformando e domesticando os indivíduos, naturalizando, desta maneira, a alienação que caracteriza a sociedade capitalista.

Com estas breves considerações a respeito das pedagogias do “aprender a aprender”, ressaltamos que este lema não compõe as categorias mediadoras da práxis educativa na perspectiva crítica – conforme já apontamos no capítulo anterior – uma vez que, em primeiro lugar deveria estar o “ensinar a aprender”, o que representa auxiliar o aluno a pensar, com a utilização de conteúdos mediadores.

Atualmente, temos teorias pedagógicas como o construtivismo, a do professor reflexivo e das competências, que enfatizam a individualidade e a naturalização do fenômeno psíquico por meio de referenciais psicológicos. Há que se considerar que todos os movimentos em educação articulam-se com o momento sócio-político, daí afirmarmos a multideterminação do fenômeno educativo: as mediações sociais envolvidas neste fenômeno e as relações dialéticas, de influências mútuas e movimentos contraditórios, entre educação, psicologia, indivíduo e sociedade. Exporemos brevemente cada uma destas três teorias, apontando em cada uma delas suas fundamentações teóricas, a concepção da relação entre ensino e aprendizagem e o papel do professor nesta relação.

2.3.1.1 O Construtivismo

O construtivismo tem sido bastante divulgado como proposta pedagógica. Caracteriza-se por ser uma abordagem pedagógica que tem como prioridade favorecer a aprendizagem do aluno, respeitando o seu nível de desenvolvimento cognitivo. O construtivismo surge como um desdobramento das concepções da Escola Nova sobre a escola, a educação e o ensino. O criador

do construtivismo é Jean Piaget²² que, embora não tenha se dedicado especificamente às questões da educação, elaborou argumentos acerca da necessidade de superação do método da escola tradicional, propondo a importância de novos métodos de ensino.

Em seu livro *Para onde vai a educação?*, de 1948, Piaget contrapõe os pressupostos do ensino tradicional aos da escola ativa, no que tange às suas implicações sobre os escolares e expõe a relevância do conhecimento psicológico à educação. Não é nosso objetivo apresentar os principais conceitos da obra de Piaget, tampouco as tão faladas fases do desenvolvimento cognitivo; nossa principal intenção neste momento é mostrar de que maneira o psicólogo suíço incentivou uma escola construtivista.

Os argumentos de Piaget (1948) a favor de uma escola construtivista são embasados em suas pesquisas sobre como ocorre o desenvolvimento do conhecimento nos indivíduos, destacando-se a importância da ação deste indivíduo na construção de seu próprio conhecimento. Piaget considerava que a escola deveria partir do pressuposto de que o aluno constrói seu próprio conhecimento a partir da ação sobre os objetos, por meio de situações novas que perturbem o equilíbrio do organismo, incentivando-o à busca do equilíbrio (obtido através do conhecimento) o que faz com que o indivíduo construa hipóteses acerca das coisas, da realidade.

Entretanto, ainda que Piaget seja o grande incentivador do construtivismo, temos hoje algumas outras referências neste campo. César Coll, no livro *Psicologia do Ensino* (2000), propõe um construtivismo onde se comunicam várias teorias do desenvolvimento que, do nosso ponto de vista, partem de concepções distintas acerca da formação do psiquismo humano. Segundo esquema elaborado por este autor:

As fontes teóricas da concepção construtivista de ensinamento e aprendizagem são: as teorias do processamento da informação, a teoria genética do desenvolvimento intelectual, os componentes afetivos, relacionais e psicossociais do desenvolvimento e da aprendizagem, a teoria da assimilação, a teoria sócio-cultural do desenvolvimento e da aprendizagem. (COLL, 2000, p. 363).

Chama-nos a atenção a diversidade de autores contemplados em sua proposta de ensino-aprendizagem numa abordagem construtivista; proposta esta um tanto eclética a nosso ver. É evidente, no entanto, que esta não é a única concepção de construtivismo, uma vez que, segundo Facci (2004b, p. 90), não existe um significado consensual a respeito desta concepção; por outro lado, o que parece ser consensual é a concepção de educação trazida por esta proposta.

²² O psicólogo Jean Piaget, ao elaborar sua teoria do desenvolvimento cognitivo, propôs que o desenvolvimento seja construído pela criança através de sua interação com o objeto. A cada fase do desenvolvimento, a criança elabora, constrói hipóteses acerca da realidade, de tal forma, o conhecimento é construído, pela criança, conforme suas possibilidades cognitivas.

Wadsworth (2000, p. 122-133) estabelece seis princípios que devem nortear o professor que trabalha na perspectiva teórica de Piaget, onde se destaca, sobretudo, o papel de observador do desenvolvimento da criança, tal como na escola-nova, conforme se vê:

1. Criar um ambiente e atmosfera nos quais as crianças serão ativas e iniciarão e completarão suas atividades. Oferecer tempo para gastar, e materiais para completar as atividades iniciadas por elas mesmas.
2. Com relação ao conhecimento social-arbitrário, fornecer para a criança a resposta certa (dar “feedback” para suas respostas) e reforçar o conhecimento social-arbitrário. No conhecimento físico, encorajar a criança a encontrar diretamente a resposta a partir da atividade sobre os objetos. No conhecimento lógico-matemático, evitar dizer a resposta certa e reforçá-la.
3. Permitir que a criança na fase pré-operacional atravesse estágios em que está “errada”.
4. Alguns tipos de conhecimento são melhor aprendidos (e motivados) através da interação com outras crianças.
5. Ver todos os aspectos do conhecimento como inseparáveis.
6. Se quiser que uma criança adquira um determinado fato ou parte de um conteúdo que não lhe esteja disponível, deve-se ensiná-la diretamente e reforçar a aprendizagem.

De acordo com as prescrições do autor (ibid) compreendemos que a escola deve priorizar o processo de aprendizagem do aluno, a construção do conhecimento, o aprender a aprender. A escola que, sob a perspectiva tradicional enfatizava o conteúdo, passa a enfatizar o respeito à individualidade, as necessidades e os interesses dos alunos; acontece que os interesses dos alunos são os interesses imediatos decorrentes de sua vida cotidiana, que devem ser tomados como ponto de partida na educação escolar, com vistas à superação do senso comum.

Embora a teoria de Piaget seja referente ao desenvolvimento cognitivo, Kamii (2003) destaca que as implicações pedagógicas da teoria de Piaget incidem muito mais sobre o desenvolvimento sócio-afetivo da criança (no que se refere à autonomia, interação e resolução de seus próprios conflitos, independência, curiosidade e iniciativa) do que sobre o desenvolvimento cognitivo.

Deste modo, segundo a autora (idem), o professor deve seguir objetivos a longo prazo, como o desenvolvimento da personalidade, autonomia intelectual e moral, e objetivos a curto prazo, que se referem ao desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo. Partindo das investigações de Piaget, a mesma autora sugere que para a consecução dos objetivos apresentados, o conteúdo apresentado na escola deve ser evitado uma vez que as “situações na vida cotidiana estimulam

as crianças a aprenderem e a se desenvolverem” (p. 102), deste modo, deve-se priorizar os jogos de construção, atividades artísticas, jogos, criação de animais e plantas, expressão etc.

A autora refere-se à pré-escola onde, sabemos, não ser mesmo possível à criança ficar por muito tempo concentrada e ouvindo o professor, deste modo as atividades acima devem, sim, estar presentes nas aulas. Entretanto, acreditamos que nesta fase a criança tenha condições de se apropriar de certos conteúdos que cabem à escola organizar e transmitir. Sobre isso, de forma diferente, a autora afirma que:

Em geral, tiramos de Piaget que é inútil organizar o conteúdo para as crianças. Tudo o que lhes dizemos ou tudo o que lhes mostramos é certamente assimilado de maneiras muito diferentes das noções adultas. Felizmente, as crianças organizam as coisas para si próprias porque tentam constantemente dar sentido ao seu mundo.[...] A informação específica que lhes dermos nestes momentos tem uma significação muito diferente da que poderíamos impor-lhes pela nossa própria iniciativa. (KAMII, 2003, p. 131).

Concordamos com Davidov (1988, p.3) quando este psicólogo afirma que a escola deve ensinar os alunos a pensar, decidir, desenvolver-se ativamente nos fundamentos do pensamento contemporâneo, mas, para tal, é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento via pensamento teórico²³. Dito de outro modo, o ensino e a educação são indispensáveis para o desenvolvimento das capacidades infantis, determinadas mais pelas leis sócio-históricas do que pelas leis naturais.

Nossas considerações em relação ao construtivismo abarcam alguns pontos que estão dialeticamente relacionados. Em primeiro lugar, a individualização do ensino, individualização esta que encontra uma aceitável acolhida na sociedade capitalista e neoliberal. É certo que também compartilhamos do princípio de que se deve considerar o ponto de vista do aluno, a construção de suas hipóteses conforme o desenvolvimento, entretanto, não podemos deixar de considerar que a aprendizagem determina os rumos do desenvolvimento. De acordo com o construtivismo, a escola precisa esperar as realizações e conquistas individuais do aluno, atitude que não representa a superação da vida cotidiana do aluno. A nosso ver, o indivíduo que o construtivismo considera é o indivíduo em-si.

Outro ponto refere-se à concepção de homem e humanização presente nesta abordagem. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget parte de pressupostos da biologia, onde conceitos como equilíbrio, maturação e adaptação referem-se a organismos (indivíduos) que parecem não sofrer a influência das determinações histórico-culturais pelas quais a sociedade passa. Aliás, o conceito de social no pensamento de Piaget é bastante limitado às relações sociais

²³ O autor explica que o pensamento teórico consiste na busca de compreensão das coisas e dos acontecimentos analisando as condições de sua origem e desenvolvimento.

próximas e não as de classe, onde estão abarcadas a desigualdade social, a alienação e a barbárie. Klein (2000) destaca que a teoria de Piaget contempla no homem duas naturezas complementares: a biológica e a social e psicológica, sendo o homem um produto da natureza, em que toda sua criação estaria subjugada às leis naturais.

Merece destaque também em nossas considerações a respeito do construtivismo, o papel do professor. Parece que é mais importante que o professor conheça o desenvolvimento infantil do que o conteúdo escolar; é mais importante animar e orientar do que ensinar. O papel do professor, de transmitir o conhecimento que a humanidade produziu é desvalorizado, bem como a própria escola. Entendemos que a autonomia intelectual, que é uma proposta do construtivismo, não acontece se não houver apropriação do conhecimento que acontece, em especial, pela transmissão de conteúdos.

Esta compreensão encontra reforço em Leontiev (s/d) quando este psicólogo enfatiza a importância da transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico às gerações posteriores; sem esta transmissão, segundo Leontiev (ibid, p.291) “Seria impossível a continuidade do processo histórico”. Após citar um exemplo já dado por Pierón, que constrói a hipótese de uma catástrofe onde sobreviveriam apenas as crianças e as coisas materiais, Leontiev afirma que a história teria que recomeçar. Para ele, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. Esperamos que, com esta afirmação, tenhamos conseguido esclarecer o quanto priorizamos a transmissão dos conteúdos e discordamos de qualquer proposta em que este princípio não seja atendido.

Em relação à formação de professores, Arce (2000) denuncia que a retórica dominante no meio educacional dita que enfrentar desafios do cotidiano, trabalhar em equipe e estar flexível às mudanças da sociedade representa o perfil ideal para o professor do novo século, o que reflete nas escolas as políticas neoliberais e pós-modernas que assolam a sociedade e tornam o momento propício para a implantação de teorias a-críticas. Neste sentido, o professor não só deve utilizar o construtivismo em sua prática²⁴, como também, deve ser formado sob esta perspectiva, para que não cometa erros permitidos na perspectiva tradicional. De acordo com a autora (ibid, p. 56), em muitos cursos de formação de professores prevalecem o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, trabalho em equipe e atitude reflexiva.

²⁴ Encontramos em Miranda (2000 p. 33) referências a um estudo de caso comparativo por ela realizado, a respeito das concepções sobre o construtivismo tidas por professores de seis escolas. A autora constata que o conceito de construtivismo apresentado pelas professoras é de oposição ao ensino tradicional, ou seja, sabiam o que o construtivismo é, pelo que ele não é, o que evidencia que a utilização deste é mais uma imposição do que uma apropriação.

Princípios como estes vêm reforçar concepções distorcidas a respeito do trabalho educativo, bem como da importância do conhecimento científico. Concordamos com a autora quando afirma:

Se partirmos do pressuposto de que o professor, assim como o aluno, aprende somente exercendo uma atividade prazerosa, útil e prática, retiramos da atividade de estudo a sua natureza intelectual e a transformamos em atividade puramente instrumental, fato este que acaba por descaracterizar o trabalho do professor como trabalho intelectual. (ARCE, 2000, p. 57).

Em texto publicado em 2000, Miranda (p.30) observa que o construtivismo não é um modismo passageiro e, sim, um processo psicopedagógico amplo, mediador de políticas educacionais propostas para a América Latina que enfatizam os processos de aprendizagem e defendem que a mudança na perspectiva de compreensão de tais processos possibilita a mudança educacional de um país.

Embora tenham se passado oito anos da publicação do referido texto, podemos afirmar, pela literatura disponível e pela observação, que ele é atual, pois o construtivismo ainda está vivo, o que justifica nossa preocupação com a retomada do psicologismo em educação, ou seja, por não representar um modismo passageiro, seu influente apelo à individualidade é muito forte e determinante, dificultando a receptividade por idéias e teorias psicológicas e educacionais em que a individualidade seja compreendida não como determinante, mas como determinada pelas condições histórico-culturais, dentre as quais está a educação.

2.3.1.2 A Pedagogia das Competências

O grande idealizador e divulgador da abordagem das competências é o sociólogo francês Phillippe Perrenoud. Suas publicações são voltadas para a ênfase de que o ensino orientado para o desenvolvimento de competências daria conta das superações das dificuldades pelas quais a escola passa atualmente. Segundo o autor (2000), as dificuldades da escola são ocasionadas pelo ensino tradicional, pelo individualismo dos professores e pela dificuldade, por parte do professor, em definir e compreender seu ofício.

Perrenoud (2000, p. 15) assim define o que é competência: “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Assim, antes de expor cada uma das dez competências necessárias à reelaboração do ofício de professor, e que referem-se a uma nova compreensão do processo de ensino e aprendizagem, o autor esclarece que cada competência mobiliza uma série de outras novas competências e que o professor deve dominar os saberes relativos à **metacognição**.

Apenas para ilustrar, apresentamos resumidamente quais são as competências necessárias para ensinar; não analisaremos cada uma delas, teceremos apenas alguns comentários que se aplicam ao seu conjunto.

1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem

O trabalho educativo deve ir além da aula expositiva. O professor precisa entender-se como alguém que concebe e dirige situações de aprendizagem para, assim, conhecer para cada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. Isto implica em:

1. Trabalhar a partir das representações dos alunos.
2. Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos de aprendizagem.
3. Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. Administrar a progressão das aprendizagens

2- O ensino deve ser concebido na perspectiva de longo prazo, as ações devem ser pensadas para contribuir na progressão de cada um. Isto envolve:

1. Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.
2. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino.
3. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
4. Observar e analisar os alunos em situação de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.
5. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

O aluno deve ser colocado numa situação de aprendizagem ótima para ele, que tenha sentido, o envolva e, principalmente, atue na “zona de desenvolvimento próximo”. A pedagogia diferenciada propõe o rompimento com a prática de uniformização das atividades, propondo a organização do trabalho e dos dispositivos didáticos, priorizando cada aluno, principalmente aqueles que têm mais a aprender. Isto requer:

1. Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.
2. Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.
3. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.
4. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.

4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

Uma proporção significativa de crianças e adolescentes não escolheram livremente a instrução; o professor espera alunos já motivados, como se a motivação não dependesse também dele. Os professores precisam desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender. Isto requer novas competências:

1. Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.
2. Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.
3. Oferecer atividades opcionais de formação.
4. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

5- Trabalhar em equipe.

Trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade profissional. Membros de equipes duradouras demonstram grande competência de comunicação e a convicção de que a cooperação é um valor profissional. Para isto, são necessárias mais competências:

1. Elaborar um projeto de equipe, de representações comuns.
2. Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.
3. Formar e renovar uma equipe pedagógica.
4. Enfrentar e analisar, em conjunto, situações complexas, práticas e problemas profissionais.
5. Administrar crises ou conflitos pessoais.

6- Participar da administração da escola.

Para que os professores venham a fazer parte da administração da escola, é preciso sua adesão a novos modelos, saberes e competências. O professor deve sair da sala de aula e interessar-se pela comunidade educativa em seu conjunto. Novas competências são solicitadas também do pessoal administrativo, que deve aprender a delegar, conduzir, negociar, interpretar, não impor. Participar da administração da escola envolve mais competências:

1. Elaborar, negociar um projeto da instituição.
2. Administrar os recursos da escola. Isto demanda visão realista dos custos e das restrições.
3. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolas, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem).
4. Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. O professor deve ter a competência de animar e apoiar a participação dos alunos.

7- Informar e envolver os pais

Observa-se, em geral nos grupos que duram, uma grande capacidade de cada participante em considerar o ponto de vista do outro. Certas reações de defesa dos professores expressam a falta de confiança no que fazem e medo das dificuldades. Para que tais dificuldades sejam superadas é necessário:

1. Dirigir reuniões de informação e debate.
2. Fazer entrevistas.
3. Envolver os pais na construção dos saberes.

8- Utilizar novas tecnologias

Formar para as novas tecnologias é formar para o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, estimulando capacidades como observação, pesquisa, memória, leitura e análise de textos e imagens, comunicação. Isto demanda novas competências:

1. Utilizar editores de texto.
2. Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino.
3. Comunicar-se à distância por meio da telemática.
4. Utilizar ferramentas multimídia no ensino.
5. Competências fundamentais em uma cultura tecnológica: atenção permanente ao novo; fazer a relação entre instrumentos, competência intelectual e o saber que a escola pretende formar; pensar nas transformações que a informática submete às práticas de leitura e escrita, na pesquisa, na evolução dos recursos e no modo de acesso.

9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Não bastam boas intenções para se educar para a cidadania, é preciso criar situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, a tomada de consciência e a formação de valores. Isto requer mais competências:

1. Prevenir a violência na escola e fora dela.
2. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.
3. Participar da criação de regras da vida comum, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
4. Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.
5. Desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça.

10- Administrar sua própria formação contínua

As práticas pedagógicas mudaram profundamente. Mesmo que não se aceite esse movimento, ele demanda uma renovação, um desenvolvimento de competências através da formação contínua. Faz-se necessário:

1. Saber explicitar as próprias práticas.
2. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua.
3. Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
4. Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
5. Acolher a formação dos colegas e participar dela.
6. Ser agente do sistema de formação contínua.

São essas as competências que o professor deve possuir para possibilitar que seus alunos desenvolvam suas competências! Nota-se que esta abordagem, impõe ao professor uma série de competências (além das dez, contamos mais quarenta e quatro “sub-competências”) como se este fosse o único a ter que dar conta do processo educacional. É, portanto, uma perspectiva subjetivista porque minimiza a realidade social na qual acontece a educação e acredita que as transformações que a escola deve realizar (para mudar a sociedade) se iniciam e se encerram no professor, bastando para isso, que ele mude de atitude.

Embora algumas destas competências sejam importantes, a nosso ver representam apenas a superfície, ou melhor, a pseudoconcreticidade da função docente, que deve abranger, essencialmente, o desenvolvimento do aluno com a da apropriação do conhecimento mediado pelo pensamento crítico sobre a realidade concreta, na qual o aluno é agente social.

Percebemos também que o autor não menciona a necessidade do domínio teórico nem tampouco a necessidade na ênfase de conteúdos que poderiam ser apropriados pelos alunos como uma das formas de humanização e de superação do cotidiano pela da escola. Nesta abordagem, o papel do professor limita-se à reprodução das formas alienadas da vida cotidiana, limita-se à reprodução da sociedade capitalista cujos reflexos, parece-nos, serem minimizados no discurso das competências.

Martins (2004, p. 53), ao analisar o que classifica de “redução da educação à formação de competências”, analisa questões como humanização, trabalho humano como práxis e a educação, entendendo-a como atividade cujo papel principal seja “a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre” (ibid. p. 63). A autora questiona a concepção de homem presente na pedagogia das competências e critica seu caráter adaptacionista, de

preparação do indivíduo para a produção social (a reprodução do capital); um caráter adaptacionista que, por não preparar o indivíduo para a produção de si mesmo, o mantém distante de uma “práxis transformadora”.

2.3.1.3 A Formação do Professor Reflexivo

Segundo Facci (2004b) a formação do professor orientada por uma abordagem reflexiva, surge como oposição ao tecnicismo, no qual o professor desempenhava uma função tecnocrática. Ainda para esta autora (idem), o conjunto de diferentes ênfases dentro desta abordagem origina-se das concepções de educação de J. Dewey, divulgadas nos Estados Unidos a partir da década de 60 e na Europa a partir da década de 80. Segundo a autora (2004b, p. 42), nesta concepção “o docente é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional”.

Dewey (1979) propõe que a finalidade da educação seja a formação do ato de pensar reflexivo, que significa o pensamento cuidadoso e metuculoso. Portanto, ao referir-se ao aspecto intelectual da educação (ênfatizando, entretanto, que este não é o único aspecto desta, mas que o são também as atitudes práticas, o desenvolvimento saudável das disposições morais, o favorecimento de apreciações estéticas), Dewey (ibid, p. 86) postula que a compreensão do conteúdo só ocorre quando acompanhada de reflexão sobre o sentido deste, o que indica sentido particular, pessoal. Para este autor, o pensamento reflexivo é um pensamento lógico, assim:

[...] uma pessoa pensa logicamente quando é cuidadosa em conduzir o pensamento, quando se dá a trabalhos para adquirir a certeza de que tem provas em que se basear, e quando, depois de alcançada a conclusão, prova-a pela evidência que possui. Enfim, um “lógico” aplicado ao processo de pensar, significa que o curso de pensamento é conduzido **reflexivamente...** (DEWEY, 1979, p. 83, grifo do autor).

Ao nosso ver, o pensamento reflexivo em nada se apóia em reflexões teóricas, uma vez que Dewey (ibid p. 97-106), ao citar algumas razões pelas das quais este pensamento deva despontar, destaca as necessidades práticas, a curiosidade e a experiência.

Facci (2004b) esclarece que, dentro da abordagem do professor reflexivo, despontam-se três ênfases diferentes e não excludentes entre si:

- a. Professor prático-reflexivo: elaborada por Schön (2000), esta proposta de formação de professores, segundo Facci (2004b, p.49) “salienta o aspecto da prática como fonte de

conhecimento por meio da reflexão e experimentação. A tarefa do educador consiste mais em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender”.

- b. Professor investigador: Zeichener²⁵ (1993), quem formulou esta proposta, compreende o professor enquanto alguém que deve ser pesquisador, deste modo, ele mesmo utiliza-se da pesquisa-ação em seus trabalhos de formação de professores. Aqui também o papel do professor refere-se a ajudar os alunos a construir seu próprio saber. Facci (ibid p. 52) esclarece que, embora este autor anuncie a importância da reflexão crítica por parte do professor, em que este deva compreender as dimensões sociais e políticas de suas ações, questionar a realidade, buscando uma sociedade mais justa e humanizada, e reconhecer seu papel social, a crítica e a reflexão política enfatizada pelo autor são pautadas pelos ideais burgueses e neoliberais. De tal modo, propõe-se a humanização do capital, sem, contudo, o questionamento da relação entre capital e trabalho.
- c. O professor reflexivo numa ênfase cognitivista: Shulman²⁶ (1986) propõe que os professores devam dominar três tipos de conhecimento: o conhecimento do conteúdo específico da matéria a ser ensinada; o conhecimento pedagógico, referente à capacidade de ensinar e, por fim, o conhecimento curricular, que refere-se aos programas dos diferentes níveis de ensino. Shulman não aborda a necessidade do conhecimento teórico acerca das ciências que oferecem suporte à educação, como história, filosofia, psicologia, sociologia... nem tampouco sobre o conhecimento que essas ciências produziram e ainda produzem no âmbito da educação.

Notamos, portanto que, também constituinte do rol das pedagogias do aprender a aprender, a abordagem do professor reflexivo minimiza a atividade de ensinar do professor e retira da escola a função de local privilegiado de transmissão do conteúdo sistematicamente elaborado pelas gerações. Salientar a prática desarticulada da teoria e de seus embasamentos filosóficos, bem como da análise da educação no interior de uma sociedade capitalista, representa uma atitude espontânea e neoliberal, uma vez que enfatiza a sobreposição das experiências pessoais do professor em relação ao contexto sócio-histórico e não compreende, de fato, a educação como instrumento de luta e de transformação social.

Outro ponto que merece destaque em nossa consideração à abordagem do professor reflexivo, em que estamos perfeitamente de acordo com Facci (2004b) é que, na tentativa de reconduzir o professor ao centro do processo educativo, compreende-se a subjetividade do

²⁵ ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

²⁶ SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, nº 2, pp 4-14.

professor como algo particular e independente das condições histórico-sociais em que se encontra a profissão. Desta maneira, a visão de homem que se propaga é radicalmente diferente daquela em que, numa concepção crítica, compreende este homem como síntese de múltiplas determinações.

Para sintetizarmos nossas concepções acerca das três abordagens (das competências, do professor reflexivo e do construtivismo) acima referidas, recorreremos mais uma vez a Facci (2004b) quando a autora escreve:

Até este momento, o que está claro é que essas perspectivas que estão sendo amplamente difundidas no campo educacional, no tocante à atuação ou formação do professor, promovem ou permitem um esvaziamento do trabalho docente. Elas partem de pressupostos que desvinculados da prática social impossibilitam a compreensão do indivíduo nela inserido e com poder de nela ajudar na ruptura das amarras valorativas vigentes. (p.131).

Do exposto conclui-se que:

A psicologia e a educação são produções sociais constituídas historicamente, elas sofrem os impactos das necessidades sociais, bem como corroboram tais necessidades. Assim, as teorias supra citadas representam os ideais proclamados pela ideologia vigente.

O pensamento crítico na formação teórica do professor é importante para que este não venha a perpetuar, ainda que sem o saber, os modelos apresentados que, ao nosso ver, impedem que professores e alunos avancem em direção à humanização, pela mediação do pensamento teórico. É preciso, pois, romper com a banalização a que foi acometida a formação de professores e, para isto, a psicologia pode contribuir desde que seja apresentada de acordo com os princípios do pensamento crítico, onde se vislumbra o homem em suas múltiplas determinações.

Tal como afirmam alguns autores citados neste capítulo, a psicologia somente poderá contribuir com uma prática de ensino transformadora (práxis) quando se libertar dos ideais liberais, deixando, assim, de compreender o homem como determinante e compreendê-lo determinado sócio-historicamente. As palavras de Marx encerram este capítulo, traduzindo poeticamente a mensagem que desejamos transmitir ao longo deste:

*Conclamar as pessoas a acabarem
Com as ilusões acerca de uma situação é
Conclamá-las a acabarem com uma situação
Que precisa de ilusões
A crítica não retira das cadeias as flores
Ilusórias para que o homem suporte as
Sombrias e nuas cadeias, mas sim para que
Se liberte delas e brotem flores vivas.*

(Karl Marx, 2005c, *Introdução à Crítica do Direito de Hegel*).

CAPÍTULO 3

3. A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Embora os pressupostos desta perspectiva já tenham sido abordados ao longo dos capítulos anteriores, vamos aqui apresentá-la de maneira que venha justificar sua relevância à psicologia da educação em geral, e à formação de professores em especial.

Apontamos no capítulo anterior que a concepção de homem e de sociedade imbuída nas teorias psicológicas que subsidiam correntes pedagógicas determina o trabalho educativo em seus aspectos teórico-práticos. Naquele capítulo procuramos deixar claro como a concepção referente à constituição humana interfere na condução, pelo professor, da relação entre o aluno e o conhecimento e isto é o mesmo que vamos procurar mostrar neste capítulo, agora versando sobre a psicologia sócio-histórica; buscamos justificar, portanto, a sua relevância como referencial teórico para a formação de professores.

Vigotski (2003b, p. 153-154), ao se referir aos textos utilizados nos cursos de psicopedagogia nos centros de ensino superior de sua época, observa nestes três falhas: a primeira refere-se ao fato de que tais textos não explicam a natureza psicológica do desenvolvimento humano, a segunda falha é que a psique é estudada em sua estática e não em movimento e processo e, a terceira falha observada por Vigotski (ibid) refere-se ao estabelecimento, pela psicologia tradicional, de particularidades presentes em cada nível etário a partir da supressão das particularidades adultas, ou seja, estabelece-se que a criança ainda não é o que o adulto é. As falhas que Vigotski observa estão ainda bastante presentes nos cursos em que a disciplina “psicologia da educação” é estudada, o que reforça ainda mais a necessidade que avistamos de modificação no ensino desta disciplina.

No mesmo texto, ao continuar sua explanação acerca do desenvolvimento humano, Vigotski (ibid) anuncia a importância do pensamento dialético, embora sem o mencionar, na compreensão do fenômeno em sua totalidade. O trecho que se segue nos aponta o sentido para o qual deve se dirigir a disciplina psicologia da educação:

Estudar um fato completamente isolado do resto do mundo, desprovido da inter-relação que existe entre os fenômenos, significa condenar *a priori* o objeto de estudo a permanecer sem explicação. Explicar cientificamente algo nada mais significa do que descobrir sua conexão com outros fenômenos e integrar o novo conhecimento na trama e no sistema do que já se conhece, o que constitui um modo de proceder totalmente oposto ao que defende o enfoque tradicional. (p. 160).

Deste modo, acreditamos que a psicologia da educação como disciplina nos cursos de formação de professores deva enfatizar a relação entre a formação humana e a sociedade em seu contexto histórico ou, melhor dizendo, a psicologia da educação deve esclarecer que a formação do indivíduo é um processo histórico-cultural que tem como uma de suas mediações, a educação escolar.

3.1 Fundamentos teórico-metodológicos

Porque “psicologia” é o nome de uma ciência, e não de uma obra de teatro ou de um filme: só pode ser científica.

(L. S. Vigotski, 2004a, *O significado histórico da crise da psicologia*).

A psicologia sócio-histórica tem como marco inicial o pronunciamento de Liev Semionovich Vigotski, intitulado “Métodos de investigação reflexiológica e psicológica”, no II Congresso de Neuropsicologia de Leningrado em 1924. Naquela ocasião, Vigotski critica as duas vertentes predominantes na psicologia, quais sejam: o idealismo e o materialismo mecanicista; no seu entender, nenhuma destas escolas fornecia as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos, o que o leva a afirmar que o desenvolvimento humano tem origem social, e as funções psicológicas superiores²⁷ devem ser entendidas à luz do marxismo, isto é, de métodos e princípios do materialismo histórico dialético. No livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, uma coletânea de textos de Vigotski, Luria e Leontiev, Luria faz a seguinte afirmação no capítulo “Vigotskii”.

[...] nas mãos de Vigotskii o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo. Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio. (LURIA, 2001, p. 25).

Vigotski inaugurou uma época de férteis trabalhos no campo da psicologia, junto com seus colaboradores Leontiev e Luria – estes três nomes formam a famosa “tróica” a que se referem os livros de história da psicologia (GOLDER, 2004, p. 19). Sobre a envergadura destes trabalhos, o autor (ibid) afirma:

²⁷ São as funções psicológicas essencialmente humanas, as que refletem a consciência: memória, abstração, pensamento, imaginação etc.

Com referência à história da psicologia, pude constatar pessoalmente o interesse que havia, no âmbito da teoria histórico-cultural, pela evolução histórica das distintas concepções teóricas, em especial das teorias que emergiram no início do século XX. Tanto Vigotski como mais tarde seus discípulos e continuadores Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin, Zaporjets e outros dedicaram parte de seus esforços à compreensão sociohistórica das distintas concepções psicológicas contemporâneas. Hoje, diríamos que se ocuparam em “contextualizar” as mesmas, com o objetivo de compreender para que questões socioeconômicas procurava-se interpretar a realidade psíquica. (p. 38).

No “Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski”, Leontiev (2004) destaca a importância teórico-metodológica do trabalho de Vigotski, reforçando a relevância da fundamentação teórica do marxismo na concepção deste pesquisador. Na tentativa de edificar uma psicologia marxista, muitos psicólogos na União Soviética falharam ao tentar anexar os fundamentos do marxismo às explicações psicológicas. Em janeiro de 1924, no já referido II Congresso de neuropsicologia de Leningrado, Vigotski impressiona K. N. Kornilov ao propor que a edificação da nova psicologia devesse representar a síntese dialética entre as abordagens subjetivistas e mecanicistas em psicologia e o materialismo histórico. Desta maneira, o objeto da psicologia, a consciência humana, deveria ser estudado a partir de um método concreto, como problema filosófico. A psicologia objetiva só poderia surgir, portanto, a partir do marxismo. O trecho que se segue evidencia bem estas considerações:

Para compreender o “fenômeno” Vigotski, o caráter excepcional de seu destino científico, é necessário destacar dois aspectos de sua obra. Por um lado, existem fatos concretos, metodologias concretas e hipóteses suas e de seus colaboradores. Muitas delas se confirmaram de modo brilhante e foram objetos de posteriores desenvolvimentos em trabalhos dos psicólogos atuais. As metodologias elaboradas por Vigotski e os fatos encontrados por ele são considerados clássicos. Passaram a fazer parte importante e integrante dos fundamentos da ciência psicológica. E, neste caso, a psicologia atual, ao confirmar as idéias de Vigotski e baseando-se nelas, avançou no plano dos fatos, das metodologias das hipóteses etc. Mas, por outro lado, em sua obra existe, além disso, um aspecto importantíssimo: o teórico-metodológico. (LEONTIEV, 2004, p. 426).

Leontiev (ibid) salienta ainda que, na tentativa de responder à questão de como construir uma psicologia marxista, Vigotski propunha como exemplo a obra *O Capital* de Marx e Engels, onde os autores mostraram que a metodologia da ciência concreta deve ser edificada com base nos princípios gerais do materialismo dialético.

No *Manuscrito de 1929*, Vigotski afirma, parafraseando Marx, que: “A natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções da personalidade e formas de sua estrutura”.

Este pressuposto está claramente formulado por Marx e Engels (2002, p. 20) quando estes afirmam que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Fica, então, descartada qualquer posição naturalista, idealista e mecanicista na compreensão do desenvolvimento da consciência, embora alguns estudiosos afirmem que a adoção de uma concepção materialista por Vigotski e seu grupo deva-se apenas às circunstâncias históricas da então URSS.

Ainda sobre as críticas formuladas pelos integrantes da Escola de Vigotski em relação aos caminhos seguidos pela psicologia de sua época e, em relação à formulação de hipóteses sobre os caminhos que a psicologia deveria seguir, Leontiev (s/d) analisa as teorias naturalistas em psicologia apontando que estas buscam adaptar o homem ao meio e entendem o desenvolvimento humano sob uma ótica pragmática e utilitária, na qual este representa um aperfeiçoamento de aptidões psíquicas dos animais. Por outro lado, a corrente sociológica em psicologia, conforme Leontiev (ibid) trazia ainda uma concepção bastante idealista de desenvolvimento social, embora já se verificassem tendências progressistas e materialistas em Wallon e Politzer. Fazia-se então necessário, que se pensasse a psicologia a partir de um referencial teórico-metodológico, uma vez que:

Nem o materialismo mecanicista nem o idealismo estão em estado de orientar a pesquisa psicológica de maneira a criar uma ciência única da vida psíquica do homem. Este problema só pode ser resolvido sobre a base de uma concepção do mundo filosófico que estenda a explicação científica e materialista tanto aos fenômenos naturais como aos fenômenos sociais. Existe uma única concepção do mundo que responde a este objetivo: a filosofia do materialismo dialético. (LEONTIEV, s/d, p. 162).

A compreensão da necessidade de estender à psicologia os pressupostos do materialismo histórico, e de elaborar, portanto, uma psicologia marxista, leva os psicólogos Chelpanov e Kornilov à realização de pesquisas que, no entanto, ainda não traziam a compreensão teórico-metodológica necessária à realização prática desta nova psicologia. Foi por meio dos estudos de Vigotski que se inaugurou uma nova etapa na compreensão do determinismo sócio-histórico do psiquismo humano (LEONTIEV, s/d, p. 163). Referindo-se a Vigotski e ao seu pioneirismo, Leontiev (ibid) afirma que:

Foi ele o primeiro entre nós (em 1927) a exprimir a tese de que a démarche histórica devia tornar-se o princípio diretor da edificação da psicologia do homem. Efetuou a crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem e opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. O mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica.

Vigotski representa o precursor desta nova compreensão no campo da psicologia, tomando como base de suas investigações duas hipóteses (LEONTIEV, s/d, p. 164): a primeira é a de que as funções psicológicas superiores são mediadas e a segunda é a de que estas funções psicológicas provêm de uma atividade exterior, como se verifica em seus textos (VIGOTSKI 2001a, 2004a) escritos principalmente a partir de 1927, inclusive.

Oliveira (2006) discorre sobre a categoria de atividade humana, destacando que esta categoria é central na fundamentação filosófica da obra de Vigotski, na qual, tal como em Marx, esta categoria se refere ao trabalho humano. No primeiro capítulo desta tese apontamos o significado da categoria trabalho no conjunto das elaborações de Marx, para quem o trabalho representa o processo de humanização, dado o seu caráter de adaptação da natureza às necessidades humanas, que geram novas necessidades que solicitam o desenvolvimento de funções psicológicas e assim, sucessivamente.

Facci (2006) retoma os conceitos de “instrumentos” e “signos”, fundamentais no conjunto da psicologia de Vigotski, para quem estes possuem, respectivamente, a função de regular as ações humanas sobre os objetos e a função de regular a consciência e o próprio comportamento. Estes conceitos estão, portanto, de acordo com o princípio da formação social da consciência, uma vez que instrumentos e signos são objetivações sociais desenvolvidas, num primeiro momento para o controle da natureza com vistas à sobrevivência, em seguida, para a produção e controle de si mesmo.

O trabalho, tido nesta concepção como objetivação das características humanas, envolve a intencionalidade, portanto, o uso da consciência, que se constitui a partir das necessidades histórico-culturais. Entretanto, como já exposto, o trabalho da maioria das pessoas da sociedade atual solicita apenas o uso da consciência em-si e, se pensarmos que o trabalho educativo muitas vezes torna-se uma objetivação em-si, compreenderemos que a função de alienação compete com a função de humanização de professores e alunos.

Tal fato contribui para questionarmos a estrutura (tempo aligeirado, concepções “ingênuas” etc) dos cursos de formação de professores e reforça nossa intenção de propor um plano de ensino de psicologia da educação onde estes possam estudar, sob uma perspectiva crítica, os conteúdos da psicologia da educação; este é um dos caminhos para que esta ciência possa, de fato, contribuir para a efetivação de um ensino de qualidade. A psicologia sócio-histórica tem como verdadeiro o fato de que a apropriação das formas mais elaboradas de conhecimento da realidade favorecem a ascensão da individualidade em-si à individualidade para-si.

Devemos salientar, no entanto, que os textos de Vigotski escritos no período entre 1921 a 1923, reunidos e publicados no Brasil sob título *Psicologia Pedagógica* (2004b) trazem uma abordagem em psicologia que se aproxima bastante do interacionismo, o que representa uma fase ainda não amadurecida deste renomado psicólogo em relação às concepções teórico-metodológicas. No texto “O comportamento social em face do desenvolvimento etário das crianças”, Vigotski (idem) anuncia que a educação possui função adaptativa do homem em relação à sociedade; ainda neste texto, consta a presença de algumas citações diretas e indiretas de Marx e Engels que, entretanto, não se aplicam à sua análise do desenvolvimento etário da criança, que é descrito sobretudo, à partir das mudanças fisiológicas do organismo.

Os estudiosos da obra de Vigotski precisam conhecer o percurso de desenvolvimento de suas concepções, entendendo-o como o percurso da própria psicologia em direção ao materialismo histórico. O fato de Vigotski (ibid) ainda estar buscando esta aproximação nos textos que conhecemos na coletânea *Psicologia Pedagógica*, não tira deste o mérito de iniciar e desenvolver uma psicologia materialista e, tampouco lhe tira o mérito de ser considerado um psicólogo marxista, como ele bem o demonstra, por exemplo, no texto “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”.

No referido texto, escrito em 1927, Vigotski (2004a) analisa a crise metodológica que acomete a psicologia (já desde aquela época) e argumenta que há uma inversão no método da psicologia, pois as correntes estudavam o animal para compreenderem o homem, como é o caso da psicologia experimental, ou o comportamento patológico para compreenderem o funcionamento da psique humana, como é o caso da psicanálise. Neste ponto, Vigotski (ibid) retomando as palavras de Marx (1999, p. 43), quando este afirma que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, anuncia que:

Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas. (p. 207).

Este trecho evidencia a tentativa de Vigotski (2004a) em construir uma psicologia por meio do método do materialismo histórico dialético e ainda, a necessidade de uma unificação na psicologia já que, conforme a concepção, há diferentes objetos de estudo e investigação (comportamento, inconsciente, aparelho psíquico), o que impede a formulação de um princípio geral nesta ciência. Devido à compreensão da necessidade de um princípio geral na

psicologia, partindo da concepção dialética Vigotski (ibid) anuncia que o objeto da psicologia geral é a dialética do homem.

Isto quer dizer que a dialética da psicologia (é assim que podemos denominar de forma breve a psicologia geral, contra a definição de Binswanger de “crítica da psicologia”) é a ciência das formas mais gerais do devir tal como se manifesta no comportamento e nos processos de conhecimento, isto é, assim como a dialética da ciência natural é, ao mesmo tempo, a dialética da natureza, a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do homem como objeto da psicologia. (p. 247).

A compreensão do significado da crise da psicologia só acontecerá, segundo Vigotski (ibid), por meio da investigação básica com a ajuda dos métodos da ciência geral, desta forma, quem assim o fizer, “em lugar do caos de opiniões heterogêneas, do mosaico de opiniões discrepantes, verá um quadro harmonioso dos critérios fundamentais que regem o desenvolvimento científico” (p. 249).

Partindo do pressuposto de que a psicologia deva unificar-se pelo método da ciência geral (dialética), Vigotski (ibid) aponta a importância da formulação do problema de pesquisa, afirmando ser este tão importante quanto a resposta, uma vez que “a pergunta pressupõe em parte a resposta” (p. 252) e que a psicologia é a ciência que mais tem sofrido com a falta de compreensão do problema, por estar incluída na biologia e na sociologia. Daí decorre uma crítica bastante pertinente de Vigotski em relação à psicologia: o ecletismo como solução para a dificuldade em compreender a resposta ao problema:

As tentativas ecléticas de conjugar elementos heterogêneos, de natureza distinta e de diferentes origens científicas, carecem desse caráter sistemático, dessa sensação de estilo, dessa conexão entre nexos que proporciona o submetimento das teses particulares a uma única idéia que ocupa um lugar central no sistema de que faz parte. (p. 252).

Segundo Vigotski (idem), o ecletismo na psicologia manifesta-se, inclusive, nas palavras utilizadas pelos psicólogos para a definição de seus respectivos objetos de estudo, destacando dentre eles, os psicólogos ecléticos que têm consciência da significação oculta das palavras, tais como Thorndike, Pillsburi e Koffka, bem como aqueles que utilizam a linguagem mista compreendendo a época de transição da psicologia, tais como Blonski e Kornilov.

Vigotski atenta para o fato de que “Chamar as coisas de uma forma ou outra não é, portanto, indiferente e o pedantismo se justifica quando está respaldado pela investigação ou pela filosofia, porque é consciente de que um erro nas palavras implica um erro na compreensão” (p. 305), isto porque todo investigador pensa no fenômeno que estuda e seu pensamento está refletido nas palavras que utiliza.

Em sua contundente análise sobre a crise da psicologia, Vigotski expõe a tese da existência de duas (e não muitas) psicologias: a científico-natural materialista, e a espiritualista, que representam duas construções distintas do saber psicológico; outras correntes psicológicas encontram-se inseridas nestas duas posições, evidenciando, desta forma, o dualismo na psicologia.

Nem mesmo a psicologia marxista, tal como era proposta por Tchelpánov escapou da análise crítica de Vigotski, para quem a única possibilidade de aplicação do marxismo em psicologia seria por meio da criação de uma psicologia com conceitos formulados pela dialética.

Por isso, o autor afirma que: “A dialética abraça a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (p. 393), em seguida, Vigotski postula: “A psicologia precisa de seu *O Capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (ibid).

A defesa da necessidade de uma psicologia unificada a partir dos pressupostos da dialética marxista está feita e, é sobre esses pressupostos que Vigotski almeja construir a nova psicologia o que, entretanto, não implica em desprezar o percurso histórico desta ciência, embora se advogue em favor do ramo materialista desta. Neste sentido, Vigotski (2004a) adverte:

Somos dialéticos e não pensamos, de modo algum que o caminho de desenvolvimento das ciências ande em linha reta. E se nele há ziguezagues, retrocessos ou mudanças de direção compreendemos seu significado **histórico** e os consideramos (assim como o capitalismo é uma etapa inevitável em direção ao socialismo) como elos necessários de nossa corrente, etapas inevitáveis de nosso trajeto. Valorizamos até aqui **cada um dos passos rumo à verdade** que nossa ciência tenha podido dar, pois não pensamos que esta tenha começado em nós. (p. 404, grifos do autor).

Consciente da responsabilidade científica necessária para a construção da nova psicologia, Vigotski compreende a dificuldade na utilização do termo “marxista” em psicologia por conta das dificuldades de aplicação do marxismo em outras áreas e por conta da especulação política e ideológica da qual é alvo. Por isso, o autor (ibidem) argumenta que:

É mais conveniente que outros digam que nossa psicologia é marxista do que nós a denominarmos assim; apliquemo-la aos fatos e esperemos no que se refere às palavras. No fim das contas, a psicologia marxista **ainda não existe**, é preciso compreendê-la como uma tarefa histórica, mas não como algo dado. Partindo desse estado é difícil subtrair-se à impressão de falta de seriedade científica e de irresponsabilidade que implica o emprego desse nome. (p. 412, grifos do autor).

Vigotski tinha a clareza de que a construção de uma nova psicologia é uma tarefa histórica. Ele lançou as bases sobre as quais seus colaboradores erigiram esta nova ciência que, no entanto, ainda está em construção. Deste modo, aqueles que vêm na psicologia de Vigotski a verdadeira psicologia científica devem se esmerar pela defesa de seus pressupostos teórico-metodológicos.

3.2 Psicologia sócio-histórica e a educação escolar: apontamentos para a formação de professores

O problema educativo, como veremos mais adiante, ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem.

(VIGOTSKI, 2003b, p.150).

Conforme já exposto, insistimos no princípio de que os conteúdos da psicologia sócio-histórica devem ser transmitidos a partir da didática da pedagogia histórico-crítica, que por sua vez é orientada pela perspectiva crítica do materialismo histórico-dialético. Afirmamos ainda que, para a realização do trabalho educativo, o professor precisa dominar não apenas as questões referentes ao ensino mas, em igual medida, as questões referentes ao desenvolvimento do indivíduo e do gênero, daí a importância de se compreender criticamente o processo de constituição humana e sua articulação com a aprendizagem e as relações sociais (MEIRA, 2007b, p. 57). A psicologia da educação, nesta perspectiva, coloca-se a serviço de um processo educacional de qualidade, com o compromisso de favorecer o processo de humanização e do pensamento crítico de professores e de alunos.

Vigotski (2003a) já nos alertava, ao se referir às áreas aplicadas da “nova psicologia”, que “[...] renunciar à psicologia na hora de elaborar um sistema educativo significaria renunciar à toda possibilidade de explicar e de fundamentar cientificamente o próprio processo educativo, a própria prática do trabalho pedagógico” (p. 150), portanto, compreendemos que esta “nova psicologia” deva fornecer as bases para a fundamentação de um trabalho educativo de qualidade, que se proponha a diminuir a distância entre o indivíduo e o gênero humano sem, no entanto, resvalar em direção ao subjetivismo.

Para tanto, a psicologia da educação precisa superar, no sentido dialético, os modelos teóricos que têm sido utilizados pela escola. A psicologia sócio-histórica, por meio do trabalho de autores que se dedicam à construção desta “nova psicologia”, já dispõe de uma série de conhecimentos organizados que visam tal superação. Como não temos aqui, condições de apresentar todos esses trabalhos, vamos mencionar apenas alguns autores e suas respectivas

elaborações orientadas para a construção de uma “nova psicologia”, lembrando que muitos deles já foram mencionados ao longo desta tese.

Tanamachi (2007) argumenta em favor da necessidade da compreensão da subjetividade, por parte da psicologia, a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético. A autora (ibid p. 64) defende que as questões da psicologia não devem ser substituídas pela filosofia marxista e sim, compreendidas a partir desta, ou seja, a visão de homem permeia a concepção de desenvolvimento humano, da constituição da consciência. A defesa da autora, tal como a de outros autores que trabalham nesta mesma perspectiva, caminha em sentido oposto às concepções positivistas iniciadas no final do século XIX, quando os psicólogos acreditavam ter conseguido “libertar” a psicologia da filosofia, tornando-a científica. Lembramos, porém, que de acordo com Vigotski (2004a) pensar a psicologia a partir do materialismo histórico-dialético não a destitui como ciência, ao contrário, faz dela uma ciência de fato.

A compreensão de indivíduo a partir de Marx é, segundo autores (DUARTE, 2001a, b, c, 2003, 2004; FACCI, 2004,a, b, 2007; MARTINS, 2004, 2007; MEIRA, 2000, 2003, 2007a,b; SAVIANI, 2004; TANAMACHI, 2003, 2007, dentre outros) uma das pedras fundamentais para o desenvolvimento de uma psicologia verdadeiramente preocupada com as questões da subjetividade no contexto do capitalismo. O materialismo histórico-dialético como mediação teórica no âmbito da psicologia possibilita não somente a compreensão daquilo que o indivíduo é, mas, sobretudo, o favorecimento do seu vir-a-ser, da possibilidade de se tornar, concretamente, ser humano. “Porque é no nível das possibilidades de aquisição das conquistas e dos progressos elaborados pela humanidade que se situa a condição verdadeiramente humana de cada indivíduo, no contexto histórico-cultural atual” (TANAMACHI, 2007, p. 79).

Referindo-se à pedagogia tradicional, com sua consequente psicologia tradicional e à pedagogia nova, respaldada pela perspectiva psicológica humanista e pela construtivista, Martins (2007) aponta que esses modelos explicativos da subjetividade humana não a apreendem em sua totalidade. Segundo a autora (ibid), nestas concepções desconsidera-se a dinâmica entre subjetividade e objetividade, razão e emoção, o que leva às rupturas em relação à compreensão acerca do psiquismo humano. A superação desta cisão acontece com a mediação do pensamento dialético, que fundamenta a psicologia sócio-histórica na explicação do psiquismo por meio da articulação entre os fenômenos psíquicos e os da vida material. Desta forma:

Trata-se de compreender o psiquismo em suas relações com o mundo objetivo, explicitando as intervencções e interdependências entre experiência interna e externa, entre o objetivo e o subjetivo, focalizando as peculiaridades específicas dos fenômenos psicológicos sem desgarrá-las do mundo material que sustenta a vida dos indivíduos. (MARTINS, 2007, p. 125).

Para melhor explicar este trecho, a autora (ibid) retoma o conceito de “internalização das funções psicológicas superiores”, proposto por Vigotski (1989) quando este psicólogo explica a natureza social dos processos psicológicos que, num primeiro momento são inter psíquicos e, uma vez internalizados tornam-se intrapsíquicos. Segundo Vigotski (1989, p. 63), internalização significa “a reconstrução interna de uma operação externa” processo esse que é dinâmico e essencialmente dependente de signos auxiliares (mediadores do desenvolvimento psicológico, que são construídos socialmente).

Martins (2007, p. 131-132) argumenta que, como a educação escolar representa a possibilidade de humanização (constituição da subjetividade), o trabalho educativo deve ser tomado como atividade interpessoal, “relação mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais” e que a construção destes conhecimentos, atos e sentimentos nos alunos, depende de como o trabalho educativo é planejado e executado.

Em texto anterior a este, a autora (MARTINS, 2006) lembra que Vigotski, ao iniciar seu curso na “Escola para Formação de professores”, retoma o conceito de educação proposto por P. Blonski, seu professor, para quem esta significa “a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (VIGOTSKI, *Psicologia Pedagógica*, apud MARTINS, 2006, p. 49). Partindo de tal definição, a autora (idem) argumenta em favor das características necessariamente presentes na educação apontadas por Vigotski, destacando, em primeiro lugar, que premeditar uma ação exige que se conheça o aluno em sua concreticidade, em seu vir-a-ser, o que culmina numa concepção afirmativa acerca do ato de ensinar, e na valorização da socialização, por meio da escola, do saber historicamente produzido, por seu caráter humanizador – quando são apropriados de forma superior à cotidiana.

A organização, característica constante na definição de educação apontada por Vigotski, é tomada por Martins (idem) sob o aspecto dos objetivos da sistematização do processo educativo. A este respeito, a autora (idem) indica o déficit histórico do Brasil no campo da educação, acirrado pelas políticas neoliberais em curso, que propõem a adaptação do indivíduo à dinâmica do capital; para Vigotski, ao contrário, a função da educação não é adaptar e sim, criar “um ser humano que olhe para além de seu meio” (apud MARTINS, p. 59).

Um dos conceitos formulados por Vigotski que repercute diretamente na educação escolar é a Zona do Desenvolvimento Próximo, ZDP. Esta zona, ou área, define toda aprendizagem que está em vias de se consolidar e que ocorrerá por meio da intervenção de um adulto ou criança mais adiantada. Este conceito representa a área onde o professor deve

trabalhar, nem muito além e nem aquém, no propósito de promover o desenvolvimento do aluno. Desta maneira, se compreendemos que a aprendizagem promove o desenvolvimento, o papel do professor passa a ter uma amplitude maior, onde a intervenção intencional, planejada, objetivada é de extrema relevância.

O conceito de zona de desenvolvimento próximo, portanto, implica na adoção de uma postura, por parte do professor, diferente da postura “recomendada” pelas pedagogias do aprender a aprender. O conceito de zona do desenvolvimento próximo, como o preferimos denominar, está inserido numa concepção de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito de uma psicologia sócio-histórica.

Vigotski, ao formular o referido conceito, critica as concepções a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, ao mesmo tempo em que elabora a sua própria concepção. As concepções anteriores à de Vigotski compreendem o desenvolvimento de forma retrospectiva, consideram, portanto, as realizações que a criança já tenha consolidado, como é o caso da abordagem de Piaget, Thorndike e dos psicólogos da Gestalt. Considerando pesquisas empíricas que atestam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2001b) anuncia:

“Todavia, recentemente, a atenção concentrou-se no fato de que, quando se pretende definir a afetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (p.111).

Vigotski declara, então, que o desenvolvimento deve ser considerado sob dois níveis, o efetivo, ou real e o potencial, posteriormente explicitado no mesmo texto. O nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que a criança consegue realizar com a mediação de uma pessoa mais experiente. A área de desenvolvimento potencial (ou zona de desenvolvimento próximo) é definida pela diferença entre o que a criança realiza como atividade independente e o que realiza apenas com a mediação do outro. Estes conceitos têm forte implicação educacional, a ponto de Vigotski declarar:

“Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: **o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.** (VIGOTSKII, 2001b, p. 114, grifos do autor).

Sendo assim, conduzir o processo de ensino e aprendizagem, nesta perspectiva, implica compreender que a aprendizagem dirige o desenvolvimento e realizar intervenções na busca de superação do nível atual de desenvolvimento sem, no entanto, afastar-se das possibilidades definidas pela zona de desenvolvimento próximo. Significa ensinar, para que se realize no aluno a transformação das funções psicológicas elementares em funções superiores, o que representa um dos meios para que este tenha condições de superar as concepções cotidianas e alcançar níveis mais elevados de compreensão da realidade e das objetivações genéricas para-si.

De acordo com Mello (2006), o conceito de “zona de desenvolvimento próximo” sugere um trabalho colaborativo entre professor e aluno, uma vez que as ações internas são formadas a partir de experiências sociais vividas pela criança, que deve ser reconhecida como um sujeito ativo no processo de conhecimento. Partindo de tais premissas, a autora (idem, p. 194) afirma que para Vygotski²⁸ a atividade pessoal do estudante deve ser a base do processo educativo, no qual o professor deve trabalhar para guiar esta atividade. Intensificando a relevância do trabalho do professor no desenvolvimento, presente na teoria de Vigotski, a autora afirma que para este:

[...] o papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-las de maneira adequada e conduzir a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. (MELLO, 2006, p.194).

Vemos, portanto, que quando articulamos a teoria de Vigotski à formação de professores, um dos pontos que merecem destaque é a transformação das funções psicológicas elementares em funções superiores.

No livro *O desenvolvimento psicológico na infância*, apresentam-se na primeira parte, algumas conferências de Vigotski (2003b) realizadas em 1932, a respeito do desenvolvimento de funções psicológicas, tais como percepção, memória, pensamento, emoções, imaginação e vontade. Todos os textos iniciam-se com a exposição de como cada função era compreendida por psicólogos da época (representantes das diferentes correntes da psicologia), em seguida Vigotski apresenta a sua concepção, baseada em seus estudos e de seus colaboradores.

²⁸ VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizage: Visor. v. 4, 1995.

Vigotski (idem) expõe que as referidas funções eram compreendidas pelos estudiosos da época como independentes entre si, o que ele entende ser errôneo pois, em sua concepção, não é possível compreender o desenvolvimento de uma função desconsiderando-se as demais funções que compõem o sistema psicológico; há, portanto, uma interdependência entre as funções, que desenvolvem-se de maneira não linear. Tal afirmativa está presente também no texto “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança” (VIGOTSKI, 2001b, p. 284), onde o autor afirma que a consciência desenvolve-se num processo integral, no qual acontece a modificação de sua estrutura e do vínculo entre suas partes (funções).

Da leitura destas conferências (VIGOTSKI, 2003b), depreende-se a importância atribuída ao papel das experiências concretas da criança no desenvolvimento das funções psicológicas; dentre estas experiências, o autor destaca a educação escolar:

Assim como no desenvolvimento do pensamento infantil, no desenvolvimento da imaginação o momento crítico principal coincide com o desenvolvimento da linguagem. A idade escolar é o ponto crucial no desenvolvimento do pensamento infantil realista e autista. (p. 128).

Mais uma vez Vigotski afirma ser a idade escolar o momento crucial no desenvolvimento da criança (não apenas cognitivo, pois o autor afirma (2003bp. 85) que a emoção é parte integral do raciocínio). De tal modo, não podemos deixar de lado o quanto o trabalho educativo exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico, já que para este autor (VIGOTSKI, 1989) as funções psicológicas superiores têm origem sócio-cultural, ou seja, instrumentos e signos (dentre eles, a linguagem) são os elementos mediadores do desenvolvimento.

O que torna uma função psicológica elementar numa função de caráter superior, é o fato desta ser intencional, deliberada, mediada por signos externos ou internos (símbolos); as atividades escolares, como atividade principal da criança, realizam a função de mediadoras do desenvolvimento.

Conforme apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho, Leontiev (s/d) formula sua “teoria da atividade” ao abordar a questão do desenvolvimento do psiquismo, partindo dos pressupostos de Marx e Engels sobre este conceito. A atividade é tomada, então, como a forma mediadora de relação do homem com o mundo objetivo, dirigida por motivos, objetivos, intencionalidade, planejamento; a atividade interna tem origem na atividade externa e refere-se diretamente aos processos de apropriação e objetivação no interior das relações sociais historicamente determinadas, uma vez que se relaciona ao desenvolvimento humano.

A atividade principal, ou dominante, define-se como aquela que se apresenta sob as formas exterior e interior, possibilitando a formação de processos psíquicos superiores e

produzindo mudanças psicológicas na personalidade. A atividade principal não é aquela que, necessariamente ocupe o tempo maior na vida do indivíduo durante um determinado período e sim: “Aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”. (LEONTIEV, s/d, p. 312).

Segundo Leontiev (s/d), o lugar que a criança ocupa no papel das relações sociais, e que é responsável pela gênese e pelo desenvolvimento da consciência, muda sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, assim sendo, em cada estágio do desenvolvimento – estágio que não é o mesmo em todas as culturas – a criança se apropria de aspectos diferenciados da realidade e de maneiras diversas.

O primeiro estágio do desenvolvimento, segundo Leontiev (ibid) é o da idade pré-escolar, quando a criança se apropria da realidade de forma ativa por meio de jogos e brincadeiras simbólicas, da relação com os pais e com objetos. A criança se apropria do mundo concreto reproduzindo as ações humanas objetivadas no círculo das pessoas mais íntimas e das demais pessoas. A relação com o mundo é, portanto, mediada pelos outros indivíduos.

O segundo estágio do desenvolvimento, ao qual se refere Leontiev (ibid) é o da idade escolar, no qual a relação que a criança tem com as pessoas e as atividades escolares é que favorecerão, principalmente, o desenvolvimento psíquico. A subjetividade está sendo construída a partir dos sentimentos e das abstrações que surgem da experiência escolar, sendo esta, portanto, a mediadora do desenvolvimento psíquico. A vida concreta da criança é diferente do período anterior e neste o papel do professor é fundamental nas determinações das experiências, conhecimentos e sentimentos que fazem parte da vida da criança e contribuem na constituição do psiquismo.

O terceiro estágio é o da escolaridade na adolescência, quando o adolescente tem acesso a novas formas de vida social e quando ocorre o desenvolvimento de uma atitude mais crítica face às exigências, e o surgimento de novos interesses. O desenvolvimento psíquico passa a ser, portanto, mediado pela vida social.

O quarto e último estágio do desenvolvimento psíquico, conforme as elaborações de Leontiev (ibid) é o do trabalho propriamente dito, que possibilita uma mudança no conteúdo da consciência que, por sua vez, interfere no sentido e no significado das ações.

Em síntese, sobre os estágios do desenvolvimento, o autor afirma que:

Os estágios do desenvolvimento do psiquismo da criança não se caracterizam unicamente por um conteúdo determinado da sua atividade dominante, mas igualmente por uma sucessão determinada no tempo, isto é, por uma relação determinada com a idade da criança. Nem o conteúdo dos

estágios nem a sua sucessão no tempo são, todavia, imutáveis, dados de uma vez para sempre. Com efeito, cada geração nova, tal como cada indivíduo de uma dada geração, encontra já prontas certas condições de vida. (p. 312).

As atividades humanas são mediadas pelo sentido e pelo significado (LEONTIEV, s/d), o que representa a relação dialética entre aspectos internos e externos ao indivíduo na constituição da consciência. Desta forma, para entendermos o desenvolvimento do psiquismo, devemos entender o desenvolvimento da atividade — categoria que, segundo Meira (2007b) representa a tradução, em termos psicológicos, da concepção marxista de história — organizada conforme as condições concretas da vida.

A consciência humana tem que lidar continuamente com o sentido e o significado das ações, que só podem ser devidamente apreendidos no interior da totalidade mais complexa que lhes deu origem; a atividade. Quando sentido e significado são desconectados na consciência, ocorre uma estruturação alienada da consciência, processo que para Leontiev tem sua origem histórica na divisão social do trabalho posterior ao surgimento da propriedade privada. (MEIRA, 2007b, p. 44).

Ao entendermos a necessidade de abordar o papel da psicologia na compreensão da constituição humana, lembramos que Leontiev (s/d) classifica como reacionárias e racistas as teorias que consideram totalitariamente o papel da biologia no desenvolvimento humano. Contrário a estas teorias e, de acordo com os pressupostos marxistas, Leontiev afirma: “A orientação oposta desenvolvida pela ciência progressista, parte, pelo contrário, da idéia de que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. (p. 279).

O autor soviético desenvolve sua teoria de que o desenvolvimento humano acontece por apropriação, processo ativo que envolve a comunicação e a educação. Por meio do processo de apropriação reproduzem-se no indivíduo as características de sua espécie. Neste sentido, a educação escolar possibilita ao indivíduo a apropriação do conteúdo sistematizado historicamente e sua objetivação futura, possibilitando, deste modo, a apropriação das conquistas mais elevadas do gênero humano, das objetivações para-si.

Como o conceito apropriação assume importância fundamental em nosso trabalho junto aos professores, uma vez que trata de pensar na apropriação dos conteúdos da psicologia da educação, na perspectiva sócio-histórica (apropriação esta que deverá repercutir em práticas críticas), torna-se importante esclarecer que o termo apropriar não tem o mesmo sentido do termo adotar. Apropriação representa a síntese dialética entre o conhecimento novo e o atual que passa a fazer parte do indivíduo; representa, ainda, a utilização este conhecimento com a reflexão sobre as transformações que ele pode gerar e as mediações nele envolvidas.

Leontiev (s/d, p. 259-84) considera a importância da apropriação material e cultural para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (humanas), ou seja, o processo de desenvolvimento individual e social é um processo de apropriação das características culturais e históricas, das maneiras de pensar e agir, onde se destaca a importância do trabalho, da comunicação e da educação. Apropriar-se do mundo material e cultural é internalizá-lo ativamente, não é reproduzir nem registrar passivamente as idéias. A apropriação envolve a síntese dialética entre o social e o particular.

A relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva sócio-histórica é abordada por Facci (2007) em artigo no qual a autora analisa as implicações da aprendizagem escolar para a subjetividade dos alunos. A autora chama-nos à atenção para o quanto a escola, sobretudo pela mediação do trabalho do professor, repercute no desenvolvimento psicológico dos alunos. Para tal, a autora recorre à “teoria da atividade”, desenvolvida por Leontiev, atentando para o fato de que a atividade escolar representa a atividade principal da criança e do adolescente em nossa sociedade letrada e que a atividade principal tem sentido particular e significado socialmente constituído. Deste modo, a educação escolar, que idealmente deve ser fonte de humanização, pode não o ser em decorrência do modo como é vivenciada por professores e alunos.

Compartilhamos das preocupações de Facci (ibid) em relação à formação do professor e ao sentido que o trabalho educativo tem para cada professor e também para a categoria, que sofre um processo de “esvaziamento” de sua função. De tal modo, tendo em vista a experiência docente que nos levou a pensar na relevância de um plano de ensino de psicologia da educação numa perspectiva sócio-histórica, concordamos quando a autora escreve que: “Apropriar-se superficialmente, de novas teorias de formação e valorização do professor, sem buscar suas raízes teórico-metodológicas, pode provocar um processo contrário, o esvaziamento de seu trabalho [...]” (p. 143), portanto, junto com a autora (idem) defendemos que “os professores precisam ser formados por cursos que realmente provoquem suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para eles refletirem sobre a prática e com práticas que os façam discutir os conteúdos teóricos apresentados” (p. 152).

A compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva de Vigotski exige a compreensão da importância dos conceitos científicos (que por excelência, seu ensino deve ser função da educação escolar) no desenvolvimento cognitivo. No texto “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos” Vigotski (2001b) novamente advoga em favor da educação escolar pela sua importante contribuição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundante na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar. (p. 243).

Vigotski (2001b) analisa duas concepções elaboradas por psicólogos na formulação de respostas para as questões referentes ao desenvolvimento dos conceitos científicos. Uma delas sugere que os conceitos científicos não têm história interna, a outra sugere que o desenvolvimento desses conceitos não difere essencialmente do desenvolvimento dos demais conceitos (que são frutos da experiência da criança). Tal análise o leva a elaborar suas próprias hipóteses:

1. O desenvolvimento dos conceitos científicos revela as particularidades do pensamento infantil em uma determinada fase da evolução etária.
2. Entre os conceitos espontâneos e os científicos há traços opostos e afins.
3. A aprendizagem escolar é uma das principais fontes do desenvolvimento dos conceitos científicos, visto que “a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança”. (p. 262). O ensino faz com que a criança se relacione com os conceitos de uma forma diferenciada daquela com que se relaciona com os conceitos espontâneos, desenvolvidos por meio de sua experiência.

Vigotski (ibid), ao afirmar que os conceitos científicos desenvolvem-se a partir de uma lógica distinta do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, mais uma posição na qual diverge com Piaget, aplica a dialética para mostrar a dependência mútua e a complementaridade entre ambos. Suas pesquisas indicam que a relação da criança com os conceitos científicos, que surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar é diferente da relação da criança com os conceitos espontâneos; onde os conceitos científicos são fortes, os espontâneos são fracos e vice-versa.

O que distingue estes dois tipos de conceitos é a tomada de consciência, uma vez que os conceitos científicos exigem que a criança se relacione com abstrações e generalizações. De tal modo, sua importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é essencial, uma vez que a transição de funções elementares para as funções superiores acontece na idade escolar, que favorece o domínio sobre as funções psicológicas.

Ao explicitar a superioridade dos conceitos científicos em relação aos espontâneos, Vigotski (ibid) retoma as palavras de Marx:

Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária”. Nisto reside o conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. (VIGOTSKI, 2001, p. 293-294).

A distinção apresentada por Vigotski em relação a esses dois tipos de conceitos, levamos a refletir sobre as formas de apropriação do conhecimento escolar que, inevitavelmente, refletem suas formas de objetivação. Os conceitos científicos requerem a tomada de consciência, ou seja, o domínio sobre o pensamento e, por isso, possibilitam uma relação mais consciente do indivíduo com a realidade. Em decorrência disso, a superação das formas cotidianas de pensar e agir; deste modo, a superação, por incorporação, dos conceitos espontâneos pelos científicos evidencia o papel do professor, pois, segundo Facci (2006):

O movimento do abstrato ao concreto, como via fundamental e não única de aprendizagem, supõe a apropriação do particular por meio do geral e permite o vínculo teoria e prática. Dessa forma, o professor, no processo ensino-aprendizagem, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, levando-o a resolver os problemas escolares, utilizando os conhecimentos da prática, mas relacionando-os com as teorias expostas sobre o assunto. (2006, p. 141).

Concordamos com Sforni (2004) quando a autora argumenta que a tendência de naturalização da aprendizagem, observada na escola, como se esta representasse a continuidade da aprendizagem informal, não promove a superação dos conceitos espontâneos, já que o acesso aos conceitos científicos ocorre pela mediação do ensino, que deve possibilitar o domínio dos atos do pensamento.

Acreditamos que, quando Vigotski (2001b) se refere aos conceitos, não os limita apenas às palavras, o que nos permite afirmar que ele se refere também aos conhecimentos que na escola, devem superar o senso-comum e a compreensão da realidade a partir do cotidiano. Tal observação assume grande relevância para este trabalho devido às constatações de “falhas” na apropriação dos conhecimentos acerca dos conteúdos da psicologia da educação, que obtivemos em decorrência da experiência docente.

Podemos, assim, afirmar que o conhecimento que muitos professores têm sobre psicologia da educação é um conhecimento espontâneo, onde os conceitos são tomados sob uma perspectiva cotidiana e neste nível permanecem, ao invés de serem tomados sob a perspectiva do conhecimento científico, que neste caso favorece a articulação teórico-prática.

Os conteúdos escolares participam da atividade principal (escolar) de tal modo que promover o sentido e o significado favorável destes no aluno, requer que o professor utilize os conceitos cotidianos (que se formam na experiência pessoal da criança) como ponto de partida para a apropriação, pelo aluno, dos conceitos científicos, por isso, Giardinetto (2006) enfatiza que realizar uma prática educativa que considere e respeite a cultura e o cotidiano do aluno significa tomá-los como ponto de partida e, ao mesmo tempo, negar os discursos que enfatizam a superioridade do conhecimento cotidiano em relação ao científico.

Alguns autores (Duarte, 2001b; Facci, 2004a, 2007; Giardinetto, 1999; Martins, 2007; Meira, 2003, 2007b; SAVIANI, 2004; Scalcon, 2002 dentre outros) identificam uma convergência entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia sócio-histórica de Vigotski. Além da base marxista na abordagem da compreensão da formação humana e na proposta de uma sociedade socialista, ambos valorizam o papel da escola e do professor como mediadores entre os alunos e os conhecimentos científicos acumulados historicamente e destacam a relevância destes conhecimentos na formação e transformação do psiquismo e da realidade humana.

Discorreremos um pouco mais em relação à pedagogia histórico-crítica e suas aproximações com a psicologia sócio-histórica no próximo capítulo, quando trataremos sobre nossa proposta de plano de ensino da disciplina psicologia da educação nos cursos de formação de professores.

3.3 Considerações acerca da interpretação liberal da psicologia sócio-histórica

Neste tópico queremos apresentar alguns equívocos apontados por alguns autores em relação à interpretação do pensamento de Vigotski. Nossa intenção é apenas identificar e mostrar aquilo que pretendemos evitar por meio de um plano de ensino do módulo sobre psicologia sócio-histórica, constituinte da disciplina “psicologia da educação”; com isto, pretendemos que os professores em formação conheçam a psicologia de Vigotski tal como ela é de fato e não como alguns autores supõem que ela seja.

A teoria de Vigotski está em moda atualmente, entretanto, sérias repercussões decorrem da interpretação incorreta de seu pensamento, bem como do equívoco de separá-lo do marxismo, sua fundamentação teórico-metodológica. Vigotski trabalhou na construção de uma psicologia marxista e sua obra é hoje lida com olhos liberais.

Partimos do princípio de que uma teoria precisa ser apropriada de maneira fidedigna aos seus pressupostos. Neste sentido, há que se considerar as implicações decorrentes da prática por ela subsidiada, bem como os elementos que compõem sua fundamentação.

Acontece que percebemos variações na interpretação de teorias em algumas obras de diversos autores e, no caso da psicologia sócio-histórica, por ser referência em nossos estudos, particularmente nos incomoda. As variações a que nos referimos são a respeito de interpretações de cunho idealista da obra de Vigotski, da inserção de sua obra dentro da categoria “construtivismo” ou “sócio-construtivismo” e da pouca referência aos membros de sua escola, como Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin etc., o que justifica a necessidade de pensarmos o já referido plano de ensino para professores em formação.

Muito tem sido referido a respeito da psicologia de Vigotski, especialmente no campo da educação, entretanto, a psicologia vigotskiana, cuja raiz encontra-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tem sido inserida no universo das pedagogias do aprender a aprender, o que segundo Duarte (2001b, p.2), representa um esforço que descaracteriza a psicologia deste autor, ao desvinculá-lo do universo filosófico marxista e político socialista. Este esforço cumpre-se com a aproximação entre a psicologia histórica de Vigotski e a psicologia interacionista de Piaget e também com as interpretações relativistas e pós-modernas feitas à teoria vigotskiana.

Duarte dedica a obra *Vigotski e o aprender a aprender - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* à defesa de que a psicologia de Vigotski é uma psicologia marxista e que as aproximações desta psicologia ao universo das pedagogias do aprender a aprender são estratégias ideológicas da burguesia que se sente ameaçada em sua hegemonia, por isso tem sido necessário neutralizar a teoria de Vigotski.

Para Vigotski (2004a), o marxismo representa a verdade em ciência e uma psicologia marxista é a psicologia verdadeira, sem sobreposições e sem ecletismos, entretanto, o marxismo da obra de Vigotski tem sido negligenciado por muitos de seus intérpretes ocidentais, inclusive brasileiros. A aproximação do pensamento de Vigotski aos ideais neoliberais muito tem descaracterizado a obra do psicólogo que tanto almejou uma nova sociedade (a socialista).

Segundo Duarte (2001b), são três os “procedimentos de diluição, secundarização ou neutralização do caráter marxista da teoria de Vigotski, presentes na bibliografia contemporânea sobre o pensamento desse autor” (ibid, p. 161). Duarte expõe esses procedimentos ao longo do capítulo “Em defesa de uma leitura marxista da obra de Vigotski” (idem p. 159-211), sendo eles os seguintes: 1- As tentativas de afastar a teoria de Vigotski da teoria de Leontiev; 2- A substituição do que escreveu Vigotski pelo que escreveram seus intérpretes e as traduções resumidas/censuradas de textos vigotskianos; 3- O ecletismo nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana.

No terceiro capítulo de seu livro *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*, Facci (2004b) analisa os três movimentos que tentam obliterar o marxismo na obra de Vigotski destacados por Duarte (2001b), bem como faz também a análise da obra de Vigotski *O significado histórico da crise da psicologia* (VIGOTSKI, 2004a), a qual também já nos reportamos, para, em seguida mostrar o marxismo na obra de Vigotski e, em seguida, realizar uma análise crítica do livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2004b).

Facci (idem) destaca, em primeiro lugar, que a concepção errônea de que havia uma imposição sobre as ciências para que adotassem o marxismo, levou ao questionamento sobre as verdadeiras posições de Vigotski, ou seja, se ele era ou não marxista. Entretanto, sabe-se que a dogmatização imposta à URSS por Stálin exigia o marxismo como fundamentação científica, porém, retirava do marxismo a dialética (TULESKI, 2004). Como Vigotski, Luria e Leontiev partiam da dialética como fundamentação teórico-metodológica, suas obras chegaram a ser proibidas na década de 1930 e, estes psicólogos chegaram a receber ataques e insultos verbais e mesmo escritos por não cederem às pressões da ideologia dominante.

Desta forma, se por um lado temos os estudiosos contemporâneos questionando o marxismo em Vigotski, por outro temos a história apontando que o marxismo em Vigotski estava em suas próprias concepções teórico-metodológicas e não apenas em uma adesão superficial à ideologia dominante vigente na época. Este fato aumenta ainda mais nosso respeito e nossa admiração por este psicólogo e por seus pares, uma vez que colocaram a ciência acima da ideologia dominante, ou seja, os ideais de construção de uma nova psicologia, calcada nos princípios do materialismo histórico e dialético não representavam para eles uma imposição ideológica e sim uma imposição histórica, delineada pelo caminho da ciência.

Ao analisar a obra de Vigotski *O significado histórico da crise da psicologia*, escrita em 1927, Facci (idem) aponta (Cf. RIVIÈRI, 1985) que, para Vigotski a relação entre a filosofia marxista e a psicologia científica deveria acontecer com a mediação de categorias gerais da psicologia, tal como o marxismo fora desenvolvido com a mediação de categorias como mais-valia, capital, alienação etc.

Para Facci (2004b), é possível identificar o marxismo na obra de Vigotski a partir de suas concepções expressas em pressupostos e conceitos. Alguns deles são: a importância de instrumentos e signos como mediadores entre o homem e a realidade; a interação social como condição *sine qua non* para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez

que estas surgem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro nas relações interpessoais e depois na forma intra-pessoal; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está vinculado ao desenvolvimento sócio-histórico, ou seja, mantém uma relação dialética com o desenvolvimento concreto, material do gênero humano.

Ao buscar elementos para uma análise da obra *Psicologia Pedagógica*, escrito por Vigotski no período entre 1924 e 1926, Facci (2004b) realiza um levantamento sobre a prática pedagógica presente na URSS no período pós-revolução e conclui que a obra em questão é fortemente influenciada pelos ideais escola-novistas que também fizeram parte da história educacional do bloco comunista, embora na mesma obra já se encontrem os germens de sua fase posterior, quando ele elabora os pressupostos de uma psicologia que hoje denominamos “marxista”.

Tendo em vista todas as considerações acerca do movimento da escola nova, apresentadas no capítulo anterior, questiona-se como este movimento pode estar presente na URSS, se a ideologia dominante neste bloco manifestava-se contrária ao liberalismo, que por sua vez estava presente nos ideais da escola nova.

Neste sentido, Facci (ibid) explica que a influência da escola nova na URSS, durante o período de 1920-1930 ocorreu por conta do princípio, posto pela escola nova, de que o ensino deveria ser criativo para que a aprendizagem fosse um processo ativo; desta forma, a necessidade de despertar o interesse pela pesquisa, pela descoberta e pela assimilação crítica do conhecimento, que faziam parte de propostas educacionais da União Soviética, tinha respaldo nos princípios da escola nova. Embora tais princípios tenham sido questionados e abandonados, foram muito fortes naquela sociedade e influenciaram grandemente os educadores.

Facci (ibid) acrescenta que em 1931, a deliberação de 25 de agosto refuta os ideais da escola nova, apontando suas falhas:

Esse comitê relata que a principal falha da escola atual era o fato de ela não oferecer um volume suficiente de conhecimentos educacionais gerais; não preparar adequadamente os alunos para o ensino técnico e para o ensino superior e também não instrumentalizar suficientemente os alunos para que eles dominassem os fundamentos científicos da física, química, matemática, geografia e outras ciências. (p. 168).

Acreditamos que tenha sido necessária esta exposição para que fique claro que os estudos apresentados por Vigotski no livro *Psicologia Pedagógica* estavam, de fato, influenciados pelos ideais da escola nova, que hoje são conhecidos por meio do construtivismo, mas que, a fase posterior dos estudos deste psicólogo, que representam sua maturidade teórico-metodológica, é marcada pela articulação entre a psicologia e o

materialismo histórico e dialético; pertence a esta fase, portanto, todos os textos de Vigotski mais conhecidos e divulgados dentre os estudiosos contemporâneos que, irônica e paradoxalmente, insistem em não reconhecer que Vigotski esperava que nós (outros pesquisadores) considerássemos a sua psicologia como marxista.

Sueli Martins (2006) dedica o artigo "Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano" à argumentação em favor de uma leitura marxista da obra de Vigotski, em oposição às interpretações construtivistas que buscam a aproximação entre os trabalhos de Vigotski e Piaget. Ao mostrar alguns pontos referentes às respectivas teorias, a autora (ibid) revela a profunda distância que as separa, fazendo-nos entender que, de fato a única semelhança entre ambos é o ano de nascimento (1896)!

Duarte (2001b) chama a atenção para o fato de que a psicologia vigotskiana precisa ser estudada considerando-a como parte de um problema maior, qual seja, a construção de uma pedagogia marxista; para este autor (ibid), a construção de uma pedagogia vigotskiana levaria ao psicologismo. Nem um processo essencialmente teórico, nem mesmo a relação entre teoria e prática dão conta da construção de uma pedagogia marxista, uma vez que as escolas inserem-se numa realidade capitalista. Duarte (ibid, p. 283) aponta que "a relação entre teoria e prática no processo de construção de uma pedagogia marxista deve ser vista de forma mais ampla, isto é, como articulação entre a questão educacional e a questão política".

Entendemos que intenção do autor não seja a de levar-nos ao imobilismo, ao contrário, é a de nos convocar, a nós que estudamos a psicologia de Vigotski e seus colaboradores, a nos tornarmos mais críticos em relação ao posicionamento que adotamos face a propostas educacionais. Neste sentido:

Estudar Vigotski e demais integrantes desta escola da psicologia soviética só tem sentido atualmente, para aqueles que não pretendam fortalecer o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, se esse estudo fizer com que nós, educadores, professores de todos os níveis da educação escolar, nos tornemos mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos e às quais também estão submetidos nossos alunos. (DUARTE, 2001b p. 285).

Acreditamos que a psicologia da educação como disciplina em cursos de formação de professores pode contribuir na formação do pensamento crítico daqueles que estarão em sala de aula buscando favorecer a humanização de seus alunos. Para tanto, defendemos que a transmissão de seus conteúdos seja realizada numa perspectiva crítica, de maneira a contribuir para que aconteça de fato, a articulação entre teorias aprendidas e práticas educativas num trabalho de qualidade e coerência teórico-metodológica.

CAPÍTULO 4

4 A ARTICULAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NUMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO JUNTO A PROFESSORES

Neste capítulo apresentamos as chamadas Teorias Críticas em educação, concretizadas nas pedagogias libertária, libertadora, Escola de Frankfurt e pedagogia histórico-crítica. As três primeiras abordagens são apresentadas previamente à pedagogia histórico-crítica, para demonstrar que, embora todas se encontrem sob a denominação de teorias críticas, esta última busca a superação de alguns pontos em relação às primeiras.

Os pressupostos da pedagogia histórico-crítica são apresentados como justificativa para sua escolha na fundamentação pedagógica do plano de ensino da disciplina “psicologia da educação”, a ser elaborado como proposta para a formação de professores.

A articulação entre os pressupostos da pedagogia histórico-crítica aos da psicologia sócio-histórica é tema central neste capítulo.

4.1 Tendências críticas no pensamento pedagógico

Ao referir-se à questão da marginalidade escolar, ou seja, à condição de analfabetismo ou semi-analfabetismo a que alunos de escolas primárias estavam sujeitos na década de 70, Saviani (1999) analisa as teorias que tentam explicar este fenômeno. Ainda que não estejamos abordando diretamente esta questão, faremos aqui uma pequena digressão para comentar sobre estas teorias, uma vez que elas se referem, sobretudo, ao impacto da educação na vida do aluno e ao papel da educação em suas relações com a sociedade.

Segundo Saviani (ibid) as teorias não críticas, dentre as quais encontram-se a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a tecnicista, partem do princípio de que a educação é determinante da sociedade, que é, então, vista como determinada pela educação; a sociedade é tomada como fruto da educação que, nesta concepção, tem o poder de modificá-la.

Para o mesmo autor (ibid), as teorias crítico-reprodutivistas²⁹, tais como a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do estado e a teoria da escola dualista, partem do princípio oposto, qual seja, a educação é determinada pela sociedade, sendo um reflexo desta; neste sentido, a escola reproduz a desigualdade de classes promovida pela sociedade.

Saviani (ibid) adverte que ambos os grupos de teorias, ao apresentarem os determinantes dos problemas escolares, o fazem de maneira linear e, neste ponto, eliminam-se as distinções dentre ambas, o que o permite considerá-las como teorias não-críticas. Considerar a dialética entre educação e sociedade, vem a ser posteriormente a proposta de Saviani (ibid) ao delinear a pedagogia histórico-crítica, da qual falaremos adiante.

É necessário apontar ainda a existência de outras teorias que são consideradas críticas (SCALCON, 2002) ou progressistas (LIBÂNEO, s/d). Sabemos que uma das características do pensamento crítico é o reconhecimento de que a realidade concreta é mediada por abstrações, de tal modo, a educação crítica é aquela que compreende as determinações dos condicionantes históricos e sociais. Dentre as pedagogias críticas, destacam-se a Pedagogia Libertária, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-crítica.

A Pedagogia Libertária é oriunda das idéias anarquistas surgidas após a Revolução Francesa, em decorrência do movimento anti-revolucionário realizado pela burguesia. Scalcon (idem, p. 80) destaca que o pensamento pedagógico libertário é constituído conforme as idéias de Prudon, Bakunin, Kropotkin e Malatesta que, por acompanharem os movimentos de renovação pedagógica presentes no decorrer do século XIX, propunham modificar a concepção vigente de educação. Conforme os ideais dos libertários, a educação deveria ensinar às crianças a não se resignarem perante qualquer tipo de autoridade, nem tampouco a dos professores. Não podia ser diferente pois, para os anarquistas, toda organização social é vista como autoritária e a preocupação era que a escola não fosse, também, autoritária e

²⁹ Crítico-reprodutivistas: Segundo Saviani (1999) as teorias crítico-reprodutivistas são críticas porque entendem as determinações sociais sobre a educação, entretanto, seus princípios levam à conclusão de que a função da educação deve ser a reprodução da sociedade na qual se insere. O autor (idem) insere nesta categoria as seguintes teorias que apresentamos mui sumariamente:

Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica: Em linhas gerais, a teoria desenvolvida por P Bourdieu e J. C. Passeron (1955) propõe a existência de uma violência simbólica (sistema de imposição de significações) que incide sobre o sistema de ensino por meio da ação pedagógica, da autoridade pedagógica e do trabalho pedagógico.

Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado: De acordo com Altusser (s/d, apud SAVIANI, 1999) a escola reproduz as relações de exploração capitalista, já que apenas uma pequena parte de pessoas (que são da classe dominante) atingem o ápice da escolarização.

Teoria da escola dualista: Conforme Saviani (1999), C. Baudelot e R. Establet (1971) apresentam a idéia de que a escola, embora aparentemente unitária e unificadora, divide-se em duas grandes redes, correspondentes à que se observa na sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado.

coercitiva e sim, que fosse atuante em relação à transformação das consciências. Por isso, Scalcon (ibid, p. 82-82) aponta que:

[...] a educação libertária tem a prática educativa identificada como prática social e, como tal, somente pode assumir significado quando exercida no campo da educação popular e de modo não formal, contrapondo-se às formas burocráticas e autoritárias das instituições burguesas.

Libâneo (s/d) afirma que na pedagogia libertária, a escola deve exercer um papel transformador em relação à personalidade do aluno em direção à liberdade e auto-gestão; destaca-se o caráter político de tal proposta, na qual se afirma que o desenvolvimento individual realiza-se apenas no coletivo. Em relação aos conteúdos de ensino, a afirmação de Libâneo nos leva a pensar na aproximação de tal proposta aos pressupostos escola-novistas, tais como a minimização do papel do professor e da importância dos conteúdos em favor da exploração dos interesses dos alunos:

As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. “Conhecimento” aqui não é a investigação cognitiva do real para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas a necessidades e exigências da vida social. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessariamente e nem indispensavelmente, as matérias de estudo. (LIBÂNEO, s/d).

O autor (ibid) esclarece que muitas tendências anti-autoritárias (psicanálise, Neill, Rogers) seguem os mesmos pressupostos da pedagogia libertária, ainda que não possam ser consideradas como progressistas (que sustentam as finalidades sócio-políticas da educação, partindo de uma análise crítica da realidade social) como são as propostas de C. Freinet, M. Tragtemberg e M. Arroyo, por exemplo.

A pedagogia libertadora, por sua vez, tem suas raízes na prática do educador Paulo Freire que teorizou e argumentou “em favor de uma pedagogia da liberdade, uma pedagogia que, atravessando a esfera puramente pedagógica, busca a emancipação dos trabalhadores, dos homens do povo, dos explorados”. (SCALCON, 2002, p. 83). Ao afirmar-se comprometida com a transformação social, a pedagogia libertadora entende que a educação passa por dois momentos: o da tomada de consciência da situação existencial e o momento da práxis social pelo engajamento e autocrítica.

Paulo Freire posiciona-se contra a “educação bancária”, que ele define como o tipo de educação em que o educador, sujeito do processo educativo, deposita o conteúdo transferindo valores e conhecimentos a quem não os tem; os alunos, por sua vez, escutam e seguem

prescrições pensando-se sujeitos quando não passam de objetos. O pensamento de Paulo Freire tem sido muito admirado mas, também, muito criticado. Conforme Scalcon (ibid) uma das críticas a este educador referem-se ao fato de que ele não explicita objetivamente a natureza da revolução apregoada como suporte para as transformações das bases sócio-econômicas e, a outra crítica, talvez a mais significativa, refere-se ao fato de que Paulo Freire articule em sua proposta elementos tão antagônicos como religião e revolução, fé e criticidade.

Libâneo (s/d) afirma que o caráter político da pedagogia de Paulo Freire “impede que ela seja posta em prática, em termos sistemáticos, nas instituições oficiais antes da transformação da sociedade”, ainda assim, alguns de seus pressupostos – como considerar a realidade do aluno como ponto de partida para a aprendizagem – têm sido aderidos por muitos professores. Em relação ao papel do professor, as afirmações do autor apontam a semelhança existente entre a pedagogia libertária e os ideais da escola-nova:

[...] a forma de trabalho educativo é o “grupo de discussão”, a quem cabe auto-gerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar “junto”, intervir o mínimo necessário, favorecer uma informação mais sistematizada. (LIBÂNEO, s/d, aspas do autor).

A análise das duas tendências acima apontadas indica que estas, embora preocupadas com a transformação social por meio da transformação da consciência, mediada pela educação escolar, ainda não apresentam propostas de ensino, que favoreçam tal transformação, onde o conteúdo sistematizado pela humanidade seja valorizado como um bem a ser apropriado. Por conta disso, em tais tendências, o papel do professor é reduzido a coadjuvante do processo espontâneo de aprendizagem, não sendo, portanto, um trabalho educativo no sentido proposto por Saviani.

Embora não se limite ao campo da educação, a Escola de Frankfurt, ou círculo de Frankfurt como aponta Newton Ramos-de-Oliveira (s/d, p. 5) tem sido uma abordagem muito utilizada por aqueles que pensam a educação. A mesma tem, ou pelo menos teve em seu início, como pressuposto a concepção Lukácsiana de dialética marxista, tida como ponto principal de investigação e reflexão. O método dialético do marxismo fundamenta-se por meio da obra “História e consciência de classe: estudos de dialética marxista” de György Lukács e é aderido pelos intelectuais de década de 20 do século XX. Este método é apropriado inclusive por intelectuais frankfurtianos, que lhe atribuem uma expressão própria, qual seja, “teoria crítica”. Entretanto, o pensamento de Adorno, inicialmente baseado em algumas proposições marxianas, vai-se diferenciando destas.

O pensamento crítico em Adorno pode ser compreendido como um modo de pensar que supera a superfície da questão, compreendendo-a em suas dimensões idiossincráticas, sociais, materiais e históricas a fim de apreender as entrelinhas. O pensamento crítico permite a descoberta das incoerências entre a essência e a aparência na busca da verdade e na defesa de uma sociedade menos bárbara, mais justa. A expressão “crítica” é utilizada conforme a denominação kantiana, indicando um pensamento contrário ao dogmatismo. Segundo Ramos-de-Oliveira, em “Habermas e a Escola de Frankfurt”:

Raymond Geuss (1988, p. 8-9) define as teorias críticas como sendo “guias para a ação humana ao revelarem os verdadeiros interesses e serem emancipatórias [...] têm conteúdo cognitivo, ou seja, são formas de conhecimento e são necessariamente ‘reflexivas’ enquanto as teorias das ciências naturais são ‘objetivantes’”. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, s/d, p. 5)

O objetivo do pensamento crítico e reflexivo só se torna efetivo por meio da **negação determinada**, conceito desenvolvido por Hegel. Segundo Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) os frankfurtianos:

Concordam com a intuição hegeliana de que o verdadeiro conhecimento não fica restrito ao imediatismo do objeto, mas que compreende suas relações espaço-temporais dentro dos sentidos histórico, social e humano. Há uma negação ao dado imediato, para posteriormente poder compreendê-lo como parte de um processo social, e não como uma parte isolada do todo. (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 110).

Embora o pensamento positivista seja criticado por sustentar a linearidade dos acontecimentos sociais, negligenciando as contradições que permitem a compreensão da essência da realidade, visto que objetiva o controle das variáveis e sua respectiva descrição, Adorno não o rejeita totalmente uma vez que o positivismo prega o rigor na dedução e na análise dos dados empíricos. Torna-se importante esta justificação quando se olha a história da Escola ou Circulo de Frankfurt, constituída de pesquisas empíricas cujas análises possibilitaram a publicação de importantes textos. Alguns conceitos são importantes para o pensamento educacional, embora, como já o dissemos, esta não seja uma teoria educacional e por isso, não se desmembra em propostas educativas.

Indústria Cultural: termo cunhado por Adorno e Horkheimer em 1947, em substituição ao termo cultura de massa. A indústria cultural representa a tentativa de unificar duas instâncias qualitativamente opostas num mesmo produto (objetivado a partir da divisão de trabalho); nela está implicada a ideologia do consumo, criando no indivíduo a ilusão de que necessita de determinados produtos que a mídia torna necessários e de que estes produtos representam o máximo de valor pessoal e social. Em outras palavras, uma versão simplificada e barata de

produtos culturais e intelectuais. A indústria cultural faz nascer no indivíduo a idéia de conhecimento, de poder, tendo assim, importância na formação da consciência (não crítica) do consumidor.

Consideramos a Coisificação como um desdobramento do conceito acima apresentado. Conceito proveniente das análises marxianas da divisão do trabalho, representando a sobreposição do objeto em relação ao sujeito. Revela as raízes marxistas do pensamento adorniano, entretanto, Adorno estende o conceito como sendo “o triunfo da razão instrumental sobre a razão prática”³⁰. Pode ser considerada como uma forma de alienação.

Segundo Adorno (1995, p. 155), a Barbárie representa o “atraso das pessoas em relação à civilização”, bem como a “agressividade primitiva”. Tem origens na coisificação, na incapacidade de amar, na desagregação e na infância onde predomina a repressão, ou seja, tem origens sociais e individuais (inconscientes). Entendendo as implicações da barbárie na sociedade e no indivíduo, Adorno coloca como função precípua da educação a luta contra a barbárie.

O Esclarecimento representa o processo dialético de desencantamento, de superação da alienação, da coisificação, possível graças ao pensamento crítico. O esclarecimento faz parte da emancipação, representando a consciência verdadeira, a autonomia do pensamento.

Ainda que tenhamos uma série de teorias que possam ser consideradas críticas (apesar de suas distinções), atentamos para o fato de que as abordagens pedagógicas que vigoram na sociedade brasileira como orientações para o trabalho do professor estão inseridas no conjunto das teorias não-críticas, uma vez que apontam a educação como salvadora dos problemas da sociedade (educação como determinante da sociedade) e propõem que a escola deva adaptar os indivíduos à sociedade (educação determinada pela sociedade). Desta maneira, a função da escola, que é a de possibilitar aos indivíduos a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, para que sirvam como mediadores entre a consciência crítica e a não crítica (individualidade em-si e individualidade para-si) acaba sendo diluída mediante os imperativos da sociedade global.

Portanto, a expressão “sociedade do conhecimento”, transmite a falsa idéia de que o conhecimento é acessível a todos. Estamos concordando com Duarte (2003) quando o autor afirma que esta é uma idéia falsa por dois motivos: primeiro porque os conteúdos estão sendo retirados da escola, o que permite afirmar que esta tem sido esvaziada de sua função de transmissão do saber e, segundo, porque se o conhecimento fosse realmente acessível as

³⁰ Segundo definição encontrada no glossário do livro de Adorno “Palavras e sinais- modelos críticos 2” p. 245-246.

peças teriam melhores condições de vida; acontece que a apropriação coletiva dos conhecimentos foge aos interesses do capitalismo.

4.2 A Pedagogia histórico-crítica e suas interlocuções com a psicologia sócio-histórica

Saviani (1999), ao analisar a pedagogia tradicional (denominando-a pedagogia da essência) e a pedagogia nova (denominando-a pedagogia da existência), no tocante às suas contradições na abordagem da democratização escolar, propõe a superação destas a partir daquela por ele denominada “pedagogia revolucionária”. Já expusemos as considerações tecidas por este mesmo autor a respeito das teorias educacionais críticas e não críticas, agora o que deve ser feito é expor a “pedagogia revolucionária”, compreendida como a síntese dialética de ambas.

A “pedagogia revolucionária”, depois chamada pedagogia histórico-crítica, parte do princípio de que a educação é, sim, determinada pela sociedade, por outro lado, o determinado também influencia o determinante, de tal forma que ambas (educação e sociedade) influenciam-se mutuamente. Assim:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada pelos determinantes sócio-históricos. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela um elemento secundário e determinado. (SAVIANI, 1999, p. 75).

Isto implica um desdobramento essencial na compreensão da relação entre educação e sociedade, que é a concepção de que a educação não transforma diretamente a sociedade, a transformação acontece apenas quando se age sobre os sujeitos da prática social, ou seja, indiretamente.

Conforme os pressupostos teóricos do materialismo histórico, a pedagogia histórico-crítica é, segundo Saviani (2005b), a busca de se compreender a educação tendo como base o desenvolvimento histórico objetivo. Em linhas gerais, a pedagogia histórico-crítica defende a escola como local onde deve ocorrer a transmissão de conhecimentos e a importância do trabalho educativo “como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral” (ibid p.103).

Scalcon (2002) esclarece que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica partem da preocupação de Saviani de:

Compreendendo os rumos históricos da educação no Brasil, apresentar alternativas capazes de atribuir a esta suas reais funções, mediante o esforço de corrigir distorções que acarretaram e acarretam o quadro sociocultural da

realidade brasileira e cuja marca é a discriminação e a “desominização” do homem. (p. 90. Aspas da autora).

Na busca de melhor compreender a proposta de Saviani, já que sua abordagem nos serve como suporte teórico e didático, consideramos essencial apresentar os pressupostos da pedagogia por ele idealizada, ainda que já os tenhamos mencionado brevemente. Tais pressupostos são por nós compreendidos a partir das leituras que temos feito sobre a pedagogia histórico-crítica. E, embora estejam unidos dialeticamente, podem ser assim apresentados:

1. A filosofia mostra-se como mediadora entre ações não sistematizadas e ações sistematizadas. Desta mediação resulta a dialética presente nos momentos de ação-reflexão-ação, onde o modo de conceber a ação inicial é superado pela mediação filosófica, o que resulta numa ação mais consciente. Tal pressuposto, levado ao trabalho educativo gera a compreensão de que este deve promover a superação, por incorporação, do senso comum em direção à consciência filosófica.
2. A defesa do aprimoramento do ensino destinado às classes populares. Ao justificar que os interesses da escola nova visavam o estabelecimento hegemônico da classe dominante, Saviani (1999) argumenta em favor de uma educação crítica que apreenda as contradições de sua inserção na sociedade capitalista. Tal concepção é encontrada na maioria de seus textos, como exemplo, em “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, que se encontra no livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”:

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (SAVANI, 2005b, p. 98).

3. Valorização dos conteúdos e sua transmissão por meio de uma didática que possibilite o vir-a-ser do aluno. Ao retomar a importância dos conteúdos na educação escolar, Saviani retoma a “teoria da curvatura da vara” enunciada por Lênin. Assim, para reverter a educação escolar da influência da pedagogia nova, é necessário voltá-la em direção à pedagogia tradicional para que se consiga o ponto de equilíbrio. Todavia, isso não significa um retorno à pedagogia tradicional, mas sim, a socialização do saber em termos pedagógicos:

A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se

a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. (SAVIANI, 2005b, p. 77).

4. A educação é um fenômeno humano, fruto do trabalho não material. Ao retomar a concepção marxiana de trabalho, na qual este representa a superação da dependência humana em relação à natureza, Saviani (2005b), define a ação do professor como trabalho educativo. A natureza da educação é, pois humana, decorrente da necessidade da produção de idéias, valores, técnicas etc. geradas pelo trabalho não material. O autor (idem) evidencia tal pressuposto da seguinte forma:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo de cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (p. 94).

5. A escola como local de socialização do saber acumulado, convertido em saber escolar. A transmissão deste saber é função da escola, tal como é explicado:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. [...].

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. (SAVIANI, 2005, p. 18).

6. Articulação da pedagogia histórico-crítica aos pressupostos da psicologia sócio-histórica. Tal articulação deve fazer parte da pesquisa atual neste campo, uma vez que as bases para que isso ocorra já estão disponíveis. Identificar os processos psicológicos no interior da teoria é uma necessidade apontada no conjunto das elaborações de Saviani, a qual muitos autores buscam superar a fim de contribuir para o engrandecimento e aprofundamento de uma abordagem crítica de educação voltada para a humanização. É sobre esta promissora articulação que vamos nos deter um pouco mais.

Conforme apresentado no capítulo dois desta tese, as tendências pedagógicas contam com o respaldo de teorias psicológicas que subsidiam questões referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem. A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, também se encontra articulada com uma respectiva teoria psicológica, que é a psicologia sócio-histórica. Esta constatação, apoiada nas leituras que temos feito dos trabalhos de autores que pretendem apontar esta

articulação (DUARTE, 2001 a³¹, b³²; FACCI, 2004 a³³; MARTINS, 2007³⁴; MAZZEU³⁵, 1998; MEIRA, 2007b³⁶; SCALCON, 2002³⁷, dentre outros) nos permite discordar de Wachowicz (1991, apud SCALCON, 2002, p.6) quando esta autora argumenta que na concepção da pedagogia histórico-crítica, a psicologia tem sido relegada, ao passo que todas as outras teorias da educação encontram-se baseadas em uma psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Por outro lado, conforme Scalcon (2002) Saviani (1985³⁸, p. 73) declara que a pedagogia histórico-crítica leva em conta, sim, os interesses dos alunos, seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, sem perder de vista a importância da sistematização dos conhecimentos. Diante disto, o presente trabalho visa contribuir para o fortalecimento do posicionamento favorável em relação à possibilidade de articulação entre a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, torna-se imperioso abordarmos e explorarmos a aproximação entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, utilizando as palavras de Scalcon (2002):

³¹ “[...] é nosso intuito dar aqui continuidade ao processo de apresentar contribuições para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Por sua vez, as contribuições que temos procurado apresentar à elaboração dessa teoria estão voltadas para o processo de avanço da corrente pedagógica denominada, no Brasil, de Pedagogia Histórico-Crítica”. (DUARTE, 2001a, p. 01).

³² “A psicologia de Vigotski, para se tornar uma referência para os educadores brasileiros de hoje, precisa ser estudada como parte de um estudo maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista”. (DUARTE, 2001 b, p. 283).

³³ “Em vez da aproximação entre o construtivismo e a teoria vigotskiana, também denominada psicologia sócio-histórica ou psicologia histórico-cultural, entendo que devam ser fortalecidos os esforços no sentido de aproximação dessa corrente da psicologia à pedagogia histórico-crítica, pois, antes de qualquer coisa, ambas são marxistas e estão comprometidas com a superação da sociedade capitalista e a construção de uma sociedade comunista”. (FACCI, 2004 a, p. 113).

³⁴ “É verdadeiramente comprometida com a negação e a transformação dessa realidade historicamente construída que se aliam a pedagogia histórico-crítica e a psicologia sócio-histórica no intento de subsidiar uma prática educativa capaz de abordar a pessoa humana em sua essencialidade, ou, como propõe Marx na sexta tese sobre Feuerbach, como **conjunto de relações sociais**”. (MARTINS, 2007, p. 131, grifos da autora).

³⁵ “O presente texto é um resultado e um instrumento de trabalho de uma equipe de pesquisadores que foi se constituindo em função de um referencial teórico comum: a perspectiva histórico-social. [...] A orientação metodológica a ser sugerida neste texto será baseada na discussão desenvolvida por Saviani (1984, p. 71) a propósito dos métodos de ensino, na qual o autor sugere uma seqüência de trabalho composta de cinco passos que se articulam”. (MAZZEU, 1998, p. 1-3).

³⁶ “Em trabalhos anteriores (MEIRA 2000, 2003a, 2003b) apresentamos a tese de que o processo de transformação da psicologia escolar deve se assentar em reflexões teóricas críticas presentes na educação e na psicologia e que esses elementos podem ser encontrados na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural”. (MEIRA, 2007, p. 27).

³⁷ “Considerando-se o grau de identidade filosófico-epistemológica e o nível de articulação ético-política que aproximam as decorrências do pensamento de Saviani e de Vygotsky em relação à educação escolarizada, poder-se-ia dizer que a base psicológica da pedagogia histórico-crítica é a própria psicologia histórico-cultural”. (SCALCON, 2002, p. 134).

³⁸ *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985

A verificação das possibilidades de relacionamento entre essas duas abordagens (psicologia sócio-histórica e pedagogia histórico-crítica) tem origem, por um lado, no reconhecimento da necessidade de elaboração efetiva de uma teoria crítica para a educação; por outro, no interesse em contribuir com uma tentativa de interlocução entre elementos teóricos capazes de orientar uma atividade pedagógica fundada na unidade teoria-prática (SCALCON, 2002, p. 10).

A autora (*idem*) entende como preocupações centrais da psicologia sócio-histórica com a educação³⁹:

1. O vínculo entre os processos de aprendizado e desenvolvimento;
2. O conceito de “zona do desenvolvimento próximo”;
3. A importância da mediação escolar no desenvolvimento humano e histórico;
4. A importância da escola na superação dos conceitos espontâneos em direção aos conceitos científicos.

Ao articular tais preocupações com a proposta didática da pedagogia histórico-crítica, Scalcon (*ibid*) assim entende o vínculo entre ambas as propostas: o conteúdo educacional é apropriado pelo aluno a partir da internalização, o que pressupõe a interação entre membros de uma cultura; o nível real de desenvolvimento associa-se ao momento pedagógico em que o aluno pensa a realidade social de um modo sincrético, que deverá ser superado, por meio da intervenção na zona de desenvolvimento proximal, em direção ao nível de desenvolvimento potencial, representado na pedagogia histórico crítica como o nível sintético de compreensão da realidade social. Nota-se, entretanto, que a autora faz uso de três níveis de desenvolvimento: o real, a zona de desenvolvimento próximo e o nível potencial, o que difere das leituras que temos feito em relação a esse tema no conjunto da obra de Vigotski.

Neste presente trabalho, a articulação entre a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica é pretendida de modo diferente, sem negarmos, entretanto, que o nível real de desenvolvimento corresponda ao momento sincrético e o nível potencial (ou zona de desenvolvimento próximo) ao nível sintético, pela da mediação simbólica dos elementos da cultura (instrumentalização).

Destarte, a transmissão dos conteúdos da psicologia da educação por meio da didática da pedagogia histórico-crítica e dos fundamentos que as une (que é a nossa proposta, conforme se verá no próximo item) abre as possibilidades para que os professores em formação se apropriem de ambas as perspectivas e realizem seu trabalho educativo através delas.

³⁹ Os tópicos aos quais a autora se refere são abordados no terceiro capítulo desta tese.

A articulação entre psicologia sócio-histórica e pedagogia histórico-crítica apresenta-se na finalidade do trabalho educativo vislumbrada na proposta de elaboração de plano de unidade da disciplina “psicologia da educação”. Tal finalidade é compreendida por meio das categorias propostas por Duarte (1993, 2001a) para a concepção histórico-cultural de homem. Vista deste modo, a psicologia da educação deve estar orientada para a humanização dos educandos, considerados em sua concreticidade e em seu vir-a-ser; a proposta educativa deve estar direcionada à superação da individualidade em-si. Tal proposta educativa é a pedagogia histórico-crítica, que tem em comum com a psicologia sócio-histórica a concepção de homem, de sociedade e de educação.

4.3 A proposta de elaboração de plano de unidade da disciplina “psicologia da educação”: articulação da psicologia sócio-histórica com a pedagogia histórico-crítica

De acordo com os princípios teórico-metodológicos dos quais temos procurado nos apropriar, consideramos que o trabalho do professor deve ser compreendido historicamente, ou seja, deve ser analisado tendo em vista o movimento realizado pela história da sociedade e da educação, movimento este que desenha a configuração atual da sociedade e da educação.

Ao enfatizarmos a necessidade de compreensão do trabalho docente pela mediação da historicidade, não podemos deixar de enfatizar que este trabalho ocorre no interior de uma sociedade capitalista, condição esta que representa uma forte determinação no trabalho docente, e que tem definido a desvalorização do trabalho do professor, ao mesmo tempo em que enfatiza a educação como protetora da sociedade em relação às desordens sociais.

É importante destacarmos que tomamos a concepção de trabalho no sentido proposto pelo materialismo histórico, sentido este que a psicologia sócio-histórica tem-se apropriado ao compreender que a partir da necessidade de transformações na realidade concreta, o homem desenvolve e exercita suas capacidades intelectuais essencialmente humanas; ao planejar sua interferência sobre a realidade, o homem modifica a si próprio. O trabalho é uma atividade ao mesmo tempo de apropriação (dos meios materiais e não materiais necessários à sua execução) e objetivação do conjunto de capacidades que são necessárias à sua realização.

Ao pensar no trabalho educativo como prática pedagógica escolar Saviani (2005b) apropria-se das elaborações marxianas sobre o conceito de trabalho para elaborar a sua definição de trabalho educativo:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um

lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (ibid, p.7).

Neste sentido, Duarte (2001a, p. 60) afirma a necessidade de que a prática pedagógica escolar produza no indivíduo necessidades que superem, por incorporação, a vida cotidiana; que a prática pedagógica produza no indivíduo novos carecimentos, necessidades não cotidianas tais como reflexão política, científica, filosófica, estética etc. Sendo este, também para nós, o sentido do trabalho do professor, quando pensamos na prática pedagógica, no trabalho educativo, temos que ter bastante clareza de qual seja a sua finalidade e é neste ponto que entendemos se encontrar uma grande contribuição que a psicologia pode prestar à educação, já que a definição da finalidade do trabalho educativo passa, necessariamente, por uma concepção de homem, ainda que muitos professores não a tenham de modo claro.

Feitas estas considerações, podemos pensar em que contexto o trabalho docente se insere. No momento social atual, dentre outras condições, faz-se bastante presente a barbárie. Destruição de bens naturais não renováveis, luta pelo domínio da economia global a custa do desfavorecimento dos países pobres (que ficam cada vez mais pobres), desigualdade social, corrupção, tráfico etc. Por outro lado, as políticas neoliberais, que visam a mundialização da economia, proclamam a autonomia do sujeito ao enfatizarem a liberdade individual frente às escolhas, o que tem repercussões nas políticas educacionais que são impostas às escolas. Isso é um exemplo de como a contradição é presente na atividade do professor.

4.3.1 Sobre os objetivos e a relevância de uma psicologia da educação na concepção crítica em cursos de formação de professores

Até mesmo em nossos dias considera-se uma profanação da investigação seu contato com a prática e se recomenda esperar até que a psicologia chegue ao auge de seu sistema teórico. Mas a experiência das ciências naturais diz outra coisa: a medicina e a técnica não esperaram até que a anatomia e a física celebrassem seus últimos triunfos. A vida necessita da psicologia e de sua prática e em consequência desse contato com a vida é que se deve esperar um auge na psicologia. (VIGOTSKI, 2004a).

Tendo em vista a grande presença da psicologia nos cursos de formação de professores, especialmente pedagogia, e nos discursos veiculados pela mídia, alguns questionamentos são necessários: pode a psicologia da educação contribuir para o trabalho educativo do professor, no verdadeiro sentido da práxis? Considerando a hipótese de uma

resposta positiva a esta pergunta, caminhamos em direção à formação do professor, onde a psicologia da educação é ensinada como disciplina.

Feito o esclarecimento quanto à nossa opção teórica, resta-nos apontar os motivos que nos conduzem à elaboração de uma proposta de plano de ensino dirigido a professores em formação. Nossas investigações⁴⁰ mostram que, apesar de alguns teóricos do campo da psicologia da educação serem bastante mencionados nos cursos de formação, como é o caso de Piaget e Vigotski, por exemplo, e em cursos e revistas para educadores, poucas contribuições efetivas trazem estes conhecimentos. Nossa experiência profissional nos permite afirmar que, o que a maioria dos professores sabe sobre as teorias psicológicas representa apenas a superfície do que elas realmente são; sua essência, ou seja, a visão de homem que elas representam não está em pauta ao serem transmitidas nos cursos de formação nem, tampouco, nos discursos onde aparecem como tema.

Nossos estudos e nossa experiência apontam para a constatação de que aos professores basta saber como os conteúdos da psicologia da educação podem ajudar a conduzir sua sala de aula e seus alunos; neste sentido, a psicologia passa a ter fins utilitários e imediatos. Entretanto, também esses fins acabam sendo minimizados na prática pedagógica pois, muitas vezes as teorias são esquecidas ou, ainda, são somadas umas às outras, fato este, que Vigotski já criticava como um dos indícios da crise pela qual ele entendia que a psicologia daquela época passava.

No tocante ao nosso tema psicologia da educação, percebemos que seus conteúdos nos cursos de formação de professores têm-se limitado, na maioria das vezes, a abordar noções acerca de desenvolvimento e aprendizagem sem, no entanto, promover o questionamento acerca da condição humana. A humanização, sob o ponto de vista de determinadas teorias, é tomada pela sua aparência, uma vez que desconsideram a formação do psiquismo humano partir das leis sócio-históricas.

Diante desta problemática, visualizamos a necessidade de que a disciplina “psicologia da educação” ofereça condições para que o professor em formação pense criticamente a respeito da formação humana e do papel da educação como mediadora do desenvolvimento humano.

Temos nos referido ao professor em formação porque acreditamos que a formação continuada, embora necessária, não deve constituir-se como o momento de preparação de um profissional. Acreditamos que a formação inicial, sim, é que deve oferecer oportunidades de estudos teórico-práticos de qualidade relevante para a realização do trabalho docente,

⁴⁰ Realizamos entrevistas com 78 professores acerca dos conhecimentos sobre Psicologia da educação. Estas entrevistas já foram apresentadas no prólogo desta tese.

entretanto, o que temos observado é que a formação tem-se tornado cada vez mais aligeirada, ao passo que os cursos de formação continuada (geralmente oferecidos por instituições privadas) têm-se proliferado. Por outro lado, o plano de ensino da disciplina “psicologia da educação” que propomos pode também ser utilizado em cursos de formação continuada para o professor.

Sabemos que há propostas de formação continuada de professores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica como o de Mazzeu (1998), onde se apresentam os passos da didática da pedagogia histórico-crítica, propostos por Saviani (1999, 2005b). Os conteúdos constantes deste processo são aqueles que pertencem à realidade do professor, bem como textos produzidos por sua equipe de estudos. Mazzeu acredita na articulação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia sócio-histórica, princípio do qual também compartilhamos, bem como compartilhamos com o autor a defesa de que o processo educativo deve estar pautado nas categorias que são fundamentais ao desenvolvimento de uma teoria histórico-cultural, apontadas por Duarte (1993, 2001a), já apresentadas no segundo capítulo do presente trabalho.

Mazzeu (1998) defende que a formação continuada de professores representa a possibilidade de humanização destes professores, uma vez que lhes oferece a possibilidade de pensar criticamente (rompendo, portanto, o pensamento cotidiano) a respeito das objetivações humanas, que, por sua vez, constituem o gênero humano, nossa herança cultural. Deste modo: “Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico”. (p. 2).

Acreditamos que é especialmente por meio do conhecimento teórico que deve ser pensado o trabalho educativo; descartamos aqui qualquer possibilidade de que a presença da psicologia da educação ocorra nos moldes da abordagem do professor reflexivo, pelos motivos já explicitados no segundo capítulo desta tese. Não estamos dizendo que não seja importante e até mesmo necessário que o professor reflita e que procure alterar suas atitudes mediante a experiência e, sim, que tais alterações representem a síntese de reflexões mediadas pela articulação entre teoria e prática.

A realização de uma proposta de ensino de conteúdos da psicologia da educação deverá trazer como contribuições os seguintes pontos:

Em primeiro lugar, **o avanço das relações entre psicologia e educação**, ao serem desveladas as implicações decorrentes das abordagens teóricas em psicologia da educação, ao mesmo tempo em que deve ser delineada uma psicologia voltada para a superação de sua caracterização predominante, onde se sobressai a individualização. Para tanto, faz-se

necessária a articulação a uma perspectiva em educação que busque o desenvolvimento individual visando também a transformação social. A transformação individual, fruto da apropriação do conhecimento, é ao mesmo tempo produtora e produto das transformações sociais, o que evidencia a relação dialética entre social e individual.

Das contribuições pretendidas com a realização desta proposta de ensino aos professores em formação, destacamos em segundo lugar (mas não menos essencial) sua importância para **a construção da práxis educativa**, na medida em que tal proposta visa promover o aprofundamento teórico por meio de estudos e do levantamento de possibilidades de utilização concreta da teoria; o aprofundamento teórico representa a possibilidade de humanização, uma vez que implica em pensar e atuar sobre a realidade de forma não cotidiana.

A terceira contribuição que pretendemos oferecer com a proposta de plano de ensino é **a melhora na qualidade do conhecimento, da parte dos professores, em relação aos conteúdos teóricos da psicologia da educação**, já que tomamos como evidente o desconhecimento teórico a respeito destes. A apropriação dos conteúdos sistematicamente produzidos pela psicologia deve favorecer objetivações mais elevadas, ou seja, mais conscientes e intencionais, no trabalho educativo; desta forma, pretendemos que ocorra a superação das formas cotidianas de se conceber o trabalho educativo em direção às formas não cotidianas, em outras palavras, a superação da consciência em-si, em direção à consciência para-si.

Tanamachi (2006) corrobora que, no âmbito do materialismo histórico dialético, a psicologia e a educação devem acolher a tarefa de favorecer os processos de humanização e a capacidade do pensamento crítico, tanto de professores e alunos quanto do psicólogo que atua no contexto escolar; embora nossa atuação não contemple o trabalho com psicólogos escolares, pretende-se assumir esta tarefa. A autora justifica que: “Momentos mais precisamente teóricos de análises/discussões podem expressar possibilidades práticas extremamente importantes na ação de quem efetivamente faz a relação desenvolvimento/ aprendizagem ocorrer no interior da escola”. (ibid. p. 79).

Entendemos por práxis a ação humana mediada por reflexões teóricas, ação esta, realizada na busca das transformações concretas que se fazem necessárias na realidade. A práxis representa uma ação intencional, consciente, material, objetiva; representa o que, como e por que fazer, considerando as condições materiais concretas em suas mediações e multideterminações. Na terceira Tese sobre Feuerbach, Marx (2002) anuncia que:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias

e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis *revolucionária*. (MARX, 2002, p. 100).

A práxis, no sentido que lhe atribui a perspectiva marxiana, supera a dicotomia entre objetividade e subjetividade, sendo, portanto, a síntese entre elas. Evangelista (1997, p. 43) aponta que “é pela práxis que a subjetividade se objetiva e, por sua vez, as objetivações são submetidas à subjetividade humana”. Entendemos que a práxis deva se constituir como um verdadeiro objetivo a ser perseguido pelos professores, e que é também o seu instrumento de luta pelas transformações no campo da educação. Para se efetivar na práxis, o trabalho educativo necessita de mediações teóricas que ofereçam respaldo na compreensão do psiquismo humano enquanto realidade que se transforma sob a intervenção educativa.

Assim, ao procurarmos favorecer a possibilidade de uma práxis educativa possibilitada pela mediação dos conteúdos teórico-práticos oferecidos pela psicologia da educação, adiantamos desde já que olhar a psicologia da educação nos cursos de formação de professores sob uma perspectiva crítica implica, em primeiro lugar, fazer a crítica aos desdobramentos teórico-práticos decorrentes de teorias subjetivistas e naturalistas; e, em segundo lugar, pensar nas categorias que devem mediar a transmissão dos conteúdos da psicologia da educação nestes cursos e, finalmente, pensar em uma didática a partir da qual devam ser transmitidos os conteúdos da psicologia sócio-histórica.

O primeiro e o segundo pontos já foram abordados, respectivamente, no segundo e no terceiro capítulos, ficando, portanto, o último ponto a ser apresentado agora.

4.3.2 A didática da pedagogia histórico-crítica como meio de transmissão de conteúdos da disciplina “psicologia da educação” em cursos de formação de professores

Conforme defende Saviani (2005b), a escola é o lugar onde deve ocorrer a transmissão dos conhecimentos que representam a síntese das objetivações humanas, portanto, as conquistas do gênero humano. Assim sendo, justifica-se nossa ênfase em trabalharmos com a formação de professores pois, o conhecimento transmitido por meio do trabalho educativo é uma necessidade quando pensamos que a transformação das consciências ocorre a partir da superação da individualidade em-si e do alcance à individualidade para-si.

Impõe-se neste momento que nos detenhamos à questão da transmissão dos conteúdos. Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem seja um processo em que estão envolvidos

tanto o indivíduo que sabe mais como aquele que sabe menos, portanto, o que ensina e o que aprende. Transmissão de conhecimento não significa o deslocamento de informações que irão preencher a mente do aprendiz como se esta fosse uma tabula rasa; o aprendiz deverá, sim, realizar a síntese entre o conhecimento já consolidado e o novo, síntese esta, mediada pelas representações simbólicas, a vida particular de cada indivíduo e a história do gênero humano, desenvolvida a partir das condições e circunstâncias sociais.

Saviani (1999) esclarece que a educação parte do princípio da desigualdade em direção à igualdade dos agentes sociais (professor e alunos); o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade, processo este que deve ser bastante claro ao professor, e esta passagem mediada pelas ações intencionais do professor é um dos fatores que possibilita à educação ser, de fato, um processo democrático; este é um dos pontos que distanciam a pedagogia histórico-crítica das demais pedagogias consideradas críticas apresentadas neste capítulo e, a nosso ver representa um dos pontos de superação daquela em relação a estas.

Sem a transmissão de conteúdos o desenvolvimento histórico de uma sociedade não aconteceria, até mesmo a ciência estaria prejudicada, uma vez que para a objetivação de novos conhecimentos é necessária a apropriação de parte (pelo menos) do que tenha sido produzido até então. Em nossa concepção, a expressão “construção de conhecimento” só faz sentido se compreendida como síntese entre o que está sendo aprendido com a mediação de outrem, e o que já está consolidado (ainda que sofra modificações com a entrada de novas informações). Descartamos, porém, a hipótese de que o aluno construa por si mesmo seu conhecimento, de acordo com sua faixa etária, entretanto, não negamos que as possibilidades de aprendizagem mudam inclusive, mas não apenas, em decorrência da idade. O conceito de “zona do desenvolvimento próximo”, elaborado por Vigotski (2001b, Vigotskii, 2001) é bastante esclarecedor a este respeito.

Acreditando termos conseguido expressar a importância da transmissão dos conteúdos para o trabalho educativo, enfatizamos que estes deverão ser transmitidos conforme os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta, estando orientada por uma perspectiva historicizadora de cunho marxista, representa a complementaridade, na pedagogia, da psicologia sócio-histórica.

Ao superar por incorporação as pedagogias tradicional e nova, a pedagogia histórico-crítica apresenta uma forma particular de transmissão de conteúdos, na qual professor e alunos são considerados agentes sociais.

A proposta didática que buscamos seguir na intervenção junto aos professores tem sido desenvolvida por Gasparin (2005), que apresenta e discute os passos, ou momentos articulados, apresentados por Saviani (1999) a serem seguidos no planejamento pedagógico, tomando por base as orientações que Saviani (ibid) oferece como caminho para a concretização, em sala de aula, da pedagogia histórico-crítica.

A opção pela utilização desta didática ocorre por ela representar a aplicação metodológica da pedagogia histórico-crítica em sala de aula, o que não quer dizer, entretanto, que sua utilização já seja, por si mesma, um indicativo de que se tenha esta pedagogia como mediadora no processo educativo. Por outro lado, toda prática pedagógica tem, implícita ou explicitamente, uma visão de homem e de educação que norteará as ações do professor. Como se poderá notar, a didática da pedagogia histórico-crítica é permeada pela visão sócio-histórica de homem, desta forma, pretende-se que seja apropriada pelos professores em formação de modo que, em seu trabalho educativo, estes também se sirvam da mesma didática e visão de homem nela imbuída.

Nesta proposta didática, trabalha-se considerando a prática social inicial do aluno (seu nível de desenvolvimento real), que será superada, por incorporação, com a mediação do trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico atua na “zona do desenvolvimento próximo” e favorece um novo nível de desenvolvimento cognitivo, uma nova prática social. Em outras palavras, toma-se a educação escolar como mediadora entre o que o aluno é e o que pode vir a ser, considerando a necessária superação da individualidade em-si em direção à individualidade para-si⁴¹.

Desta forma, há que se considerar a finalidade social, bem como cognitiva, dos conteúdos, uma vez que representam objetivações humanas acumuladas historicamente em dimensões conceituais, científicas, históricas, culturais, ideológicas etc. Os conteúdos, na forma como são trabalhados nesta proposta, favorecem a superação da visão caótica e empírica da realidade por meio da análise (abstração e decomposição), em direção à síntese, ao concreto pensado (SAVIANI, 1999).

Gasparin (2005) destaca que, embora existam muitos trabalhos referentes à pedagogia histórico-crítica, não se observam, dentre eles, trabalhos que realmente busquem a aproximação desta pedagogia com a prática escolar. Segundo o autor: “Os empecilhos são sempre de dupla ordem: a) dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas, e b) como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado

⁴¹ Individualidade em-si e individualidade para-si são categorias que já apresentamos no primeiro capítulo desta tese, e que são por nós utilizadas como mediadoras no trabalho educativo, conforme proposto por Duarte (1993; 2001a).

conteúdo” (p. 152). O presente trabalho representa, portanto, a tentativa de superação das dificuldades apontadas pelo autor.

Tomando como base o livro de Gasparin (ibid), apresentaremos, resumidamente, quais são e em que consistem os passos da didática da pedagogia histórico-crítica. Devemos nos lembrar de que este planejamento apenas fará sentido numa proposta cuja execução estiver pautada nas reflexões em torno das categorias propostas por Duarte (1993; 2001a), já abordadas no primeiro capítulo, a saber: objetivação-apropriação, humanização e alienação, gênero humano, individualidade para-si, bem como na categoria cotidiano apresentada por Heller (2004).

4.3.2.1 Prática social inicial do conteúdo – o que os alunos e o professor já sabem

Ao apresentar a superação entre a pedagogia tradicional e a nova, expressa em sua proposta de método de ensino, Saviani (1999, p. 79) explica que o ponto de partida deste não é a preparação do aluno pelo professor (como na pedagogia tradicional), nem tampouco a atividade como iniciativa dos alunos (como na pedagogia nova), mas sim, a prática social comum a professor e alunos.

Neste primeiro momento, o professor possibilita ao aluno um contato inicial com o tema que será estudado, levando-o a perceber a relação entre o conteúdo e a vida cotidiana, a partir de suas necessidades, interesses e problemas.

Embora consideremos que o professor deva estar em aprendizagem contínua e que a sala de aula é um local donde provêm vários elementos para aprendizagem, é inegável que professor e alunos apresentem níveis diferentes em relação à compreensão teórica e da realidade social e, para que estes possam superar a visão sincrética da realidade, o professor precisa apresentar um nível de conhecimento mais elevado que seus alunos, como condição inicial para a definição de estratégias de ação pedagógica.

4.3.2.1.1 Procedimentos práticos

- Informar o conteúdo com os respectivos objetivos, e o posicionamento teórico a ser tomado como referencial. Os objetivos (para que estudar) referem-se ao que se espera dos alunos ao final do estudo da unidade.
- Investigar o que mais os alunos gostariam de saber, convidando-os a ultrapassarem o modo cotidiano de enxergar a realidade, o aparente. Anotar, mas não responder às perguntas.

4.3.2.2 Problematização – explicitação dos principais problemas da prática social

Este momento não se caracteriza, segundo Saviani (1999, p. 80), pela apresentação dos conteúdos novos, como na pedagogia tradicional, nem por um problema que irrompa a atividade dos alunos, como na pedagogia nova. Neste momento procede-se à identificação dos problemas sociais e dos conhecimentos que são necessários dominar para o enfrentamento destes; tais problemas, segundo Mazzeu (1998, p.5) “precisam ser apresentados não como algo natural, como simples ‘atividade’ ou como informações, mas sim como **situações a**

serem superadas, como objeto com o qual é preciso estabelecer uma relação consciente para que se possa apreendê-lo”.(Grifos do autor).

A problematização é considerada o elemento chave na transição entre a prática e a teoria, entre o fazer cotidiano (vivenciado conforme a individualidade em-si) e a cultura elaborada (vivenciada conforme a individualidade para-si). Procedese ao levantamento de situações-problema que estimulam o raciocínio, onde a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, considerando o conteúdo e sua aplicação social.

É o momento de análise e desmonte da realidade, entendendo-a em seus múltiplos aspectos, em suas contradições. O professor seleciona e discute os problemas da realidade social, articulando-os ao conteúdo proposto, que é também questionado para que se evidencie sua pertinência e relevância em função das necessidades sociais.

Para Gasparin (2005, p. 47) “problematizar significa questionar a realidade, por em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar”.

4.3.2.2.1 Procedimentos práticos

- Elaboração prévia, por parte do professor, das questões que suscitem interesse do aluno. Estas podem ser referentes a cada tópico do conteúdo ou ao geral, e devem ser anotadas e mantidas durante todo o estudo, como um direcionamento ao professor.
- Identificação dos problemas sociais postos pela prática e pelo conteúdo.
- Apresentação e discussão da pertinência do conteúdo.

4.3.2.3 Instrumentalização – ações didático-pedagógicas para a aprendizagem

O terceiro momento não representa assimilação e comparação de conteúdos pelo professor, como na pedagogia tradicional, nem tampouco a coleta de dados característica da pedagogia nova; conforme Saviani (1999, p. 81) procede-se a apropriação dos conteúdos necessários à compreensão dos problemas identificados na prática social e que são transmitidos direta ou indiretamente pelo professor.

Neste momento acontece a apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional do aluno de se apropriar do conhecimento. O conhecimento ocorre por aproximações sucessivas, é ministrado de modo que o aluno formule gradativamente sua compreensão acerca do conhecimento. O processo dialético do conhecimento escolar

parte do empírico em direção ao concreto, pela mediação do abstrato (KOSIK, 2002; MARX 1999;). Gasparin (2005, p. 107) afirma que: “É nesta fase que, de fato, ocorre aprendizagem do conhecimento científico, ou seja, dos conceitos científicos. É o momento de maior especificidade teórica, no qual se processa a representação mental do objeto de estudo em suas diversas dimensões”.

Saviani (2004), explica que o empírico é aquilo que se mostra perceptível por meio das sensações, sendo, desta forma, uma abstração, uma vez que os sentidos não podem captar as múltiplas dimensões que configuram este objeto; o concreto é a síntese de múltiplas determinações, é a unidade da diversidade, conforme se compreende em Marx (1999).

As ações didático-pedagógicas são efetivadas por meio da experiência do professor, do conteúdo, dos interesses e das necessidades dos alunos, bem como da concepção teórico-metodológica. Há que se considerar, portanto, que professor, aluno e conteúdo apresentam determinações objetivas, subjetivas, culturais, políticas e econômicas.

4.3.2.3.1 Procedimentos práticos

- O professor deve criar condições para a atividade de análise e das demais operações mentais, favorecendo a internalização das operações externas, bem como a autonomia do aluno.
- Pode-se utilizar técnicas pedagógicas convencionais (apresentação simples, simulação, aulas práticas) e/ou as novas tecnologias (Internet, multimídia, *chats*).
- Destacam-se três momentos que devem ocorrer em relação às atitudes e às ações do professor e dos alunos:
 1. Antes da aula: Professor: predisposição mental, verificação dos recursos materiais; estudo e organização do conteúdo. Alunos: postura mental favorável em relação ao conteúdo, realizar tarefas, pesquisar.
 2. Durante a aula: Professor: explicitar o referencial teórico e as considerações acerca do conteúdo, criando condições favoráveis à aprendizagem. Apresentar o conteúdo, explicar, questionar, corrigir etc. Alunos: apresentar interesse, ter disposição para a atenção voluntária, realizar atividades mentais: memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação etc.
 3. Após a aula: Professor: posicionar-se em relação ao próprio desempenho e ao dos alunos, rever o conteúdo identificando pontos positivos e negativos. Alunos:

interesse em ampliar e aplicar o conhecimento, manifestação de agrado ou desgosto em relação ao conteúdo.

4.3.2.4 Catarse – expressão elaborada da nova forma de entender a prática social

Para Saviani (1999, p. 81) este momento não é a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova), mas sim, a expressão da nova forma de entendimento da prática social.

Neste momento, a operação fundamental é a síntese; é quando o aluno, após partir do sincretismo, passando pela teoria, deve mostrar o quanto se apropriou da solução dos problemas levantados, indicando se houve a construção de uma nova visão acerca da realidade, diferente daquela expressa na prática social inicial. Gasparin (2005) afirma que:

A nova posição do aluno é um todo concreto, uma expressão sintética do domínio do conhecimento. O educando mostra o quanto se aproximou do equacionamento ou da solução dos problemas teórico-sociais que orientaram o processo ensino-aprendizagem. A solução das questões não precisa ser, necessariamente, de ordem material. Na maioria das vezes, no processo educacional, a solução é apenas mental ou intelectual, mas, ainda que teórica essa solução aponta para a prática. (p. 131).

4.3.2.4.1 Procedimentos práticos

- Professor e alunos retomam os objetivos propostos na prática social inicial e verificam seu alcance por meio da compreensão de textos ou de resolução de questões.

4.3.2.5 Prática social final do conteúdo – nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido

Espera-se que neste momento o aluno já tenha ascendido ao nível sintético em que se encontra o professor, uma vez que para Saviani (1999, p. 81) “Essa elevação do aluno ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”.

Neste momento, após ter partido da prática social e conhecido determinações que envolvem o conteúdo, o processo pedagógico retorna à prática social, agora já modificada pelo conhecimento. Gasparin (2005) salienta que:

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é

também todo um processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as idéias. É uma nova ação mental. (p. 144).

4.3.2.5.1 Procedimentos práticos

- Professor e alunos definem intenções e propostas de ação, que os alunos assumem como responsabilidade.

4.4 O planejamento de um módulo da disciplina Psicologia da Educação

Sabemos que nos cursos de formação de professores a disciplina “psicologia da educação” pode apresentar-se sob diferentes nomes e organizações de conteúdos determinados pelas ementas; entretanto, tal diferença não é muito grande, visto que as ementas devem obedecer às diretrizes curriculares. Assim, não estamos sugerindo a exclusão de nenhum conteúdo porque, além disso ser impossível, consideramos a relevância de todos eles como conhecimento sistematizado a respeito da construção psicologia como ciência.

A seguir, apresentamos o nosso planejamento para a transmissão de alguns conteúdos que serão oferecidos em um módulo da referida disciplina.

1º. Tema: A importância da psicologia na educação

Objetivos:

a) Geral:

- Conhecer as diferentes posições teóricas da psicologia que oferecem respaldo científico às respectivas tendências pedagógicas predominantes no Brasil a partir da década de 30 do século XX.

b) Específicos:

- Identificar a visão de homem e de educação presente nas concepções teórico-práticas da Psicologia da educação.
- Contextualizar historicamente as posições da psicologia da educação, articulando-as ao momento político e social.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência crítica a respeito da constituição da psicologia da educação como ciência responsável pela legitimação de práticas educativas.

Didática do processo de ensino

1. Prática Social Inicial do Conteúdo

1.1 Conteúdo

- A relação entre tendências educacionais e teorias pedagógicas.
- Repercussões da psicologia da educação (objetivismo, subjetivismo, interacionismo).
- As concepções de homem presentes em psicologia da educação.
- Psicologia, educação e os interesses dominantes.

1.2 Vivência cotidiana do conteúdo

a) O que os alunos já sabem

- Verificar e anotar.

b) O que os alunos gostariam de saber a mais

- Verificar e anotar.

2. Problematização

2.1 Discussão sobre problemas significativos da psicologia da educação

- Para que serve a psicologia da educação?
- Para que deveria servir?
- Como este campo de conhecimento tem sido utilizado pelos professores?
- Qual a repercussão desses conhecimentos na vida escolar dos alunos?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- Conceitual/científica: a psicologia da educação como ciência e suas finalidades.
- Social: relação entre psicologia da educação e democratização escolar.
- Histórica: concepções historicamente elaboradas em psicologia da educação.
- Filosófica: concepções de homem concernentes às teorias educacionais e psicológicas.
- Ideológica: a ideologia implícita nas concepções de homem e educação presentes na psicologia da educação.
- Psicológica: as explicações da psicologia elaboradas e utilizadas para justificar o desempenho do aluno.

3. Intrumentalização

3.1 Ações didático-pedagógicas

- Exposição oral, leitura do texto: FACCI, M. G. D. (a) Teorias educacionais e teorias psicológicas – em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (org) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- Textos de apoio:
 1. SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.
 2. PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo; O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. In: PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ª. Edição. SP: Casa do Psicólogo, 2000.
 3. SCALCON, S. A psicologia e suas repercussões na educação. In: SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica. Articulando a pedagogia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

3.2 Recursos materiais

- Textos e multimídia

4. Catarse

4.1 Síntese mental do aluno: elaboração mental do que ele aprendeu; comparação com o repertório anterior; atividade a ser realizada como tarefa para a próxima aula.

4.2 Expressão da síntese: fazer perguntas que retomem as dimensões estudadas e aos objetivos pretendidos.

5. Prática Social Final do Conteúdo

5.1 Nova postura prática: intenções do aluno

- Verificar quais ações os alunos acreditam poder realizar a partir dos novos conhecimentos.

5.2 Ações do aluno

- No intervalo entre o estudo de um tema e outro, os alunos devem escrever uma síntese relacionando o conteúdo ao das demais disciplinas estudadas.

6. Relatório

Este relatório é feito com respostas às perguntas que o professor deve fazer a si mesmo em cada etapa do processo de ensino. Tais perguntas encontram-se na “Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, p. 171, anexo 4), apresentada no apêndice 1 desta tese.

2º. Tema: A Psicologia Sócio-Histórica

Objetivos

a) Geral

- Reconhecer os pressupostos filosóficos e metodológicos que determinam a construção da psicologia sócio-histórica.

b) Específicos

- Compreender que as determinações sócio-históricas presentes na constituição do psiquismo são responsáveis pelo processo de humanização.
- Conhecer o papel fundamental de Vigotski e seus trabalhos, que tiveram como objetivo a construção de uma nova psicologia.
- Estabelecer as articulações entre os conteúdos trabalhados por Vigotski e seus colaboradores, em especial Leontiev, com as proposições do materialismo histórico-dialético.
- Reconhecer a importância que esta teoria atribui à educação escolar como determinação para a constituição do psiquismo.

Didática do processo de ensino

1. Prática Social Inicial

1.1 Conteúdo

- Vigotski e a constituição de uma nova psicologia.
- A mediação de instrumentos e signos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
- A presença do materialismo histórico-dialético na constituição da nova psicologia.

1.2 Vivência cotidiana do conteúdo

a) O que os alunos já sabem sobre estes conteúdos.

b) O que os alunos gostariam de saber a mais.

2. Problematização

2.1 Discussão sobre problemas significativos presentes em torno da psicologia

- Por que a psicologia deveria superar o objetivismo e o subjetivismo?
- Qual é a importância de se pensar na constituição humana a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético?

- Qual seria o objetivo da psicologia nesta perspectiva?
- Em que sentido a psicologia sócio-histórica tende a romper com a ideologia dominante, no que se refere à relação homem e mundo?
- Qual é a importância que a educação escolar assume nesta perspectiva?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- Conceitual/científica: o desenvolvimento da psicologia como ciência.
- Social: a participação da psicologia na constituição da ideologia dominante no que se refere às questões da constituição humana.
- Histórica: o desenvolvimento histórico do psiquismo humano.
- Filosófica: o materialismo histórico-dialético como pressuposto filosófico e metodológico da psicologia sócio-histórica.
- Ideológica: posições da psicologia na explicação da relação homem e mundo.
- Psicológica: a constituição social das funções psicológicas superiores.

3. Instrumentalização

3.1 Ações didático-pedagógicas

- Exposição oral e leitura do capítulo 3 desta tese.
- Textos de apoio:
 1. LEONTIEV, A. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. S.P: Martins Fontes, 2004 – coleção Psicologia e Pedagogia.
 2. LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone, 2001.
 3. VIGOTSKI, L. S. (a) O significado histórico da crise da psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. S.P: Martins Fontes, 2004 (coleção Psicologia e Pedagogia).

3.2 Recursos materiais

- Textos e multimídia.

4. Catarse

4.1 Síntese mental do aluno: elaboração mental do que ele aprendeu; comparação com o repertório anterior; atividade a ser realizada como tarefa para a próxima aula.

4.2 Expressão da síntese: fazer perguntas que retomem as dimensões estudadas e aos objetivos pretendidos.

5. Prática Social Final do Conteúdo

5.1 Nova postura prática: intenções do aluno

- Verificar quais ações os alunos acreditam poder realizar a partir dos novos conhecimentos.

5.2 Ações do aluno

- No intervalo entre o estudo de um tema e outro, os alunos devem escrever uma síntese relacionando o conteúdo ao das demais disciplinas estudadas.

6. Relatório

Este relatório é feito com respostas às perguntas que o professor deve fazer a si mesmo em cada etapa do processo de ensino. Tais perguntas encontram-se na “Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, p. 171, anexo 4), apresentada no apêndice 1 desta tese.

3º. Tema: relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva da psicologia sócio-histórica

Objetivos

a) Geral

- Compreender a articulação proposta pela psicologia sócio-histórica entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

b) Específicos

- Estabelecer as diferenciações apresentadas por diferentes abordagens da psicologia no que se refere à articulação entre desenvolvimento e aprendizagem.
- Reconhecer o papel essencial atribuído por Vigotski à aprendizagem escolar como fator de desenvolvimento e o papel do professor como mediador, em colaboração ativa, entre o que o aluno é e sabe e o que ele pode vir a ser e a saber.
- Reconhecer a educação escolar como atividade principal do aluno.
- Reconhecer o papel das emoções permeando a atividade de aprendizagem.

Didática do processo de ensino

1. Prática social inicial

1.1 Conteúdo

- As concepções no âmbito da psicologia acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.
- A educação escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
- O desenvolvimento humano como um processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história social.
- O conceito de atividade principal e as fases do desenvolvimento do psiquismo segundo Leontiev.

1.2 Vivência cotidiana do conteúdo

- a) O que os alunos já sabem sobre estes conteúdos.
- b) O que gostariam de saber a mais.

2. Problematização

2.1 Discussão sobre problemas significativos acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento

- Quais são as críticas de Vigotski dirigidas a cada uma das teorias que ele examina sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem?
- O professor deve esperar o aluno ter condições cognitivas para aprender? Até que ponto? Como é atuar na “zona de desenvolvimento próximo”?
- Como a educação escolar participa no processo de constituição da subjetividade?
- O que significa dizer que a educação escolar é a atividade principal da criança?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- Conceitual/científica: conceito de “zona do desenvolvimento próximo” e “atividade principal”.
- Social: a importância da educação escolar, por meio do papel ativo do professor, na constituição do psiquismo.
- Histórica: concepções historicamente elaboradas a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. O desenvolvimento humano como processo sócio-histórico.
- Filosófica: concepção de homem explícita na concepção teórica de Vigotski e Leontiev.
- Ideológica: o papel do professor conforme as diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem.
- Psicológica: a transformação de funções psicológicas elementares em superiores com a mediação da educação escolar.

3. Instrumentalização

3.1 Ações didático-pedagógicas

- Exposição oral e leitura do capítulo 3 desta tese.
- Textos de apoio:
 1. FACCI, M. G. D. “- Professora, é verdade que ler e escrever é coisa fácil?”- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs) *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. S.P: Casa do Psicólogo, 2007.

2. FACCI, M. G. D Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.
3. MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.
4. LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes Editora, s/d.
5. VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone, 2001.

3.2 Recursos materiais

- Textos e multimídia.

4. Catarse

4.1 Síntese mental do aluno: elaboração mental do que ele aprendeu; comparação com o repertório anterior; atividade a ser realizada como tarefa para a próxima aula.

4.2 Expressão da síntese: fazer perguntas que retomem as dimensões estudadas e aos objetivos pretendidos.

5. Prática social final do conteúdo

5.1 Nova postura prática: intenções do aluno

- Verificar quais ações os alunos acreditam poder realizar a partir dos novos conhecimentos.

5.2 Ações do aluno

- No intervalo entre o estudo de um tema e outro, os alunos devem escrever uma síntese relacionando o conteúdo ao das demais disciplinas estudadas.

6. Relatório

Este relatório é feito com respostas às perguntas que o professor deve fazer a si mesmo em cada etapa do processo de ensino. Tais perguntas encontram-se na “Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, p. 171, anexo 4), apresentada no apêndice 1 desta tese.

4º. Tema: a importância dos conteúdos escolares na formação da consciência (relação entre conceitos científicos e espontâneos)

Objetivos

a) Geral

- Compreender as distinções apontadas por Vigotski em relação ao desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos na criança.

b) Específicos

- Compreender o vínculo existente entre conceitos científicos e espontâneos.
- Aprender a importância da aquisição dos conceitos científicos no avanço do desenvolvimento intelectual da criança.
- Reconhecer o papel fundamental do professor na organização de ações educativas em que se valorize: a compreensão, pelo aluno, de causa e consequência do conhecimento ante as relações sociais; a compreensão, pelo aluno, da origem e do desenvolvimento dos conceitos; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno.

Didática do processo de ensino

1. Prática social inicial

1.1 Conteúdo

- Análise de Vigotski sobre as diferentes concepções na psicologia a respeito da repercussão da aprendizagem de conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento.
- A especificidade da aprendizagem dos conceitos científicos
- Os conceitos científicos na atividade de aprendizagem.
- Organização da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

1.2 Vivência cotidiana do conteúdo

- a) O que os alunos já sabem sobre estes conteúdos.
- b) O que gostariam de saber a mais.

2. Problematização

2.1 Discussões sobre problemas significativos presentes em torno do ensino e da aprendizagem de conceitos científicos

- Qual deve ser a finalidade do ensino de conceitos científicos?
- Como organizar o ensino de conceitos com vistas ao desenvolvimento da consciência do aluno?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- Conceitual/científica: distinções e articulações entre o desenvolvimento de conceitos científicos e espontâneos.
- Social: repercussão na individualidade e na sociedade do ensino orientado pelo conhecimento empírico e pela vivência cotidiana.
- Histórica: a importância do desenvolvimento de conceitos e o progresso histórico da ciência.
- Filosófica: a aprendizagem de conceitos científicos, o desenvolvimento da consciência e a individualidade para-si.
- Ideológica: a ideologia que permeia o ensino orientado para a vivência espontânea do conhecimento.
- Psicológica: a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento da consciência.

3. Instrumentalização

3.1 Ações didático-pedagógicas

- Exposição oral e estudo dos textos:
 1. SFORNI, M. S. F. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.
 2. SFORNI, M. S. F. Os conceitos científicos na atividade de aprendizagem. In: SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.
 3. VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância (itens I e II). In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Martins Fontes, 2001b. (coleção Psicologia e Pedagogia)

3.2 Recursos materiais

- Textos e multimídia.

4. Catarse

4.1 Síntese mental do aluno: elaboração mental do que ele aprendeu; comparação com o repertório anterior; atividade a ser realizada como tarefa para a próxima aula.

4.2 Expressão da síntese: fazer perguntas que retomem as dimensões estudadas e aos objetivos pretendidos.

5. Prática social final do conteúdo

5.1 Nova postura prática: intenções do aluno

- Verificar quais ações os alunos acreditam poder realizar a partir dos novos conhecimentos.

5.2 Ações do aluno

- No intervalo entre o estudo de um tema e outro, os alunos devem escrever uma síntese relacionando o conteúdo ao das demais disciplinas estudadas.

6. Relatório

Este relatório é feito com respostas às perguntas que o professor deve fazer a si mesmo em cada etapa do processo de ensino. Tais perguntas encontram-se na “Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, p. 171, anexo 4), apresentada no apêndice 1 desta tese.

5º. Tema: a pedagogia histórico-crítica e suas interlocuções com a psicologia sócio-histórica

Objetivos

a) Geral

- Apropriar-se dos fundamentos que unem a psicologia sócio-histórica à pedagogia histórico-crítica, reconhecendo o compromisso de tais abordagens com a educação escolar como via para a humanização.

b) Específicos

- Conhecer as chamadas teorias críticas em educação e identificar as distinções referentes aos seus fundamentos e implicações educacionais.
- Apreender os fundamentos e os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e suas interlocuções com a psicologia sócio-histórica.
- Conhecer a didática da pedagogia histórico-crítica, reconhecendo na mesma a possibilidade do desenvolvimento do trabalho educativo com vistas à apropriação crítica do conhecimento científico.

Didática do processo de ensino

1. Prática social inicial

1.1 Conteúdo

- A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias críticas em educação.
- Fundamentos e pressupostos da pedagogia histórico-crítica.
- Articulações entre a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica.
- A didática da pedagogia histórico-crítica.

1.2 Vivência cotidiana do conteúdo

a) O que os alunos já sabem sobre estes conteúdos.

b) O que gostariam de saber a mais.

2. Problematização

2.1 Discussões sobre problemas significativos presentes em torno da articulação entre a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica

- Como a visão de homem influencia na concepção e na realização do trabalho educativo?
- Qual é o significado de humanizar por meio da educação escolar?
- Qual é o trabalho do professor, quando orientado por uma perspectiva crítica?

2.2 Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas

- Conceitual/científica: identificação das teorias críticas em educação
- Social: determinações sociais na constituição das teorias críticas.
- Histórica: contextualização histórica das teorias críticas em educação.
- Filosófica: fundamentação filosófica das teorias críticas em educação.
- Ideológica: o rompimento com a alienação presente no trabalho educativo.
- Psicológica: articulações da psicologia sócio-histórica com a pedagogia histórico-crítica.

3. Instrumentalização

3.1 Ações didático-pedagógicas

- Exposição oral e leitura do capítulo quatro desta tese até o item 4.3.1 inclusive.
- Textos de apoio:
 1. MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. *Cadernos Cedes*. V. 19, n. 44, Campinas: Cedes, 1998.
 2. SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005. Capítulo 1.
 3. SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica*. Articulando a pedagogia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea). Capítulo 3.

3.2 Recursos materiais

- Textos e multimídia.

4. Catarse

4.1 Síntese mental do aluno: elaboração mental do que ele aprendeu; comparação com o repertório anterior; atividade a ser realizada como tarefa para a próxima aula.

4.2 Expressão da síntese: fazer perguntas que retomem as dimensões estudadas e aos objetivos pretendidos.

5. Prática social final do conteúdo

5.1 Nova postura prática: intenções do aluno

- Verificar quais ações os alunos acreditam poder realizar a partir dos novos conhecimentos.

5.2 Ações do aluno

- No intervalo entre o estudo de um tema e outro, os alunos devem escrever uma síntese relacionando o conteúdo ao das demais disciplinas estudadas.

6. Relatório

Este relatório é feito com respostas às perguntas que o professor deve fazer a si mesmo em cada etapa do processo de ensino. Tais perguntas encontram-se na “Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, p. 171, anexo 4), apresentada no apêndice 1 desta tese.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um bom tempo temos nos preocupado com o ensino de psicologia da educação nos cursos de formação de professores. Temos observado que professores não se apropriam devidamente das teorias apresentadas em tal disciplina, teorias que deveriam subsidiar o trabalho educativo. Nossa hipótese é que o ensino não é transmitido de forma a que se garanta tal apropriação.

Ao longo deste trabalho, procuramos ressaltar a importância da apropriação crítica, por parte dos professores, dos conteúdos de psicologia da educação que são transmitidos nos cursos de formação docente. Tal importância justifica-se em decorrência da visão de homem implícita e explícita nas concepções vigentes em psicologia da educação e que determinam as maneiras de lidar com o fenômeno educativo. Assim, consideramos relevante que o professor em formação conheça a concepção de homem, presente nas teorias psicológicas, que define a compreensão dos processos psicológicos em sua relação com a educação.

De forma geral, o subjetivismo presente nas abordagens de psicologia da educação não tem permitido à psicologia cumprir um papel verdadeiramente humanizador por meio da educação, conforme procuramos mostrar no segundo e terceiro capítulos desta tese. Por outro lado, encontramos nos pressupostos da psicologia sócio-histórica a visão de homem multideterminado pelas condições concretas de sua vida, dentre as quais encontra-se a educação escolar. É esta a psicologia que queremos subsidiando o trabalho do professor.

Por outro lado, não podemos negar o movimento histórico da psicologia que construiu teorias determinadas pelas condições sócio-históricas. Não se trata de refutar e excluir dos cursos de formação de professores todas (com exceção da que defendemos) as teorias psicológicas e, sim, de analisá-las criticamente.

De acordo com o que apresentamos na introdução, nosso principal objetivo neste estudo é apresentar um modo pelo qual a psicologia possa ser estudada na formação de professores que favoreça a compreensão teórica e, ao mesmo tempo, coloque em questão pontos referentes à prática pedagógica. Com isso, almejamos que a psicologia da educação ocupe um lugar relevante na formação e na prática docente, contribuindo para as reflexões a respeito da repercussão da educação escolar no psiquismo.

Para tanto, elaboramos uma proposta de ensino onde a psicologia da educação pudesse ser transmitida criticamente (condição essencial para sua apropriação crítica). Nesta proposta, sugerimos temas como: a importância da psicologia à educação, a psicologia sócio-histórica, a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância dos conteúdos escolares

na formação da consciência e a pedagogia histórico-crítica e suas interlocuções com a psicologia sócio-histórica.

A presença de temas referentes à psicologia sócio-histórica atende ao objetivo de apresentar aos professores em formação os fundamentos de tal teoria de acordo com sua fundamentação teórica, pois defendemos que a teoria de Vigotski seja conhecida a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Quando pensamos na proposta de ensino, veio-nos a compreensão de que a didática por meio da qual os conteúdos sejam transmitidos deva ser condizente à concepção de homem e aos princípios aqui defendidos. Portanto, buscamos seguir os passos da didática da pedagogia histórico-crítica, que contempla a importância do trabalho educativo como mediador do vir-a-ser do aluno. Deste modo, buscamos atender a outro objetivo que é contribuir com o fortalecimento da articulação entre a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica.

Realizamos uma intervenção piloto para verificarmos a necessidade de adequações no plano de ensino, bem como para obtermos dos participantes suas considerações a respeito da proposta. Esta intervenção ocorreu apenas em relação ao primeiro tema, após o que, deu-se o exame de qualificação, quando aceitamos a sugestão da banca de que não seria conveniente dar continuidade à mesma. De fato, identificamos falhas neste processo, a principal refere-se à apropriação (nossa grande ênfase neste trabalho!); não é possível que ocorra apropriação num processo tão abreviado como foi a intervenção piloto.

Sabemos que nossos limites não se restringem apenas à intervenção piloto. Ainda não alcançamos a profundidade teórica tão aclamada mas, ainda assim, continuamos em sua busca e em sua defesa como um dos elementos de construção do trabalho educativo, na verdadeira acepção desta palavra.

Forçoso é admitir que por si a psicologia da educação não dará conta de favorecer a superação da individualidade em-si de alunos e professores porque esta é multideterminada. Entretanto, não podemos desconsiderar o quanto esta disciplina tem ajudado a criar e manter tal condição, nem tampouco, podemos nos imobilizar perante ela. Ao contrário, devemos, sim, pensar em novas formas de objetivação desta disciplina, onde ela esteja voltada ao desenvolvimento da individualidade para-si, com vistas a uma nova sociedade, na qual todos possam ter acesso à educação realmente humanizadora.

Isto já nos leva a pensar que o próximo passo deverá ser um trabalho junto aos professores da disciplina psicologia da educação.

6 REFERÊNCIAS

- ABRÃO, J. L. F. Um inventário das relações entre educação e psicanálise no Brasil: perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, M. L. (org.) *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. S. P: Casa do psicólogo, 2003.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ALVITE, M. M. C. *Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. SP: Loyola, 1981.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. S. P.: Casa do Psicólogo, 2003.
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista – primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ASSIS, M. B. A. C. Psicanálise e educação: passado, presente, futuro, perspectivas. In: OLIVEIRA, M. L. (org.) *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. S. P: Casa do psicólogo, 2003.
- BARONE, L. M. C. Escolarização e construção da identidade: reflexões para a formação do educador. In: OLIVEIRA, M. L. (org.) *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. S. P: Casa do Psicólogo, 2003.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. S. P.: Casa do Psicólogo, 2003.
- _____. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TAMANACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- CLAPARÈDE, E. *A escola sob medida*. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva, 3ª. Ed. RJ: Fundo de Cultura, 1973.
- COLL, C. S. (org.) *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- _____. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CUNHA, M. V. da *Psicologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003. Coleção O que você precisa saber sobre.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico – Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEWEY, J. *Como pensamos* – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 2. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DELORS, J. (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. SP: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003. (coleção polêmicas do nosso tempo; 86).

_____. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. (a) *Educação escolar, teoria do conhecimento e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

_____. (b) *Vigotski e o “aprender a aprender”*- crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001, 2ª. Edição. (Coleção educação contemporânea).

_____. (c) As pedagogias do “aprender a aprender” e as ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, no. 18, 2001.

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

EVANGELISTA. *Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; 7).

FACCI, M. G. D. “- Professora, é verdade que ler e escrever é coisa fácil?”- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs) *Psicologia histórico-cultural* – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. S.P: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

_____. (a) Teorias educacionais e teorias psicológicas – em busca de uma Psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (org) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. (b) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREDERICO, C. Razão e desrazão. A lógica das coisas e a pós-modernidade. *Serviço social e sociedade*. SP: Cortez, 1997.

GARDNER, H. (org) *Inteligência - múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
 GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

GIARDINETTO, J. R. B. Sujeitos, escola e produção de conhecimento: a pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

_____. *Matemática escolar e matemática da vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 1999. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 65.

GOLDER, M. (org.) *Leontiev e a Psicologia histórico-cultural – um homem em seu tempo*. SP: Xamã, 2004.

GOULART, I. B. *Psicologia da educação: fundamentos teórico-práticos, aplicações à teoria pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2001, 8ª. Edição.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KAMII, C. *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

KLEIN, L. R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, N. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. R.J: Paz e Terra, 2002. 7ª. Edição.

KUPFER, M. C. *Freud e a educação – o mestre do impossível*. SP: Scipione, 2001.

LEONTIEV, A. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. S.P: Martins Fontes, 2004 – coleção Psicologia e Pedagogia.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes Editora. (s/d)

LIBÂNEO, J. C. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. (s/d)

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone, 2001.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs) *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. S.P: Casa do Psicólogo, 2007.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINS, S. T. F. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

MARX, K. (a) *Manuscritos econômico-filosóficos*. SP: Martin Claret, 2005.

_____. (b) A questão judaica. In: *Manuscritos econômico-filosóficos*. SP: Martin Claret, 2005.

_____. (c) Contribuição à crítica do Filosofia do Direito de Hegel. In: *Manuscritos econômico-filosóficos*. SP: Martin Claret, 2005.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Introdução à crítica da economia política*. In: Coleção Os pensadores. S.P: Nova Cultural, 1999.

_____. ; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). SP: Martins Fontes, 2002.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. *Cadernos Cedes*. V. 19, n. 44, Campinas: Cedes, 1998.

MEIRA, M. E. M. (a) *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. (b) Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs.) *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (p. 13-77).

_____. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. (p. 35-71).

MELLO, S.A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S.G. de L. e MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

MIRANDA, M. G. de Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. SP: EPU, 2001.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, 24^a. Reunião, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/24. Acesso em 08 de março de 2006.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2^a. Ed. SP: Cortez/UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

OLIVEIRA, M. L. (org.) *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. S. P: Casa do psicólogo, 2003.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. 2^a. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* R.J: José Olympio, 1948.

RAMOS-de-OLIVEIRA. *Teoria crítica: algumas considerações*. (s/d)

_____ “Habermas e a Escola de Frankfurt”. (s/d)

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. BH: Interlivros, 1969.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007

SAVIANI, D. (a) Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs) *Marxismo e educação- debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. (b) *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica*. Articulando a pedagogia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

SCHULTZ, D. *História da psicologia moderna*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1975

SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. S.P: Cultrix, 1974.

SILVA, M. C. P. da. Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores. In: OLIVEIRA, M. L. (org.) *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. S. P: Casa do psicólogo, 2003.

SOUZA, A. S. L. Psicanálise e educação: lugares e fronteiras. In: OLIVEIRA, M. L. (org.) *Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. S. P: Casa do psicólogo, 2003.

TANAMACHI, E. R. A Psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a Psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (orgs.) *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. A mediação da Psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

_____.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 (p. 11-62).

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da Psicologia Científica. In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIGOTSKI, L. S. (a) O significado histórico da crise da psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. S.P: Martins Fontes, 2004 (coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S (b) *Psicologia pedagógica*. SP: Martins Fontes, 2004 (coleção Psicologia e Pedagogia).

_____.(a) Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike “princípios de ensino baseados na psicologia”. In: VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. SP: Martins Fontes, 2003.

_____. (b) *O desenvolvimento psicológico na infância*. SP: Martins Fontes, 2003.

_____.(a) *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Martins Fontes, 2001. (coleção Psicologia e Pedagogia).

_____ (b) Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância – Experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Martins Fontes, 2001. (coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, Ano XXI, no. 71, julho 2000. (21-44).

_____. *A formação social da mente*. S.P: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone, 2001.

WADSWORTH, B. J. *Piaget para o professor da pré-escola e primeiro grau*. SP: Pioneira, 2000.

ZUIN, A.A.S; PUCCI, B.; RAMOS-de-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICE 1

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Gasparin (2005) sugere ao professor que, ao final de cada unidade trabalhada, pense em algumas questões que favorecem o desenvolvimento do trabalho educativo e o aperfeiçoamento da didática da pedagogia histórico-crítica como parte constituinte de sua atuação pedagógica. Neste item, apresentamos as perguntas sugeridas pelo autor (idem, p. 171-173).

Introdução

1. Julga viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da teoria histórico-crítica? Por quê?
2. Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu trabalho?
3. Foi possível executar o plano elaborado? Houve dificuldades? Quais?
4. Foram necessárias alterações? Quais?
5. Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos interessaram-se mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento? De que forma manifestaram este interesse e participação?

Prática social inicial

1. A prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa) foi adequada, suficiente? Ou durante o desenvolvimento das aulas surgiram novas questões? Quais?
2. Este processo de prever a prática social próxima e remota auxilia o desenvolvimento do trabalho docente e discente? Como?
3. Julga que toda a prática social deve ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo?
4. No item “o que gostaria de saber a mais?”, como os alunos se manifestaram?

Problematização

1. Houve interesse dos alunos na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo? Como foi a participação?
2. Como os alunos reagiram ao fato de terem de trabalhar o conteúdo em diversas dimensões?
3. Como as dimensões do conteúdo selecionadas direcionaram a análise e a forma de apropriação dos conteúdos?

Instrumentalização

1. Foi possível trabalhar o conteúdo de tal forma que respondesse às questões e dimensões da problematização? Todas as dimensões foram atendidas?
2. Os métodos, as técnicas, as estratégias, os recursos utilizados foram adequados ao conteúdo? Foi necessário introduzir outros?
3. Que tipo de relações foram estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o conteúdo da prática social inicial? (cotidiano)?

Catarse

1. Como os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social? (síntese mental).
2. Que tipo de questões e situações (avaliação formal) você realizou para que os alunos expressassem o quanto se aproximaram da solução das questões básicas propostas?
3. Foi possível avaliar as diversas dimensões trabalhadas?

Prática social final

1. Quais as intenções dos alunos para pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos?
2. Que compromissos (ações concretas) os alunos assumiram em função dos conteúdos científicos que aprenderam?
3. Foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática?
4. O que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem?
5. Como professor, qual sua avaliação sobre essa metodologia?
6. Outras observações.

APÊNDICE 2

APRESENTAÇÃO E RELATÓRIO DA INTERVENÇÃO PILOTO

A seguir apresentamos como aconteceu nossa intervenção piloto, onde trabalhamos o primeiro tema apresentado no capítulo anterior. Esta intervenção foi necessária para que pudéssemos verificar os possíveis pontos a serem melhorados na proposta, como adequação do tempo e da didática.

Contatamos dois participantes que, gentilmente cederam seu tempo para que o piloto pudesse acontecer. Estes participantes são concluintes do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus Bauru e atuam na Educação Infantil da rede municipal de Bauru.

Foram três encontros que aconteceram nos dias 22, 23 e 24 de janeiro de 2008, das 14 às 16 horas, no anfiteatro do Departamento de Educação, gentilmente cedido para que pudéssemos realizar este trabalho.

1 Os encontros

Primeiro encontro

No primeiro encontro falamos sobre a proposta de construção desta tese e apresentamos os objetivos a serem alcançados com o estudo do primeiro tema e o conteúdo a ser estudado, que, de acordo com a didática da pedagogia histórico crítica, representa o primeiro ponto: prática social inicial do conteúdo e o ponto 1.1 conteúdo.

No item 1.2 Vivência cotidiana do conteúdo, as respostas dos alunos foram: item a) o que os alunos já sabem? Respostas: A Psicologia fala sobre níveis de desenvolvimento e está envolvida nas recomendações de aprovação e reprovação dos alunos. Item b) o que eles gostariam de saber mais? Respostas: Como a teoria de Vigotski relaciona-se com a pedagogia histórico-crítica e como seria uma prática educativa conduzida pela articulação entre estas propostas.

O item dois refere-se à problematização. O subitem 2.1 é a discussão sobre os problemas significativos da Psicologia da Educação:

- Para que serve a Psicologia da Educação? R: para ajudar a perceber o aluno como ser humano; para compreender no que vai servir a educação na vida do aluno; fornecer as bases da educação para entender o aluno a ser educado; para ajudar a refletir em como conduzir o aluno à sociedade ideal.

- Para quem deveria servir a Psicologia da Educação? R: deveria servir para ajudar a criança a superar os desafios da aprendizagem.
- Como este campo do conhecimento tem sido utilizado pelos professores? R: o professor lembra da Psicologia na hora da elaboração do plano anual, utilizando frases de impacto; ajuda a explicar aos pais o comportamento dos filhos (características da idade).
- Qual é a repercussão desses conhecimentos na vida escolar dos alunos? R: a forma de falar com o aluno, mostra-lhe se é respeitado, se tem apoio, se é capaz.

Após a discussão destes pontos, foram expostas as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, conforme indicado no plano presente no quarto capítulo.

Segundo e terceiro encontros

No segundo e nos terceiro encontros, ocorridos respectivamente nos dias 23/01/08 e 24/01/08, deu-se a instrumentalização, com a utilização de textos e transparências. Apresentamos a seguir, o conteúdo trabalhado e exposto em transparências.

2 Esquema da apresentação do conteúdo

A importância da Psicologia na Educação

Tendências pedagógicas e teorias psicológicas (Saviani)

Teorias não-críticas

Educação como fator de equalização social

- Tradicional
- Nova (construtivismo, professor reflexivo e teoria das competências)
- Tecnicista (novas tecnologias)

Teorias críticas

A educação sofre determinantes sociais

- Teorias crítico-reprodutivistas
- Pedagogia histórico-crítica
- Psicologia e Educação hoje: contexto ideológico, econômico e político propicia o revigoramento das pedagogias não críticas (aprender a aprender, ensino à distância)

Escola tradicional (predomínio até década de 20 do século XX)

- A Psicologia não era necessária para responder às questões pertinentes ao processo ensino-aprendizagem
- A Psicologia estava voltada para a experimentação nos laboratórios

Psicologia científica: W. Wundt, Alemanha (1879)

Investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos.

Sir Francis Galton (1822-1911): ideologia da igualdade de oportunidades numa sociedade de classes (falta de inteligência/inaptidão = trabalhadores)

Medir a capacidade intelectual e comprovar sua determinação hereditária (transpôs a teoria de Darwin para o estudo das capacidades humanas).

- ✓ Biologia: evolução
- ✓ Estatística: distribuição e correlação
- ✓ Psicologia experimental: pesquisa de laboratório
- ✓ Testes psicológicos: testes e medidas de processos sensoriais

Galton: influência sobre o movimento de testes mentais, entendendo que os mais aptos encontravam-se no topo da pirâmide social.

- O objetivismo cientificista encontra-se no método de investigação dos fenômenos psicológicos, entretanto, parte do pressuposto idealista de que o conhecimento é predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, que poderia ter apenas a idéia do que a realidade seria, e não propriamente conhecer como é a realidade.
- Laboratório de Psicologia experimental (Rio de Janeiro), dirigido, a partir de 1924 por Lourenço Filho, representante da Escola Nova.

A escola nova

A Revolução de 1930 exige da escola um crescimento quantitativo e qualitativo

Escola nova: promoção dos mais aptos, independentemente de etnia ou origem social → psicometria e pedagogia a favor de uma sociedade igualitária.

A. Binet, E. Claparède (Instituto Jean Jacques Rousseau)

- Aptidão: rendimento decorrente de disposição natural
- Os mais aptos (não necessariamente os mais ricos) alcançariam o topo da pirâmide social
- Trata-se, então, de identificar as aptidões dos escolares

- “A escola sob medida”
- Ênfase no desenvolvimento infantil (teoria do desenvolvimento – Piaget)
- O interacionismo, concepção epistemológica desenvolvida por Jean Piaget, representa uma tentativa de manter o objetivismo na Psicologia através de estudos científicos sobre desenvolvimento da inteligência.

Psicologia: explicação científica para as diferenças individuais

Psicanálise: mudança no conceito de doença mental

De “criança anormal”, o conceito muda para “criança problema” = emocional

Clínica psicológica= o ambiente sócio-familiar promove o desajustamento infantil

Fracasso escolar: causas

- físicas (orgânicas)
- emocionais
- personalidade
- intelectuais

Higiene mental = movimento de prevenção de dificuldades escolares nas clínicas psicológicas. Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem.

- Diagnóstico e tratamento do aluno
- Preocupação com o professor
- Criação de medidas pedagógicas para correção do desajuste = classes fracas

Para o aluno: submetidos a diagnósticos médico-psicológicos

Quem? Crianças da classe trabalhadora

Psicologização das dificuldades escolares = individualismo/subjetivismo

Tanto a psicologia objetivista quanto a subjetivista, à parte as distinções na compreensão da posição do sujeito e do objeto na relação com o conhecimento, assemelham-se na concepção de que a existência seja determinada pela consciência. Podemos afirmar que até mesmo as vertentes objetivistas/cientificistas partem de uma concepção idealista, tal como as vertentes subjetivistas.

Década de 60 e 70 (metas profissionalizantes)

A) Análise experimental do comportamento – Pedagogia Tecnista

Aprendizagem escolar: aprendizagem de discriminação e generalização de estímulos e de respostas múltiplas.

Ensinar: arranjar ou dispor contingências para a aprendizagem eficaz; instaurar condutas

Professor: liberador, planejador e analista de contingências; engenheiro comportamental

Arranjar contingências:

- a. Evento antecedente
- b. Resposta
- c. Evento conseqüente ou estímulo reforçador
- d. Condições peculiares do indivíduo (prontidão)

Princípios: racionalidade, eficiência, operacionalidade

Ensino individualizado

Aplicação dos princípios do condicionamento operante à aprendizagem escolar

1. Ensino programado

- a- Instrução programada
- b- Máquinas de ensinar (programas de computador)

2. Estratégias de modificação e aprendizagem de novos comportamentos

- a- Aproximações sucessivas
- b- Contrato de conduta
- c- Sistema de fichas

3. Contrato de conduta

B) Teoria da carência cultural

- ✓ Pesquisas apontam a correlação entre o nível de escolaridade e a classe social = as aptidões não determinam o sucesso
- ✓ Movimentos reivindicatórios das minorias
- ✓ Visão ambientalista do desenvolvimento humano (perspectiva acrítica)
- ✓ Classe dominante: ideal a ser seguido
- ✓ Preconceito: o pobre abriga todos os defeitos

A educação deve redimir os pobres, curá-los de suas deficiências psicológicas e culturais

Críticas à educação oficial

1. Teorias crítico-reprodutivistas
2. Pedagogia histórico-crítica

Aproximação com a Psicologia sócio-histórica

- Materialismo histórico-dialético
- Importância da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo
- Articulação entre desenvolvimento psicológico e sociedade
- Importância do trabalho do professor

Psicologia da educação marxista

- Analisar o psiquismo humano à partir de sua historicidade e compreender as condições que determinam a educação
- Avançar na compreensão da relação entre desenvolvimento psicológico e educação
- Nova visão de homem

3 Catarse e prática social final

No último encontro, após a instrumentalização, os dois alunos receberam uma folha com o seguinte conteúdo, que fora entregue respondida após uma semana:

Prezada (o) aluna (o)

Sua participação tem sido muito importante para a realização deste trabalho. Para finalizá-lo, solicito-lhes que respondam às questões abaixo.

Catarse:

- Em algumas linhas, explique de que modo articulam-se Psicologia, Educação e contexto histórico-social.

Prática Social Final

- Tomando por base o conteúdo estudado, é possível elaborar novas intenções e práticas de ação? Justifique.

Reflexões 1º. Tema

Em virtude do caráter experimental deste trabalho, ao aluno será proposta a análise do trabalho a partir das questões:

1. As aulas contribuíram para a ampliação de sua concepção de Psicologia da Educação? Justifique.
2. Os objetivos foram atingidos por meio do conteúdo trabalhado? Justifique.
3. O conteúdo trabalhado estava em conformidade com as questões propostas na problematização? Justifique.
4. As dimensões do conteúdo, propostas para trabalho, foram atendidas? Justifique.
5. Sugestões e observações.

Muito obrigada !!!
Karla Paulino Tonus
Doutoranda em Educação Escolar
Pela FCLAr/UNESP

3.1 Respostas dos alunos

3.1.1 Respostas da aluna C.P.M.

Catarse: A psicologia e a educação têm como objeto de estudo o homem, considerando o caráter histórico de sua evolução. Sua articulação ocorre na busca de, ao compreender este homem, auxiliá-lo em sua evolução para uma maior compreensão de si e de sua abrangência social, econômica, política, cultural e humana.

Prática social final: Por meio do conteúdo estudado percebe-se que as práticas de ação têm intrínsecas intenções de diferentes visões, subsidiadas pelo momento histórico vivenciado. Desta forma, a compreensão do fenômeno histórico e suas variantes é determinante para ações sociais eficazes e comprometidas com o ideal de homem que se quer.

Reflexões do primeiro tema:

1. As aulas auxiliaram-me a obter clareza global do que é psicologia da educação. Psicologia como ciência (com sua especificidade). Psicologia da Educação como ciência que busca/almeja um ideal de homem e usa suas especificidades para alcançar este fim, incorporadas e subsidiadas por um momento histórico.
2. Os objetivos foram plenamente alcançados, identificando e contextualizando as inter-relações da Psicologia da Educação com a legitimação de práticas educativas.
3. Todo conteúdo retomou e concluiu as questões propostas na problematização do assunto.
4. A proposta do conteúdo foi plenamente trabalhada, explicada e refletida.
5. Retomar breves explicações das tendências pedagógicas na explanação dos momentos históricos apresentados.

3.1.2 Respostas do aluno A. L. C. G.

Catarse: a psicologia tem como objeto de estudo o homem em um determinado contexto temporal. Sendo assim, age diretamente sobre a educação, que nada mais é do que a aproximação de sua visão de mundo, e quais serão os seus objetivos futuros.

Prática social final: através do estudo da psicologia da educação, somos capazes de repensar nossa forma de atuação em sala de aula e na sociedade, já que ambos, escola e homem fazem parte de um todo, que estão em constante relação (forma harmônica). Dessa forma podemos trabalhar com a educação de uma forma desalienante e crítica.

Reflexões do primeiro tema:

1. As aulas nos auxiliarão em nossa prática profissional, nos proporcionando uma visão mais ampla de homem. Qual é a nossa intenção enquanto formadores de opinião e a quem devemos servir, segundo nosso ideal de sociedade.
2. Os objetivos foram alcançados pois nos proporcionou uma reflexão aprofundada sobre a psicologia da educação enquanto ciência. E qual é o seu papel dentro da história da educação.
3. Todo conteúdo retomou e concluiu as questões anteriormente levantadas.
4. Toda a proposta anteriormente citada foi cumprida, refletida nos proporcionando uma gama maior de conhecimento.
5. Retomar breves explicações sobre as correntes pedagógicas que fizeram parte das ciências educacionais (Pedagogia).

3.2 Ações dos alunos após o estudo do tema proposto

Um mês após o estudo, solicitamos aos alunos que escrevessem algumas linhas dizendo se o que foi estudado está contribuindo em seu trabalho pedagógico, ou seja, se ele modificou, de alguma forma, a atuação pedagógica e por quê. Obtivemos como resposta o seguinte:

“A. e eu pensamos e percebemos que os estudos que fizemos nos auxiliam, dia a dia, a compreender, ou buscar compreender, que o ideal de homem que queremos formar perpassa por nossas ações pedagógicas, fazendo-nos refletir acerca de nossos objetivos educacionais e humanos, contemplados intrinsecamente no processo educativo, no qual almejados uma formação humana, científica e transformadora intelectualmente e praticamente”.

4 Ficha de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem na pedagogia histórico crítica

Gasparin (2005) sugere ao professor que, ao final de cada unidade trabalhada, pense em algumas questões que favorecem o desenvolvimento do trabalho educativo e o aperfeiçoamento da didática da pedagogia histórico-crítica como parte constituinte de sua atuação pedagógica. Neste item, à medida que apontamos as perguntas sugeridas pelo autor (idem, p. 171-173), mostraremos nossas respostas, referentes a cada unidade (tema) trabalhada. Pensar em tais respostas é fundamental para a avaliação de nossa proposta de intervenção (o que deve ser mudado e o que deve ser mantido) para que ela possibilite a articulação entre a teoria e a prática numa perspectiva crítica.

4.1 Primeiro tema: a importância da Psicologia na educação

Introdução

1. Julga viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os passos da teoria histórico-crítica? Por quê?

Sim. Porque permite trabalhar o conteúdo de uma mais abrangente e profunda, levando professor e alunos a se comprometerem mais com o estudo do conteúdo e com a reflexão sobre a articulação dos conteúdos à realidade cotidiana e não cotidiana. Problematicar os conteúdos leva-nos a compreender a necessidade de maior aprofundamento teórico.

2. Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração de seu trabalho?

A maior dificuldade foi na problematização e na organização da apresentação do conteúdo de modo que este desse conta de responder às questões levantadas.

3. Foi possível executar o plano elaborado? Houve dificuldades? Quais?

Foi possível, entretanto, as respostas dos alunos participantes leva-nos a questionar a apropriação do conteúdo, em seus objetivos e dimensões, talvez pelo pouco tempo que tivemos para o estudo do tema.

4. Foram necessárias alterações? Quais?

Não.

5. Com esta nova metodologia de trabalho, os alunos interessaram-se mais pelo conteúdo sistematizado, tornaram-se mais participantes no processo de construção de seu conhecimento? De que forma manifestaram este interesse e participação?

Foi possível identificar o interesse dos alunos por meio de suas perguntas e de seus comentários.

Prática social inicial

1. A prática social levantada no planejamento do assunto (unidade do programa) foi adequada, suficiente? Ou durante o desenvolvimento das aulas surgiram novas questões? Quais?

Foi adequada, entretanto, sem o tempo suficiente para aprofundar.

2. Este processo de prever a prática social próxima e remota auxilia o desenvolvimento do trabalho docente e discente? Como?

Sim, auxilia porque parte de uma realidade conhecida do aluno em sua vida cotidiana e visa superar o modo imediato de pensar tal realidade, o que é desafiador para o aluno, e que o leva a se envolver, isto exige do professor um preparo adequado para atender à necessidade de conhecimento que o aluno passa a ter.

3. Julga que toda a prática social deve ser apresentada aos alunos no início da unidade ou aos poucos, conforme as aulas vão se sucedendo?

O que o professor planeja deve ser apresentado, no entanto, podem surgir outras que o aluno traz e que podem ser trabalhadas conforme surgem.

4. No item “o que gostaria de saber a mais?”, como os alunos se manifestaram?

Com curiosidade e também com certa decepção por saber que seu o maior interesse (implicações escolares da teoria de Vigotski) deve ser tratado com maior profundidade em outro momento (4º. Tema).

Problematização

1. Houve interesse dos alunos na discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo? Como foi a participação?

Sim, os alunos os alunos falaram sobre a disciplina Psicologia da Educação na graduação e sobre a experiência docente de cada um.

2. Como os alunos reagiram ao fato de terem de trabalhar o conteúdo em diversas dimensões?

Os alunos consideraram que, desta forma, o conhecimento seria mais aprofundado.

3. Como as dimensões do conteúdo selecionadas direcionaram a análise e a forma de apropriação dos conteúdos?

Durante a apresentação do conteúdo, houve a retomada destas dimensões.

Instrumentalização

1. Foi possível trabalhar o conteúdo de tal forma que respondesse às questões e dimensões da problematização? Todas as dimensões foram atendidas?

Sim, todas as dimensões foram atendidas, embora tenha faltado tempo para a apropriação destas dimensões.

2. Os métodos, as técnicas, as estratégias, os recursos utilizados foram adequados ao conteúdo? Foi necessário introduzir outros?

Foram adequados

3. Que tipo de relações foram estabelecidas entre o conteúdo sistematizado e o conteúdo da prática social inicial? (cotidiano)?

Ao abordar as dimensões do conteúdo, buscamos comparar o conhecimento anterior com o atual.

Catarse

1. Como os alunos mostraram que aprenderam o conteúdo em função das questões da problematização e da prática social? (síntese mental).

Algumas questões foram propostas para que entregassem posteriormente, entretanto, as respectivas respostas não corresponderam à nossa expectativa, ou seja, elas não mostraram que os alunos alcançaram os objetivos propostos.

2. Que tipo de questões e situações (avaliação formal) você realizou para que os alunos expressassem o quanto se aproximaram da solução das questões básicas propostas?

Apenas uma questão escrita dissertativa.

3. Foi possível avaliar as diversas dimensões trabalhadas?

Avaliar as dimensões do conteúdo foi nossa intenção com a questão acima referida, entretanto, as respostas dos alunos não abordaram tais dimensões, tal como era esperado.

Prática social final

1. Quais as intenções dos alunos para pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos?

Pensar na prática docente de uma forma mais crítica.

2. Que compromissos (ações concretas) os alunos assumiram em função dos conteúdos científicos que aprenderam?

Eles não assumiram ações concretas neste sentido.

3. Foi possível trabalhar o processo prática-teoria-prática?

Em partes, a prática social final foi pouco explorada, talvez pela forma como sugerimos tal reflexão ao aluno. Por outro lado, manifestaram, um mês após, que a contribuição que o estudo tem oferecido ao trabalho educativo, é o desenvolvimento de uma concepção de homem, na qual se orientem para a realização de tal trabalho. Esta resposta foi-nos bastante satisfatória porque veio ao encontro dos objetivos de nossa proposta, que é a apropriação de uma concepção crítica a respeito da condição humana e o reconhecimento do papel da educação no favorecimento de uma condição mais consciente.

4. O que disseram os alunos sobre esse processo de ensino-aprendizagem?

Consideram uma boa forma de trabalhar os conteúdos.

5. Como professor, qual sua avaliação sobre essa metodologia?

É muito boa porque impõe a professores e alunos maior envolvimento com o trabalho educativo.

6. Outras observações.

Avaliamos que o tempo dedicado a cada tema deve ser mais longo para que se possa abordá-los de maneira mais profunda, onde seja possível estudar melhor o conteúdo e pensar a prática social final de maneira mais comprometida.