



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**VERA CRISTINA RABELO MUNIZ**

**EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA EM VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO  
DO EDUCADOR**

**FORTALEZA-CEARÁ**

**2018**

VERA CRISTINA RABELO MUNIZ

EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA EM VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO  
DO EDUCADOR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ruth Maria de Paula Gonçalves

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Muniz, Vera Cristina Rabelo .

Educação e consciência em vigotski: contribuições à formação do educador [recurso eletrônico] / Vera Cristina Rabelo Muniz. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 N pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 108 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Formação de Professores. .

Orientação: Prof.ª Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

1. Educação. 2. Consciência. 3. Vigotski. 4. Formação crítica do educador. I. Título.

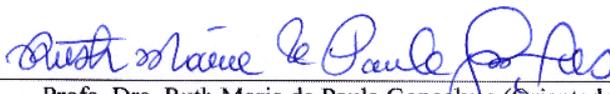
VERA CRISTINA RABELO MUNIZ

EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA EM VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO  
EDUCADOR

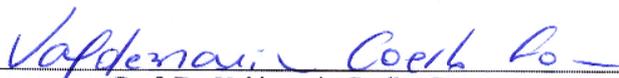
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 23 de março de 2018.

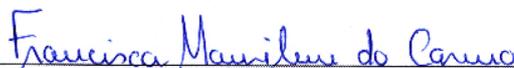
BANCA EXAMINADORA



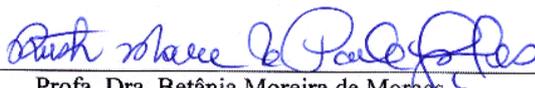
Prof. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdemar Coelho Gomes  
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dra. Francisca Maurilene do Carmo  
Universidade Federal do Ceará – UFC

p.p. 

Prof. Dra. Betânia Moreira de Moraes  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha avó, Sra. Guiomar Saraiva Rabelo (*in memoriam*). Mulher guerreira, ser humano de muitas virtudes, meu primeiro amor, minha referência, minha saudade... Pessoa que valorizava intensamente a educação e que segue presente em meu viver.

Ao meu companheiro de vida e porto seguro, Gualter Muniz. Em tempestades ou calmarias, seguimos juntos com muito amor, sonhos e respeito.

Aos meus filhos, Letícia e Gualter Filho. Amores incondicionais... A cada dia me tornam uma pessoa mais forte, cautelosa e feliz.

## AGRADECIMENTOS

À presença Divina que, por meio da fé, nutre e humaniza minha essência, me conforta e encoraja diante do caos e contradições instalados na vida material.

Ao meu esposo Gualter, meus filhos Letícia e Gualter Filho, e à tia Aldemir, minha família. Pelo amor, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos aflitos, por existirem em minha vida.

À minha avó Guiomar (*in memoriam*), meu avô Aderaldo (*in memoriam*), minha mãe, irmãs e irmão, tias e tio, primas e primos, e minha madrinha. Pessoas fundamentais em minha vida, as quais contribuíram de forma imensurável em minha formação humana e que permeiam minhas melhores e mais fortes lembranças e bons sentimentos.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Ruth Maria de Paula Gonçalves, pela maneira generosa e serena de compartilhar conhecimentos, pelos ideais e ações repletos de humanidade, pela amizade que permanecerá. À minha orientadora, muito obrigada!

Ao Professor Dr. Valdemarin Coelho Gomes, pela acolhida carinhosa de “uma estagiária desconhecida” em sua disciplina no curso de História da Universidade Federal do Ceará, pelas aulas fascinantes e esclarecedoras da realidade, por aceitar compor a banca, pelas ricas contribuições na qualificação de nossa pesquisa, enfim, pela disponibilidade nessa trajetória tão árdua. Obrigada querido “Mário”.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Betânia Moreira de Moraes, por aceitar prontamente integrar a banca de uma mestranda estranha ao seu convívio, por se fazer presente na qualificação realizada em cidade distante da que reside, pelas valiosas contribuições e esmero com os detalhes do texto. Palavras não conseguirão expressar minha gratidão.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Francisca Maurilene do Carmo, por suas aulas nas quais tive a oportunidade de apreciar (a mais inesquecível passou-se com suas sugestões na qualificação de nossa investigação), pela sensibilidade e clareza ao tratar acerca dos temas marxistas, em especial acerca de Vigotski. Por compor nossa banca e trazer tantas contribuições. Muito obrigada!

À Vanessa Cristina, amiga presente, ser humano ímpar. Pela atenção ao próximo, pelo incentivo e apoio, pelo carinho dedicado aos meus, por sua família que faz parte da minha.

À Luenilda Matias, nossa querida “Nilda”, que em momentos tão significativos cuidou com amor da minha família.

Ao Professor Dr. Rômulo Soares, pelos ensinamentos, por me apresentar possibilidades, pela simplicidade, amizade e alegria.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), pela acolhida nos grupos de estudos e aulas, pela essencial mediação e amizades que se firmaram.

Às queridas amigas Núbia Araújo e Erivânia Braga, pela força de uma amizade germinada na luta por uma sociedade justa, pela consideração e partilha, por me ajudarem imensamente na realização desse sonho.

Às amigas Valonia, Lorena e Natasha, minhas mosqueteiras, irmãs que o mestrado me apresentou, da academia para a vida. Obrigada por tudo.

Às amigas de infância Daniele, Fabiana, Geisa, Patrícia, Sylvania, Valéria e Verônica (em ordem alfabética para evitar ciúmes), pela amizade e cumplicidade que permanecem genuínas.

À Alana Dutra e Leonardo Farias, amigos que ganhei na graduação, jovens a quem dedico tanto apreço e desejos de sucesso.

Aos amigos que, junto a mim, compõe a turma 2016 do mestrado acadêmico em educação da UECE, pelo convívio fraterno, pelo partilhar de alegrias, angústias e experiências. Obrigada por cada momento.

Ao grupo dos “Barbudinhos” (Ana Paula, Bruno, Lorena, Natasha, Rogério e Valonia), pela amizade acolhedora e protetora, pelo partilhar de saberes, pelo coletivo de estudos tão essenciais para a compreensão da filosofia marxista.

Ao corpo docente, coordenadores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), que tanto contribuíram para essa conquista.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa.

“A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*.”

(MARX e ENGELS, 2007, p. 533-534)

“o único critério do conhecimento vem a ser o seu valor vital, a utilidade para a vida ou o princípio de realidade. [...] a escola, maior dispositivo para o estabelecimento de novos vínculos, deve estar toda voltada para a vida, porque só com semelhante aspiração os procedimentos escolares podem ter justificativa e sentido.”

(VIGOTSKI, 2010, p.270)

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou apresentar contribuições da teoria psicológica de Lev Semionovich Vigotski, e seus colaboradores, à formação do educador. De caráter teórico-bibliográfico e documental, nosso estudo apresenta as categorias educação e consciência sob perspectiva vigotskiana, reiterando o trabalho como atividade basilar na constituição do homem como ser social, evidenciando assim, a fundamentação marxista dessa psicologia. Nesse sentido, a pesquisa está alicerçada na ontologia marxiano-lukasiana, destacando como principais referenciais teóricos, as clássicas obras de Lukács (2013), Marx (2013), Marx e Engels (2007, 2008, 2009), Vigotski (2004, 2007, 2009, 2016) e Leontiev ([s.d.], 2004), além de intelectuais marxistas brasileiros como: Carmo (2008), Duarte (1996, 2004, 2006), Saviani (1994, 2008, 2011, 2012), Tonet (2005, 2013, 2016) e Tuleski (2008). Inicialmente resgata-se o percurso histórico da educação, da época primitiva aos dias atuais. Prossegue-se com a contextualização do cenário da Revolução Russa (1917), na qual, simultaneamente, Vigotski elaborou, junto a seus colaboradores Luria e Leontiev, uma psicologia marxista. Em seguida, registra-se as principais categorias do legado vigotskiano e realiza-se uma breve análise do programa das disciplinas que abordam a psicologia no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Ao final da pesquisa, depreende-se que a atual formação docente, subserviente ao capitalismo, embota consciências, deformando e tolhendo a formação integral dos sujeitos. Por conseguinte, asseveramos que a teoria vigotskiana, estruturada no materialismo-histórico, evidencia fundamentos que possibilitam uma práxis educativa conscientizadora, com ensino sistemático e intencional dos conceitos científicos, promotor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos educandos e de uma autêntica compreensão da realidade objetiva, imprescindíveis a uma formação docente crítica. Destarte, ressaltando na educação o caráter mediador entre os indivíduos, consideramos indispensável, na formação do professor atual, a apropriação de elementos que proporcionem ao sujeito uma possível elevação de sua consciência, almejando, dessa forma, a superação das relações dicotômicas estruturais instauradas.

**Palavras-chave:** Educação. Consciência. Vigotski. Formação crítica do educador.

## ABSTRACT

This research aimed to present contributions from Lev Semionovich Vygotsky psychological theory to the educator formation. Presenting as a theoretical-bibliographical and documentary research, our study shows education and consciousness by Vygotskian perspective, reiterating work as a basic activity in the constitution of man as a social being, thus evidencing the Marxist foundation of this psychology. In this sense, research is based on Marxian-Lukasian ontology, highlighting as main theoretical references the classic works of Lukács (2013), Marx (2013), Marx and Engels (2007, 2008, 2009), Vigotski (2004, 2007, 2009, 2016) and Leontiev ([s.d.], 2004), in addition to Brazilian Marxist intellectuals such as: Carmo (2008), Duarte (1996, 2004, 2006), Saviani (1994, 2008, 2011, 2012), Tonet (2005, 2013, 2016) and Tuleski (2008). Initially the historical course of education is rescued from the primitive to the present day. The Russian Revolution (1917) scenario contextualization continues, in which, at the same time, Vygotsky developed, along with his collaborators Luria and Leontiev, a Marxist psychology. Then the main categories of vigotskian legacy are registered and is carried out a brief analysis of disciplines program that approach the psychology in Pedagogical course of State University of Ceará - UECE. At the end of the research, it was concluded that the current teacher training, subservient to capitalism, dulls consciousness, deforming and hindering the integral formation of subjects. Therefore, we affirm that the Vygotskian theory, structured in historical materialism, reveals fundamentals that enable a conscientious educational practice, with systematic and intentional teaching of scientific concepts, promoting the development of students' higher psychic functions and a truly understanding of objective reality, essential for critical training of teachers. Hence, emphasizing the mediating character among individuals in education, we consider it indispensable, in the formation of the current teacher, the appropriation of elements that provide the subject with a possible elevation of his/her conscience, aiming at overcoming dichotomous structural relations pre-established.

**Keywords:** Education. Consciousness. Vigotski. Educator formation.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>COMPÊNDIO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
2.1	PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO: TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL.....	16
2.2	NOVA FASE DO CAPITALISMO E SUA PROPOSTA DE UMA “NOVA” EDUCAÇÃO.....	49
<b>3</b>	<b>RÚSSIA, INÍCIO DO SÉCULO XX: A REVOLUÇÃO SOCIALISTA E A GÊNESE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>53</b>
3.1	REVOLUÇÃO RUSSA: APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO DO PAÍS.....	53
3.2	VIGOTSKI: A FORMAÇÃO DE UMA PSICOLOGIA MARXISTA.....	59
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA....</b>	<b>68</b>
4.1	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES.....	68
4.2	VIGOTSKI NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: APONTANDO NOVOS CAMINHOS DE PESQUISA.....	81
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>95</b>
	ANEXO A – MAPA DA RÚSSIA.....	96
	ANEXO B – MAPA DA BIELORÚSSIA.....	97
	ANEXO C – FLUXOGRAMA COM DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)....	99
	ANEXO D – EMENTA DA DISCIPLINA <i>PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO I (INFÂNCIA)</i> ; CURSO DE PEDAGOGIA; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE).....	100
	ANEXO E – EMENTA DA DISCIPLINA <i>PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO II (ADOLESCÊNCIA)</i> ; CURSO DE	

PEDAGOGIA; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE).....	102
ANEXO F – EMENTA DA DISCIPLINA <i>PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM</i> ; CURSO DE PEDAGOGIA; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE).....	105

## 1 INTRODUÇÃO

*“se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua” (KARL MARX)*

Produto de reflexões acerca da formação e atuação profissional docente na atual sociabilidade, no qual o fenômeno do capital influencia tendências pedagógicas no sentido de beneficiar uma determinada classe, nossa pesquisa analisa a psicologia de Vigotski<sup>1</sup> (1896-1934) e suas contribuições à formação do educador.

A temática desta proposta de estudo originou-se a partir de caminhos trilhados em uma experiência de graduação em pedagogia na Universidade Estadual do Ceará - campus Itaperi, em Fortaleza – no período de 2010 a 2015. Cursar tal licenciatura nos proporcionou o contato inicial com leituras de referencial marxista, propostas em poucas disciplinas e mais aprofundadas com a oportunidade de integrar, na condição de bolsista de iniciação científica, o grupo de estudos e pesquisa *Práxis, Educação e Formação Humana*, onde fomos apresentados, dentre outros clássicos da educação, às obras e história do pedagogo socialista soviético Anton Makarenko (1888-1939). Makarenko e sua experiência docente, exercida no contexto da revolução russa e fundamentada na coletividade, foram objeto de estudo em nossa Monografia de Conclusão de Curso de Graduação, intitulada *Makarenko: ética e práxis educativa*.

Em nosso trabalho monográfico anunciamos a necessidade de uma práxis educativa esclarecedora, promotora de indivíduos efetivamente conscientes e humanizados, a exemplo do que Makareko proporcionou aos seus educandos.

Nesse ínterim, observamos essa possibilidade de elevação na consciência dos sujeitos da atualidade tomando nossa própria experiência como exemplo, pois, no curto processo de graduação, em proximidade com a filosofia marxiana, ampliamos consideravelmente nosso pensamento crítico acerca da realidade em sua totalidade, conduzindo nossa percepção para além das aparências

---

<sup>1</sup> Assim como Duarte (1996), ressaltamos que o nome de Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vygotski e outras variações. Em nosso trabalho optamos por empregar a grafia Vigotski, mas, nas citações e indicações bibliográficas, preservaremos a grafia adotada em cada obra específica; e sobre a **teoria de Vigotski**, para não haver repetições exaustivas de palavras, em alguns momentos nos referimos a ela como **teoria vigotskiana**, **psicologia de Vigotski** ou **psicologia histórico-cultural**.

fenomênicas, compreendendo assim, a lógica engendrada pelo ideário capitalista permeando relações materiais e sociais na vida dos seres humanos.

Concluída a graduação e despertado o interesse de nos apropriar melhor do referencial marxista, continuamos nosso aprendizado com o apoio do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), participando como ouvintes de grupos de estudos, eventos e aulas no mestrado.

Neste contexto, percebemos a teoria de Vigotski configurada como um aporte fundamental para a formação do educador, considerando sua base marxista, sua concepção acerca da historicidade humana e a relevância da mediação teórica, permeada por reflexões conscientes, no desenvolvimento dos indivíduos.

Em nossa formação inicial docente (2010 a 2015), presenciamos no cotidiano acadêmico um pequeno número dos discentes com acesso a grupos de estudos e/ou pesquisas, extrassala de aula, promotores de discussões de natureza esclarecedora acerca da realidade social e política humana, com fundamentos teóricos críticos marxistas que prezam pelo real na totalidade, ficando os demais graduandos a mercê de um direcionamento pragmático, voltado para a prática reprodutora do sistema vigente, a exemplo das pedagogias hegemônicas de cunho subjetivista, imediatista e localizacionista, nas quais, “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE, 2006, p. 41).

Convivemos com uma corrente educacional que adotou o lema *aprender a aprender*, originário no movimento da Escola Nova (também conhecido como Escola Ativa ou Escola Progressista) na Europa, final do século XIX, que se mantém até os dias atuais disponibilizando uma variedade de pedagogias adaptativas.

Nessas pedagogias, atualmente em moda, a educação é desviada de sua função ontológica de sistematizar e socializar os saberes historicamente produzidos pela humanidade, evidenciando-se outros propósitos e valores no processo educativo escolar, no qual é preconizado que o indivíduo desenvolva métodos de aprendizagens autônomas partindo de interesses e necessidades individuais, sempre em consonância com o constante movimento de mudanças sociais. A intervenção docente, neste molde educacional, restringe-se em facilitar e garantir um aprendizado significativo do que se almeja, ou melhor, a educação escolar

**[...] passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao**

**mercado.** [...] assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem [...] **O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante,** flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (DUARTE, 2006, p. 156, grifo nosso).

Situada no bojo das pedagogias do aprender a aprender, encontramos a pedagogia das competências<sup>2</sup> com sua perspectiva voltada para a ideologia da empregabilidade, instruindo os indivíduos de acordo com as necessidades imediatas e sazonais do contexto do mercado de trabalho, adaptando o homem a uma realidade posta.

Ressaltamos que, nossa pesquisa não almeja eximir das funções educacionais escolares a atividade de preparar o indivíduo para o exercício do trabalho, pois, de acordo com o pensamento marxista, alicerce dos nossos estudos, é por meio do trabalho, na perspectiva ontológica, que o ser humano produz meios para garantir sua própria existência e é também a partir dessa atividade que surge o ser social. Para o complexo da educação fica a responsabilidade de, no processo de reprodução social, mediar as complexas relações humanas, ou seja, a sociabilidade humana ocorre por meio da educação, logo, o trabalho, enquanto atividade eminentemente social, está vinculado à educação. Como bem explicita Tonet (2016, p. 122):

[...] À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disso é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

Na verdade, nossa pesquisa aponta a alteração (advinda da ingerência do capitalismo no modo de sociabilidade contemporâneo) da concepção ontológica das

---

<sup>2</sup>Característica da educação tecnicista. Conforme Saviani (2008, p. 9-13), o tecnicismo pretende retirar a subjetividade dos indivíduos. A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, reorganizando o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, tal qual o funcionamento do sistema fabril. Na pedagogia tecnicista o que importa é “aprender a fazer”, e dessa forma, a educação cumpre a função de equalizadora social na medida em que forma indivíduos eficientes, que são aqueles aptos a exercer múltiplas tarefas e contribuir para o aumento da produtividade da sociedade, garantindo a estabilidade do sistema capitalista. Nesse contexto, caracteriza-se como marginalizado o indivíduo incompetente, ou seja, o ineficiente e improdutivo.

categorias trabalho <sup>3</sup> e educação, nos moldes educacionais atualmente hegemônicos. Cabe aqui reiterar que, no sentido ontológico,

O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, [...] comum a todas as suas formas sociais. [...] (MARX, 2013, p. 261).

É a partir do trabalho que o indivíduo estabelece relações com os demais de sua espécie e passa a integrar o gênero humano, ou seja, no exercício de transformar a natureza em busca de suprir as necessidades para sua subsistência, o homem, mediado por ações dos outros sujeitos, educa-se, isto é, apropria-se dos saberes e comportamentos já elaborados e acumulados historicamente que o retiram da condição de animal e o humanizam. “[...] No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência do novo no ser social. [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Em suma, é por meio do trabalho – interação do indivíduo com a natureza, exercendo atividades teleologicamente objetivadas a suprir as necessidades humanas – que ocorre o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a evolução da consciência individual e social dos sujeitos. Dessa forma,

[...] a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre essa base, da sociedade. [...] O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. [...] (LEONTIEV, [s.d.], p. 76).

Na atual forma de sociedade, dividida em classes, as relações de trabalho encontram-se alicerçadas em interesses financeiros, nas quais a propriedade privada dos instrumentos de produção dos bens de consumo e o acúmulo de riquezas estão concentrados nas mãos de uma minoria dominante, exploradora da força de trabalho da classe assalariada. Diferente da concepção ontológica, o trabalho, no sistema capitalista, não promove o desenvolvimento da humanidade nos indivíduos, pois, nessa forma de sociabilidade,

[...] a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma

---

<sup>3</sup> Sobre a categoria Trabalho explicamos de maneira mais satisfatória no tópico 2.1, no qual abordamos o percurso histórico do complexo da educação.

*mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. [...] A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação*. (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor).

Nessa lógica, a educação escolar, vinculada à construção de competências - no intuito de formar indivíduos aptos a suprir as demandas do mercado de trabalho capitalista -, inviabiliza uma formação integral à classe trabalhadora, direcionando, a esses indivíduos, um ensino limitado, fragmentado, com elementos do cotidiano, capacitando os sujeitos apenas para a solução imediata de problemas práticos desse contexto imediatista.

Dessa forma, a formação docente atual está alicerçada especialmente na pedagogia do professor reflexivo<sup>4</sup>, uma das faces da pedagogia do aprender a aprender, a qual afirma que a formação do professor se realiza na prática do magistério, da mesma forma que o construtivismo defende a construção do conhecimento pelo aluno por meio de reflexões sobre os problemas da prática.

Citamos, ainda, a pedagogia dos projetos, que secundariza o currículo escolar na organização das aulas. Neste modelo, a base da ação docente são projetos ditos multidisciplinares ou multiculturalistas, com temas escolhidos pela comunidade da instituição escolar, anulando a transmissão universal do conhecimento, pois, o que importa são valores relativos, de acordo com culturas e grupos específicos. A educação, nessa perspectiva, tem concepção subjetivista, relativista, pragmática, e o professor perde sua função de ensinar ao dispor o tempo de aula para cumprir, junto aos alunos, as tarefas dos projetos estabelecidos. Ou seja,

[...] se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a, de forma que tudo é mais importante do que o ato de ensinar, de transmitir o conhecimento acumulado historicamente, conhecimento esse essencial ao processo de formação humana. Essa desvalorização é intencional e essencial para o processo de reprodução das relações sociais capitalistas de dominação. [...] (MORAES *et al*, 2013, p.105).

---

<sup>4</sup>Para melhor compreensão, ver *Pedagogia das Competências e pedagogia do professor reflexivo como negação da importância do conhecimento teórico*, proferido pelo Professor Newton Duarte. Categoria Educação; Licença padrão YouTube. Vídeo publicado em 29 de abril de 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zAZfsPC6MiQ>> Acesso em 22/03/2017.

A valorização do ensino de competências em detrimento do conhecimento científico é também ilustrada pela teoria da complexidade e seus pilares educacionais. Nesta concepção a educação escolar está voltada para leitura de manuais de como fazer, não há espaço para a teoria e desenvolvimento crítico acerca da realidade, os lemas são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser<sup>5</sup>; e, o mais recente, aprender a empreender<sup>6</sup>. Este último pilar, registrado no relatório da Organização Internacional do Trabalho - OIT (2003), defende o empreendedorismo em suas recomendações para garantia da empregabilidade dos jovens. Dentre os setores sociais, citados no documento como necessitados de especial atenção, destacamos a cultura e a educação por considerarmos categorias essenciais em nossa pesquisa. Assim estão anunciados no referido texto:

**Atitudes culturais: São necessárias iniciativas para a criação de uma nova cultura empreendedora, que promova a percepção do valor dos empreendedores para a sociedade, tornando, assim, o empreendedorismo uma opção aceitável para os jovens. [...]**  
**Educação/treinamento: Para iniciar um negócio, um jovem necessita tanto de habilidades empreendedoras como vocacionais. Qualquer curso de habilidades vocacionais deveria incluir habilidades empreendedoras e administrativas como parte do currículo principal.**  
 (OIT, 2003, p. 6-7, grifo nosso)

Depreendemos com o exposto, um efetivo retrocesso na fundamentação teórica no processo de formação humana, entrando em cena um pragmatismo conveniente aos interesses capitalistas, diante de sua crise atual.

Com o acesso fragmentado e reduzido aos conhecimentos elaborados pelo gênero humano, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos fica comprometido, uma vez que, a educação pautada em elementos do cotidiano garante apenas a sobrevivência dos sujeitos, deixando às margens da formação humana uma possível elevação de suas consciências. A evidência da apologia a interesses puramente financeiros e a indiferença à formação humana é axiomática na ordem vigente,

<sup>5</sup> Quatro pilares da educação apresentados no documento *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (p. 31), mais conhecido como *Relatório Jacques Delors*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 27/01/2018.

<sup>6</sup> Ver Relatório "Em direção a uma aliança mundial em prol do emprego de jovens: os cinco passos seguintes" da Organização Internacional do Trabalho – OIT (2003). Disponível em: <[http://www.oit.org/public//portugue/region/ampro/brasil/inform/download/global\\_alliance.pdf](http://www.oit.org/public//portugue/region/ampro/brasil/inform/download/global_alliance.pdf)> Acesso em: 27/01/2018.

[...] o fato de que a multidimensionalidade que se objetiva alcançar está sendo perseguida no exato momento histórico em que se põe a superexploração da mais-valia, isto é, **num período em que todas as forças do trabalhador, físicas e psíquicas, estão sendo utilizadas ao máximo pelo capital na tentativa de superar uma crise de caráter estrutural**, expressa, primordialmente, pelas decrescentes taxas de lucro e pela ampliação da competitividade entre os próprios capitalistas. Se, como comprovou Marx [...] o que garante a acumulação (lucro) é o excedente entre o que ele paga ao trabalhador e sua produtividade (mais-valia), resta então ao capital encontrar formas cada vez mais eficientes de expandir a capacidade produtiva da força de trabalho “livremente” contratada. **Um dos mecanismos mais eficazes, neste sentido, é tornar este trabalhador mais habilitado a exercer diferentes funções, com maior destreza e, certamente, mais conformado à situação de exploração.** (GOMES, 2012, p. 192-193, grifo nosso).

As pedagogias influenciadas pelo lema aprender a aprender são orientadas e monitoradas por organismos internacionais que têm a educação como um mecanismo apto a qualificar devidamente os indivíduos para atenderem às necessidades do capitalismo e, assim, garantir a perpetuação desse sistema. Neste âmbito social, no qual a conformação dos sujeitos à história é atividade indispensável à lógica instaurada, a escola,

[...] **instituição que deveria oferecer a formação, termina por deformar**, privilegiando aspectos performativos e nada substantivos. **Na condição de instrumento do Estado, a mesma prima por reproduzir as consciências adequadas a continuação do domínio existente.** [...] ancorada, pois, **numa filosofia que rejeita os fundamentos e a própria filosofia, ou seja, no neopragmatismo, a educação reproduz a consciência conformada à realidade, o fatalismo diante da vida e a imediatez das ações.** Dentre seus objetivos “nobres”, a formação do cidadão encontra-se em relevo [...] Sua cidadania torna-se reconhecida à medida que se integra docilmente aos mecanismos do mercado, tornando-se cliente, usuário, consumidor, enfim. (SOARES, 2012, p. 26, grifo nosso).

A relevância desta pesquisa dá-se pela observação da urgente necessidade da tomada de consciência, por parte do proletariado, de seu papel central na produção de uma sociedade qualitativamente diferente, por meio de uma práxis<sup>7</sup> educativa formadora de sujeitos críticos, no intuito de aclararmos os caminhos para a superação do sistema capitalista vigente, transformando a realidade desigual na qual estamos inseridos por outra: universal, humanizada e justa, anunciada por Marx, onde

[...] a superação da sociedade capitalista, não significaria a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da

---

<sup>7</sup>Práxis, na perspectiva marxista, explanada por Vázquez (2011), é a transformação revolucionária do real através de atividades conscientes, ou seja, a práxis é o elo, a mediação entre filosofia e realidade, pensamento e ação, teoria e prática. Práxis é revolução quando a teoria penetra a consciência do ser humano e este realiza uma crítica à raiz do problema posto, convertendo essa teoria em prática transformadora da realidade.

atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo [...] e a relação do sujeito com os outros sujeitos. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 23).

Diante dos elementos apresentados, anunciamos Vigotski como aporte fundamental de nossa investigação por considerarmos que seu legado intelectual, alicerçado no materialismo histórico e dialético<sup>8</sup> de Marx e produzido no centro do processo de transformação social russo<sup>9</sup>, destaca a perspectiva histórica do desenvolvimento da consciência, assim como o papel mediador do professor na formação humana e a perspectiva de transformação das relações humano-sociais, nas quais, trabalho e educação sejam voltados para o alcance do gênero humano, indispensáveis em nossa investigação. É importante mencionar que,

Estudar Vigotski e demais integrantes dessa escola da psicologia soviética só tem sentido atualmente, para aqueles que não pretendem 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 que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas e às quais também estão submetidos nossos alunos. [...] (DUARTE, 2006, p. 285).

Dessa forma, concebemos apropriado vincular nossa investigação à teoria vigotskiana, destacando nosso interesse por uma educação revolucionária, tal qual foi esta psicologia. Neste prisma, cientes da base marxista que a fundamenta, buscamos apoio na ontologia marxiano-lukacsiana para compreendermos os fundamentos da psicologia histórico-cultural, considerando

[...] que as formulações vigotskianas sobre a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores guardam vinculações preciosas com a concepção do trabalho como fundamento ontológico do ser social, recuperada no legado marxiano, por Gyorgy Lukács. (LIMA; JIMENEZ e CARMO, 2008, p. 3-4).

---

<sup>8</sup>Hegel (1770-1831), filósofo alemão, foi o primeiro a sistematizar a lógica dialética, tratando o conceito de contradição, não como algo falseado, negado, mas no sentido da realidade em movimento, não estática, ou seja, dialética significava uma “relação de interdependência das determinações aparentemente opostas”, tendo como exemplo a relação entre senhores e escravos (a ideologia alemã, 2007, p.9-15). Hegel considerava as idéias (consciência) como determinantes da vida concreta. Marx percebeu a limitação idealista da filosofia hegeliana e a superou, desenvolvendo a dialética em bases materiais, onde a realidade é quem determina as idéias e não o contrário (idem, p.94), sempre considerando o homem inserido em um momento histórico.

<sup>9</sup> O contexto dessa época, no qual sucedeu a Revolução Russa, está relatado em linhas gerais no tópico 3.1 deste trabalho.

Esta afirmação é comprovada nos escritos de Leontiev (1903-1979), onde o colaborador de Vigotski aponta o trabalho como um fio condutor ao processo histórico do desenvolvimento das faculdades psíquicas humanas:

[...] os progressos no desenvolvimento das aptidões psíquicas dos homens fixaram-se e transmitiram-se de geração em geração sob uma forma particular, a saber: uma forma material exterior, exotérica. Esta nova forma de acumulação e de transmissão da experiência filogênica (ou, mais exatamente, histórica) deve o seu aparecimento ao fato da atividade característica dos homens ser uma atividade produtiva, criadora. Tal é sobretudo a atividade humana fundamental: o *trabalho*. (LEONTIEV, [s.d.], p.252, grifo do autor).

Leontiev (2004), no corpo de seu *artigo introdutório sobre o trabalho criativo de Vigotski*, referiu-se ao psicólogo soviético como o “fenômeno” (p. 426) da psicologia mundial, caracterizando-o como “um dos últimos enciclopedistas da ciência psicológica” (p. 469), e até mesmo como o “grande psicólogo do século XX” (p. 470).

Integrante da Escola de Vigotski, Leontiev (2004) destacou o caráter concreto dos fatos, metodologias e hipóteses na teoria vigotskiana como excepcional no campo científico, na qual, afirma Leontiev, resultaram obras clássicas que fundamentaram a ciência psicológica deste então. Além também, do relevante aspecto teórico-metodológico dessa teoria, consagrando que Vigotski “antecipou-se de fato a seu tempo em dezenas de anos” (p. 426).

Vigotski elegeu o trabalho do indivíduo, considerando a relevância da mediação de instrumentos nessa prática, como central em seus estudos acerca do psiquismo humano.

A ideia de Vigotski era clara: os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas. É precisamente aí que jazem as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem. (LEONTIEV, 2004, p. 438).

Compreendendo a fundamentação marxista da teoria vigotskiana, nossa pesquisa se firma em obras de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), como também de alguns de seus principais intérpretes, considerando que

[...] As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico. [...] (DUARTE, 1996, p.22).

Nossa pesquisa destaca como principal referencial teórico os estudos de Vigotski. As obras *Pensamento e Linguagem* (1996), *Teoria e Método em Psicologia*

(2004), *A Formação Social da Mente* (2007), *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2009), *Obras Escogidas – Tomo II* (2014), *Psicologia Pedagógica* (2016), além dos textos *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, *A Transformação Socialista do Homem* e *Manuscritos de 1929*, são o aporte central da investigação. Ademais, utilizamos estudos de intérpretes da obra de Vigotski, a saber: Carmo (2008); Lima, Jimenez e Carmo (2008); Tuleski (2008); Gonçalves, Moraes e Ayres (2010); Gonçalves e Jimenez (2013) e Duarte (1996-2006).

Do complexo categorial vigotskiano, destacamos as categorias trabalho, educação e consciência, centrais em nosso estudo, as quais são norteadas pelas contribuições de Marx e Engels, e Lukács, considerando a base marxista que sustenta a Psicologia de Vigotski. Outras categorias integrantes da teoria vigotskiana, como, *pensamento e linguagem*, *sentido e significado*, *mediação e funções psíquicas superiores*, permeiam nosso estudo dada a relevância para o objeto: a formação do educador.

Do universo monumental da ontologia marxiano/lukacsiana, alicerce desta pesquisa, seguimos com Marx, em *Manuscritos Econômico-filosóficos* (2010) e *O Capital* (2013), com Marx e Engels na *A Ideologia Alemã* (2007), especialmente no que toca a categoria consciência, além da relação teoria e prática presentes nas *Teses sobre Feuerbach*. Como grande estudioso marxista e elaborador da ontologia pensada por Marx, contamos com a valorosa obra *Para uma Ontologia do Ser social, II* (2013) de György Lukács, principalmente no que se refere às categorias trabalho e reprodução social. Dos intérpretes de Marx e Lukács, elegemos Costa, Jimenez, Lessa e Tonet.

Na esteira da ontologia marxiano/lukacsiana, consideramos a ciência como um complexo social com a função de compreender a realidade, onde o conhecimento é aproximativo devido a estrutura do real ser inesgotável e estar em constante movimento. A ciência é inseparável da atividade humana, dessa forma, se desenvolve entre contradições, uma vez que a realidade da sociedade de classes está permeada por conflitos humanos.

Compreendendo a essência humana historicamente consubstanciada por ações dos próprios homens, “o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação” (NETTO, 2011, p.19). Em relação à metodologia ideal de pesquisa para se teorizar a

realidade, Tonet afirma que é a própria realidade que aponta os caminhos a serem percorridos pelo sujeito pesquisador. Segundo o autor,

[...] Não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder. Pelo contrário, será a realidade objetiva (o objeto), no seu modo próprio de ser, que indicará quais devem ser os procedimentos metodológicos. Esta afirmação é uma consequência da prioridade do objeto sobre o sujeito. Também é uma decorrência da função social do conhecimento científico. A prioridade do objeto (o real) sobre o sujeito (o ideal) impõe que, para conhecê-lo, este último transforme o concreto real em concreto pensado (ideal). [...] A função social desse tipo de conhecimento, [...] é a reprodução da realidade como ela é em si mesma, ainda que sempre de modo aproximado. [...] (TONET, 2013, p. 112)

Vigotski (2007, p.65) nos alerta quanto à distinção, na psicologia, “[...] entre os pontos de vista fenotípico (descritivo) e genótipo (explicativo) [...]”. Em sua teoria, a pesquisa deve sim considerar as manifestações externas do problema em estudo, porém, a análise verdadeiramente científica carece “[...] revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais [...]”, ou seja, conhecer a natureza do fenômeno, buscando alcançar sua essência e não admitir apenas a aparência do mesmo.

[...] Marx comentou de forma mais geral a abordagem fenotípica, quando afirmou que “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua” – uma observação extremamente razoável. Se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes (isto é, se os verdadeiros princípios de sua construção e operação fossem expressos por suas manifestações externas), então, a experiência do dia a dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica. [...] **O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis.** [...] procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento [...]. (VIGOTSKI, 2007, p.65-66, grifo nosso).

Com isso, evidenciamos que, na relação dinâmica e mútua entre homem e natureza, decidir acerca do estudo de um objeto “implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência.” (TONET, 2013, p.14).

Destacamos que, ao realizarmos uma investigação acerca do complexo educação nos tornamos sujeitos e também objetos da pesquisa, uma vez que fazemos parte dessa educação a qual realizamos o estudo. Assim, inseridos no objeto em análise, ocorre uma necessidade mais cautelosa de examinar os

fenômenos, *destacando-se a teoria com sua função de nos alfabetizar para melhorar a realidade* (informação verbal)<sup>10</sup>.

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...] o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A *teoria* é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. [...] (NETTO, 2011, p. 20-21, grifos do autor).

Assim, consideramos a metodologia teórico-bibliográfica essencial e indispensável em toda pesquisa científica, uma vez que a mesma oferece suporte para uma compreensão histórica fundamental na estruturação do estudo, onde o referencial teórico escolhido deverá abranger e analisar contribuições relevantes sobre o tema investigado, bem como explicitar detalhes das categorias existentes no mesmo, mantendo uma sintonia entre reflexões do pesquisador e a realidade posta. É importante ressaltarmos que,

Uma abordagem marxista em qualquer campo do conhecimento deve necessariamente articular-se à **perspectiva da superação do capitalismo pelo socialismo** e pelo comunismo. Isso **não significa**, porém, **a negação pura e simples de tudo o que a sociedade capitalista tem produzido**. **Uma sociedade socialista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e para tanto ela terá que incorporar tudo aquilo que**, tendo sido produzido na sociedade capitalista, **possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos**. [...] (DUARTE, 2004, p. 222, grifo nosso).

Percorrendo o caminho da pesquisa, na perspectiva de refletirmos sobre ações impulsionadoras de uma transformação social, ou seja, de concebermos a educação não como instrumento de dominação e manutenção do *status quo*, mas, como processo de transformação desta situação, apontamos como objetivo precípuo desta dissertação a análise da psicologia de Vigotski, identificando possíveis contribuições desta teoria à formação crítica do educador hodierno.

Visando atender a este intento de maneira mais precisa, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos: a) traçar o percurso histórico do complexo educação; b) compreender o contexto histórico da trajetória de Vigotski, evidenciando as implicações da filosofia marxista e da Revolução Russa em sua teoria; c) analisar as categorias trabalho, educação e consciência na perspectiva

---

<sup>10</sup> Fala do Professor Dr. Frederico Costa em aula da disciplina *ontologia do ser social e método científico*, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), curso de mestrado acadêmico em educação, semestre 2016-1.

vigotskiana; d) avaliar as ementas das disciplinas que tratam acerca da psicologia no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, inferindo como a teoria de Vigotski é difundida na formação inicial docente; e) esboçar limites e possibilidades das contribuições da psicologia histórico-cultural na formação crítica do educador na atualidade.

De natureza teórico-bibliográfica e documental, nossa dissertação está organizada em três capítulos:

No primeiro capítulo, partindo do enfoque ontológico do trabalho como categoria fundante do ser social e da educação como complexo social (fundado pelo trabalho) responsável pela reprodução do gênero humano, apresentamos um apanhado da história da educação, realçando a gênese da escola, as transformações que a ascensão da burguesia trouxe ao ensino, os direcionamentos que a Escola Nova propiciou com a pedagogia do aprender a aprender e a ingerência capitalista na formação do professor. Para tal feito, nos apoiamos nas obras de Ponce (2015) e Saviani (2008-2011-2012), a fim de compreendermos as determinações da realidade e desmistificar o papel da educação escolar na atual sociedade.

No segundo capítulo, sintetizamos o contexto histórico no qual Vigotsky construiu sua teoria, trazendo elementos acerca da biografia e da época em que o psicólogo viveu, buscando estabelecer a interferência da revolução russa (com sua perspectiva de construção de uma sociedade comunista e a reeducação do “novo homem” socialista) e da teoria marxista na elaboração de seu pensamento.

Inicialmente, no intuito de contextualizar a real situação social e política da Rússia que culminou a Revolução Socialista de Outubro de 1917, nos apoiamos nos escritos de um dos líderes bolcheviques, Leon Trotsky, em sua obra *A história da Revolução Russa* vol.I (1977), utilizamos também o livro *Dez dias que abalaram o mundo* (2010) do jornalista norte americano John Reed. Em âmbito nacional, contamos com o suporte da produção de pesquisadores contemporâneos como Tuleski (2008) e Cabó (2012). Em seguida, esboçaremos uma síntese da biografia de Lev Vigotski e do processo de construção da psicologia histórico-cultural do psicólogo soviético.

No terceiro capítulo elencamos, sob fundamentação da ontologia marxiano-lukacsiana, base da psicologia vigotskiana, a compreensão das categorias trabalho, educação e consciência, delineando a relação dessas com a gênese e

processualidade humana, evidenciando os estudos de Vigotski acerca dos conceitos científicos e espontâneos, pensamento e linguagem, zonas de desenvolvimento proximal e atual, processo de aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores humanas em meio à realidade em movimento.

Nesta parte da pesquisa, debruçamo-nos especificamente no legado de Vigotski, citados anteriormente, e nas obras de seus colaboradores Leontiev ([s.d.]) e Luria (1991).

Neste mesmo capítulo, analisamos as ementas de disciplinas, que tratam da Psicologia no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará. Buscamos, com essa apreciação, identificar o modo como a teoria de Vigotski é concebida na formação inicial dos professores nesta Instituição.

Ao final, sintetizamos a análise de nossa investigação acerca da psicologia de Vigotski e as implicações dessa teoria no processo de formação do educador contemporâneo.

## 2 COMPÊNDIO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

### 2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO: TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL

Esboçamos, neste tópico, o percurso das categorias trabalho e educação ao longo da história da humanidade. Seguimos a estrutura da síntese elaborada por Aníbal Ponce (2015) em seu livro *educação e luta de classes*, no qual o autor retratou uma análise do desenvolvimento e transições ocorridas nas sociedades humanas, e a influência que as relações sociais e políticas exerceram sobre o desempenho do complexo educativo, desde o período primitivo aos dias atuais.

A ontologia do ser social, elaborada pelo filósofo húngaro György Lukács<sup>11</sup> (1885-1971), recuperando a obra de Marx, considera que o trabalho funda o mundo dos homens. Partindo de uma necessidade, própria ou da comunidade onde vive, o ser humano age na natureza, através do trabalho, transformando-a, em busca de satisfazer seu anseio. Diferente dos animais, a interação do homem com o meio ambiente é mediada pela consciência, na qual, para atingir seu objetivo, o indivíduo idealiza o resultado de sua ação.

Os animais atuam na natureza de forma que apenas suas necessidades básicas de sobrevivência sejam atendidas, geração após geração agindo de forma quase inalterável, exclusivamente garantindo a existência de sua espécie. Já o ser humano, com seu trabalho mediado pela consciência, consegue atrelar presente (necessidade atual), passado (seu conhecimento prévio) e futuro (resultado de sua ação) na ação de satisfazer suas necessidades materiais ou sensíveis, produzindo dessa forma, seus instrumentos de trabalho, alimentos, cultura, etc.(LESSA, 2007), e transformando a si também, à medida que se desenvolve ao adquirir mais conhecimentos a cada atividade realizada. “[...] O trabalho, no entanto, produz não só um novo objeto, mas também um novo homem [...] reside nesse processo o motor da história humana.” (MORAES *et al*, 2013, p.92). Ou seja,

Somente no trabalho, [...] a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a

---

<sup>11</sup> Ver obra: para uma ontologia do ser social II, editora Boitempo, 2013.

consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno<sup>12</sup>. [...] (LUKÁCS, 2013, p. 63).

Na realização do trabalho consciente, o homem amplia seus conhecimentos, relaciona-se com os demais de sua espécie, desenvolve linguagens, aptidões e cultura, formando-se assim, como partícipe do gênero humano. Nessa dinâmica registrou-se a gênese do ser social, ou seja, “com o trabalho os homens saltam e rompem com o mundo orgânico/animal se constituindo numa nova forma de ser [...] o ser social/humano” (MORAES *et al*, 2013, p.91).

Lukács (2013), tratando sobre o homem como ser social que idealiza em sua mente o produto de seu trabalho antes mesmo de constituí-lo, sucinta que, junto ao trabalho,

[...] surge na ontologia do ser social uma categoria qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser, tanto inorgânico como orgânico. Essa novidade consiste na realização do pôr teleológico como resultado adequado, ideado e desejado. Na natureza existem apenas realidades e uma ininterrupta transformação de suas respectivas formas concretas, um contínuo ser-outro. De modo que é precisamente a teoria marxiana, segundo o qual o trabalho é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, que funda, pela primeira vez, a peculiaridade do ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 61).

Compreendemos, pois, que o trabalho é categoria essencial para a existência do ser social. Porém, este complexo não se esgota em si surgindo outras esferas de atividades e complexos sociais, como é o caso da linguagem, da arte, da ciência, e outros. A educação, como exemplo, surge mediante a necessidade de transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Lima (2009), estudiosa de Lukács, complementa:

[...] Devido a sua capacidade de produzir mais do que é necessário para a reprodução do seu produtor, o trabalho inaugura um processo de complexificação que alarga o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas de satisfazê-las. Como consequência dessa complexificação, o trabalho chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações bastante complexas e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar. (LIMA, 2009, p.96).

A autora acima mencionada nos revela que, “[...] À luz da análise ontológica, a educação não é trabalho, é práxis; e as funções por ela assumidas a vinculam à reprodução social.” Isso porque, de acordo com a compreensão de Lukács,

---

<sup>12</sup> Epifenômeno: “Em alguns positivistas ingleses do século XIX (Huxley, Clifford etc.), essa palavra designou a consciência, considerada fenômeno secundário ou acessório que acompanha os fenômenos corpóreos, mas é incapaz de reagir sobre eles.” (ABBAGNANO, 2012, p. 390).

[...] no trabalho são postas teleologias primárias, as quais realizam o intercâmbio entre homem e natureza e tencionam transformar objetos naturais em valores de uso, enquanto na educação as posições teleológicas secundárias visam influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições. [...] (LIMA, 2009, p.104).

Saviani (2013, p.12) afirma que, a educação, por se tratar de uma produção humana, situa-se na condição de “[...] categoria do trabalho não material [...]”, ou seja, trata-se da “[...] produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber [...]”.

Para MARX (2013, p. 256), “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”.

Conforme Ponce (2015), havia na sociedade primitiva um comunismo tribal, ou seja, pequenos grupos vivendo em coletividade, todos com obrigações e direitos iguais, onde a separação do trabalho se dava apenas pela condição da diferença de gênero e de idade.

Essa distinção no tipo de trabalho exercido não acarretava na submissão de alguns ou a autoridade de outros. Na verdade, a função de cada indivíduo era pública e socialmente necessária naquela comunidade, todos dependiam da natureza para alimentar-se e sobreviver, ainda não havia produção de alimentos por intermédio humano (agricultura), assim, tudo o que o grupo obtinha era igualmente dividido e imediatamente consumido, pois, também não havia como armazenar alimentos, “[...] O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana [...]” (PONCE, 2015, p.19-20).

Nesse período a educação ocorria de forma voluntária, não havia um integrante designado exclusivamente ao cargo de educador, todos da comunidade contribuíam para o aprendizado das crianças, estas acompanhavam os adultos em todas as atividades existentes no grupo. Inicialmente, quando bebês, seguiam envoltas em sacos presos nas costas de suas mães, observando as práticas laborais e os costumes de seu povo, posteriormente, ajudavam em funções proporcionais à sua capacidade e força.

[...] Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores. [...] a criança adquiria a sua primeira educação sem que ninguém a dirigisse expressamente. [...] *o ensino era para a vida e por meio*

*da vida* [...] As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos. (PONCE, 2015, p.21, grifos do autor).

Em suma, de acordo com o autor, o ideal pedagógico no período primitivo da história da humanidade era o *dever ser*, onde a criança recebia, desde o seu nascimento, influências que a moldavam de acordo com as idéias e interesses predominantes no grupo, “[...] A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela [...]” (PONCE, 2015, p.24). E a educação era uma função espontânea da sociedade, assim como a linguagem e a moral.

Com isso, de acordo com Ponce (2015), podemos afirmar que na comunidade primitiva da humanidade a educação se dava de maneira integral, pois, tratava-se de uma sociedade sem classes, com estrutura homogênea, interesses comuns e divisão justa do trabalho e de sua produção. Assim, cada indivíduo da tribo conhecia e participava das atividades existentes em sua comunidade.

Com o aumento populacional e a necessidade de se produzir mais para o sustento do grupo, surgiu a divisão de tarefas baseada não mais apenas pela distinção de gênero e idade,

[...] Com as rudimentares técnicas da época, o trabalho material era de tal modo cansativo que o indivíduo que se dedicava ao cultivo da terra, por exemplo, não podia desempenhar, ao mesmo tempo, nenhuma das outras funções que a vida tribal exigia. Portanto, o aparecimento de um *grupo de indivíduos libertos do trabalho material* era uma consequência inevitável da ínfima produtividade da força humana de trabalho. (PONCE, 2015, p.25-26, grifo do autor).

Em transição, a sociedade apresentava-se, naquele momento, dividida entre indivíduos que administravam e os que executavam o trabalho. Animais foram domesticados pelo ser humano e inseridos como instrumentos de trabalho na agricultura. O homem passou a produzir mais que o necessário para sua sobrevivência, apareceu então o excedente de produtos e, com efeito, a troca desse remanescente entre seus produtores. Com isso,

[...] Surgiu pela primeira vez a possibilidade do *ócio*; ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologias. (PONCE, 2015, p. 28, grifo do autor).

Nas batalhas entre tribos rivais, os prisioneiros, que antes eram sacrificados por seus adversários, passaram a ter a vida preservada sob a condição de tornarem-se escravos de seus inimigos. Criou-se então o trabalho explorado de

uns homens sobre os outros. Com essa mão de obra escrava ocorreu o aumento do excedente e, conseqüentemente, o aumento da comercialização de produtos.

As mudanças seguiram e, o indivíduo que exercia a função de administrador tornou-se proprietário de terras, rebanhos e escravos, constituindo dessa forma, a propriedade privada e o patrimônio hereditário. Inevitavelmente, o complexo da educação também sofreu alterações, pois,

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.* (PONCE, 2015, p. 29-30, grifos do autor).

Descentralizado de uma estrutura social firmada na coletividade e colaboração entre os indivíduos, o complexo da educação sofreu uma metamorfose ao ter que atender a interesses da nova sociedade separada em classes.

Os sujeitos executores do trabalho permaneciam com os ensinamentos voltados para a mão-de-obra material, e a classe dirigente passou a educar seus descendentes de forma exclusiva, “[...] *não divulgando os seus conhecimentos*, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes.” (PONCE, 2015, p.30, grifo do autor) Dessa maneira, garantiam sua condição privilegiada do ócio, posse de terras e dos meios de produção e o domínio sobre os trabalhadores.

Mais tarde, com o propósito de defender os interesses da classe dirigente, surgiu o Estado, instituição que consolidou a divisão de classes, a maneira privada de obter e acumular riquezas, e legitimou a autoridade e o domínio de uma classe sobre a outra. O Estado, instrumento importante da classe exploradora, influenciava uma educação de ofícios à grande massa, pregava um caráter divino às famílias dirigentes fomentando, dessa forma, a submissão natural nos trabalhadores, além de sufocar possíveis revoltas dessa classe contra seus senhores. Em síntese,

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da idéia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos. (PONCE, 2015, p.42-43).

Na Antiguidade poucos eram os indícios do comunismo primitivo. Já organizado em classes sociais distintas, esse período dispunha de religião e deuses,

predominância do patriarcado e separação entre sábios e trabalhadores servos e escravos.

Na Grécia antiga, a prosperidade do comércio, por volta do século V a.C., exigiu a criação de moedas, o que agilizou a troca de mercadorias. Também houve progresso nos aparelhos de navegação, e as grandes viagens comerciais marítimas desencadearam mais riqueza para a nobreza.

Os nobres, ricos proprietários de muitas terras e do comércio existente, emprestavam dinheiro aos agricultores pobres sob condição de hipoteca onde, amparados por “[...] uma legislação feroz, destinada a proteger o credor contra o devedor [...]” (PONCE, 2015, p.45), iam se apoderando das terras alheias. Dependendo de sua dívida, o agricultor que perdera seu patrimônio, poderia tornar-se colono ou até mesmo escravo do novo proprietário.

Esparta, cidade grega, direcionava a educação da classe superior para o militarismo, conceituando a virtude como uma prática guerrilheira. Disciplina, exercícios, lutas, autoridade e muita brutalidade circundavam o ideal pedagógico dos nobres. Mesmo com fins de batalha a educação grega era dedicada exclusivamente à formação da classe dirigente, à classe pobre restava o trabalho e a submissão escrava.

Em Atenas o significado de virtude coincidia com a dos espartanos, e o governo seguia sua maneira déspota de organização. No entanto, o desenvolvimento da sociedade somado à garantia do ócio e do bem-estar - proporcionados pelo trabalho dos pobres -, suscitaram necessidades intelectuais e artísticas na classe dirigente, outros elementos passaram a integrar e a caracterizar a “virtude” da classe superior. Conseqüentemente, as concepções religiosas modificaram-se:

[...] os deuses combativos e guerreiros das épocas bárbaras foram cedendo o seu posto para outros deuses equilibrados e serenos que saboreavam no Olimpo uma vida de perpétuo *diagogos* [<sup>13</sup>]. A partir desse momento, não só a *teoria* se afirmou em relação à prática, como também se apresentou como o seu coroamento. Mas se pelo caminho da *teoria* os atenienses logo chegariam à filosofia, à arte e à literatura – tudo isso que eles chamaram *Música*, porque estava sob os auspícios das musas -, também é preciso que não nos esqueçamos, em nenhum momento, de que, por vida prática, um nobre ateniense não entendia nada parecido com as preocupações do nosso trabalho, mas sim os deveres de um marido, de um pai e de um

---

<sup>13</sup> Ponce (2015), explica que não há tradução para a palavra *diagogos*, mas que ela significava o tempo que os nobres dedicavam as suas atividades, não produtivas, exclusivas e características das classes superiores. **Diagogos** seria algo como: **ócio elegante; jogo nobre; ou repouso distinto.**

proprietário, de um lado, e os quefazeres cívicos e religiosos do governo, do outro. (PONCE, 2015, p.57-58, grifos do autor).

Surgiu então, a necessidade de uma instituição que ensinasse os filhos dos nobres a ler e escrever, pois a complexidade social exigia mais empenho dos seus dirigentes. Assim, por volta do ano 600 a.C. foi criada a escola elementar.

A Escola de primeiras letras era dirigida e custeada por particulares, e por esse motivo dita livre, ou seja, era livre o acesso à quem pudesse pagar pelo ensino, nesse contexto, o adjetivo “livre” não significava liberdade pedagógica, as aulas não correspondiam às concepções docentes, o educador tinha que reproduzir o ideal pedagógico do Estado, formando os herdeiros da classe dirigente de acordo com as leis sociais e religiosas vigentes.

O Estado, responsável direto pela formação superior militar e funções de governo, não assumia financeiramente a Escola elementar, porém, regulamentava o tipo de educação que deveria ser transmitida às crianças, tanto no meio familiar quanto nas escolas emergentes, garantindo que os jovens respeitassem a ordem social, suas leis e moral.

É oportuno observarmos que a Escola nasceu sectária à classe social economicamente privilegiada, embrião de uma necessidade objetiva dos sujeitos governantes, a Escola, lugar do ócio, surgiu da complexificação da sociedade para promover a educação formal dos filhos da classe desobrigada do trabalho produtivo. Como explica Saviani (1994):

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da palavra escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. (p. 152-153).

A expansão do comércio marítimo e local proporcionou o enriquecimento de alguns indivíduos da classe inferior, “[...] uma *nova riqueza* levantou-se arrogantemente diante da *velha riqueza* dos nobres. [...]” (PONCE, 2015, p. 61, grifos do autor). Chamados de comerciantes ou *metecos*, esses homens comercializavam em meio às transações marítimas de mercadorias.

Junto a esse “novo homem” que, por não descender de família célebre, esteve excluído dos ideais educacionais da sociedade até então, surgiu a necessidade de uma nova educação. Naquele momento migratório de status social, o emergente comerciante ou industrial podia pagar pela educação de seus filhos, alterando, com a ajuda dos sofistas<sup>14</sup>, a tradição de uma sociedade.

Os filhos da nova classe social abastada recusavam a velha escola militarizada de relações rudes, e reivindicavam por hábitos mais alegres e humanos. O “novo homem” queria prosperidade e bem-estar também na educação escolar.

Porém, “[...] Por meio de um poderoso movimento de terror político e de vigilância pedagógica [...]” (PONCE, 2015, p.67), a classe dirigente manifestou-se contrária às mudanças que ameaçavam seu monopólio governamental. Um decreto obrigava o povo a denunciar todos os que fossem contrários às leis e à moral estabelecidas pela nobreza. Houve perseguição e condenação aos que ensinavam teorias heterodoxas, dentre os punidos estavam os filósofos: Anaxágoras, Diágoras, Protágoras e Sócrates. Alguns livros também foram proibidos e queimados. Um controle mais rigoroso foi direcionado às escolas no sentido de exterminar qualquer vestígio revolucionário na educação das crianças.

Em meio a esses acontecimentos, Platão considerava que a finalidade da educação era formar indivíduos conforme a justiça, interpretada por ele como uma harmonia entre três virtudes: sabedoria, força e prudência. O filósofo defendia a tese de que, para se manter o equilíbrio na sociedade, os indivíduos deveriam executar bem as tarefas específicas de sua classe social (filósofo, guerreiro ou trabalhador), limitando-se às suas funções, sem apoderar-se indevidamente de responsabilidades alheias. Compreendemos assim, que o pensamento de Platão defendia a manutenção soberana da classe superior e rejeitava uma revolução da classe inferior.

---

<sup>14</sup> De acordo com o dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2012, p. 1086): Sofistas eram “[...] mestres de retórica e cultura geral que exerceram forte influência sobre o clima intelectual grego nos séculos V e IV a.C. A Sofística não é uma escola filosófica, mas uma orientação genérica que os sofistas acataram devido às exigências de sua profissão. Seus fundamentos podem ser assim resumidos: 1º O interesse filosófico concentra-se no homem e em seus problemas, o que os sofistas tiveram em comum com Sócrates. 2º O conhecimento reduz-se à opinião, e o bem, à utilidade. Conseqüentemente, reconhece-se a relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo. 3º Erística: habilidade em refutar e sustentar ao mesmo tempo teses contraditórias. 4º Oposição entre natureza e lei; na natureza, prevalece o direito do mais forte. Nem todos os sofistas defenderam essas teses: os grandes sofistas da época de Sócrates (Protágoras e Górgias) sustentaram principalmente a duas primeiras. As outras foram apanágio da segunda geração de sofistas [...]”.

Aristóteles também demonstrou apoio à conservação daquela sociedade segregada, afirmando que a escravidão era natural e que a virtude governante não era privilégio para todas as classes. Para o autor Aníbal Ponce,

Tinham razão Aristóteles e Platão: *uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos*. O rendimento da força humana era tão exíguo que um homem não podia estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, aos filósofos caberia a direção da sociedade, aos guerreiros, protegê-la e aos escravos, manter as duas classes anteriores. A separação entre força física e força mental impunha ao mundo antigo estas duas enormidades: para trabalhar, era necessário gemer nas misérias da escravidão e, para estudar, era preciso refugiar-se no egoísmo da solidão. (PONCE, 2015, p. 71, grifos do autor).

Em Roma, a sociedade também estava fundamentada na separação de classes: havia os patrícios, grandes proprietários e governantes; os plebeus, trabalhadores e pequenos proprietários, dito livres, porém, impedidos de ocupar cargos dirigentes; e os escravos, indivíduos cativos e sujeitados ao trabalho sem remuneração.

Era grande o número de escravos, havia um mercado para comercializar esses indivíduos, os mesmos eram frequentemente castigados e aterrorizados para manterem-se submissos. Os escravos mais fortes e temíveis eram instruídos para tornarem-se gladiadores, servindo de guardiões aos romanos poderosos e também os entretendo nos anfiteatros, onde, a nobreza assistia de platéia lutas violentas entre os escravos lutadores.

Os demais escravos, imersos numa exaustiva rotina de labuta e maus-tratos, já não conseguiam produzir com a quantidade desejada por seus senhores. A precariedade dos instrumentos de trabalho repercutia na qualidade dos resultados, tanto no setor agrícola quanto na exploração de minas, mesmo assim, os patrões não cogitavam investir em equipamentos novos, pois sabiam que aqueles indivíduos eram acometidos de rancor, não teriam entusiasmo de aprender a manusear devidamente aparelhagens mais modernas.

No sentido de recuperar o primor no trabalho dos subalternos, os senhores proprietários passaram a premiar os escravos que se destacassem na produção, os indivíduos que trabalhassem mais e melhor seriam remunerados e, com o passar do tempo, poderiam até comprar sua liberdade. Os sujeitos que conquistaram a liberdade passaram a trabalhar no comércio ou nas indústrias. Assim como os plebeus,

[...] os *periecos* espartanos e os *metecos* atenienses, estes comerciantes e artesãos não deviam ao Estado nada do que sabiam. Os que haviam sido

antigos escravos aprenderam seu ofício em casa dos seus amos, de algum velho e instruído escravo. Nesse sentido, *cada lar romano foi para os escravos uma escola elementar de artes e ofícios*. Os que haviam sido antigos proprietários, ao contrário, tiveram de aprender agora, dos escravos instruídos, muitas coisas que, até então, tinham considerado desprezíveis. (PONCE, 2015, p.79, grifos do autor).

Desafeiçoados ao trabalho, os tradicionais aristocratas latifundiários passaram a aceitar em seu meio a nova classe de comerciantes e industriais com dinheiro. Dessa forma, os novos aristocratas conquistaram respeito social e prestígios políticos.

A partir do século IV a.C., essa nova aristocracia, insatisfeita com o estilo de educação dispensada aos nobres até então, exigiu uma mudança e, da mesma forma que ocorreu na Grécia, surgiu em Roma “[...] uma turba de professores: os *ludimagister*, para a educação primária, os *gramáticos*, para a média, e os *retores*, para a superior.” (PONCE, 2015, p.80, grifos do autor).

A escola primária, igualmente à grega, era particular, custeada por famílias que não tinham condições de bancar individualmente professores particulares para seus filhos. O corpo docente dessa escola era composto por artesãos, por velhos escravos e soldados, ou por latifundiários falidos. Os *ludimagister* eram indivíduos livres, porém, por serem profissionais assalariados, eram considerados servis e, conseqüentemente, desprezados e tratados como partícipes da classe inferior.

O professor gramático (responsável pela formação dos jovens a partir dos 12 anos) e o *retor* (responsável pelos jovens a partir dos 16 anos) recebiam pagamentos individuais por cada aluno, só as famílias ricas podiam bancar esse nível de escolaridade para seus filhos.

O *grammaticus* ficava encarregado dos ensinamentos enciclopédicos, culturais, filosóficos e vocábulo esmerado, indispensáveis para o exercício na “[...] política, para os negócios e para as disputas nos tribunais. [...]” (PONCE, 2015, p.82).

O ensino de conhecimentos especializados, a retórica, o comportamento e até mesmo as expressões utilizadas perante um público, era incumbência dos *retores*. O domínio de uma oratória persuasiva era indispensável aos ocupantes dos elevados cargos oficiais. “[...] Um imperador que não soubesse expressar-se com eloqüência pareceria, só por isso, indigno de reinar [...]” (PONCE, 2015, p.85).

Segundo Ponce (2015), à medida que crescia a burocracia do Império, evidenciava-se entre os professores *retores* uma disputa por alunos. A situação de concorrência entre os docentes, na busca de conquistar novos educandos e também de obter sucesso na formação desses futuros oficiais do poderio, transformou o ensino em uma indústria na qual dependia o progresso das cidades.

Instrumento responsável pela formação dos futuros funcionários atuantes na burocracia Imperial, o ensino superior passou a ser amparado com privilégios advindos do Estado. Professores gramáticos, *retores* e filósofos ficaram oficialmente dispensados de cumprir ações públicas obrigatórias (militares, judiciais, sacerdotais, etc.) a todos os cidadãos. Os docentes também passaram a receber subsídios do governo, enquanto os professores primários, também carecidos de ajuda e proteção, não obtinham ajuda alguma, pois, seus serviços eram dispensados à instrução das classes pobres, desprezadas pela nobreza e desinteressantes ao governo.

Um amplo espaço foi concedido pelo Estado para realização das aulas do ensino superior: o *Athenaeum Romanum* (Ateneu Romano). Nas principais cidades romanas professores *retores* e filósofos foram designados funcionários das municipalidades. Até então eram nomeados pelas cidades por meio de concursos, porém, a partir do ano 362 o Imperador Juliano instituiu como imprescindível a sua aprovação para nomeação de cada docente.

[...] Juliano sabia muito bem o que pretendia: temeroso de que os cristãos se apossassem do ensino no Império, resolveu interferir desse modo na nomeação dos professores. A partir desse ano, o Imperador passou a exercer esse privilégio de modo oficial e regular. *O ensino a cargo do Estado surgiu pela primeira vez na história da humanidade.* [...] Se excetuarmos os poucos arquitetos e geômetras que as técnicas rudimentares da época exigiam, pode-se dizer que os funcionários públicos se formavam nas escolas, e que era com essa finalidade, e não por outro motivo, que o Estado se preocupava em ensinar. (PONCE, 2015, p. 93-94, grifo do autor).

Nesse período já não era lucrativo manter escravos como mão de obra produtiva. A escravidão fora substituída pela servidão, ou seja, os trabalhadores (classe pobre) não mais eram escravos comercializados, como ocorria anteriormente, e sim, servos, com obrigação de entregar parte do que produziam aos senhores feudais, proprietários das terras e dos instrumentos de produção.

O servo camponês também trabalhava sem remuneração em outros afazeres na propriedade do seu senhor, e pagava à igreja católica um imposto (o dízimo) no valor de 10% do que produzia. Em troca, recebia proteção militar de seu

senhor e o direito de habitar e usufruir da terra para a produção do seu sustento e de sua família.

Estamos tratando agora da organização social na Idade Média, onde o feudalismo era o sistema político, social e econômico da época. Formado a partir da descentralização do poder, onde o rei já não era autoridade soberana e sim, a nobreza e o clero, proprietários majoritários das terras (feudo). Num sistema onde a terra (propriedade privada) era fonte e medida de riqueza, a igreja católica se destacava como a instituição mais poderosa da sociedade feudal.

A economia principal no feudalismo era a de subsistência: a agricultura e o pastoreio. Como nos explica Saviani (1994),

[...] assim como na Antiguidade, também na Idade Média o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura. Na Grécia e Roma, os homens viviam na cidade, mas do campo, porque a vida na cidade era suprida pelo trabalho desenvolvido nos arredores da cidade, que era o trabalho agrícola. Na Idade Média, os homens viviam no campo e do campo, ou seja, viviam no meio rural e da atividade agrícola. [...] (SAVIANI, 1994, p.153).

Em suma, a sociedade era composta por três grupos principais: a nobreza, o clero e os servos camponeses. A nobreza cultivava o ócio e considerava o trabalho indigno, suas ocupações principais eram as caçadas, torneios e as guerras, o status de nobre era propagado como herança aos seus descendentes.

Os servos camponeses compunham a classe trabalhadora. Eram a grande massa pobre, e essa posição social, tal qual ocorria na classe nobre, perpetuava-se hereditariamente. “[...] o mundo feudal repousava, no fim de contas, sobre os ombros dos servos, da mesma forma que o mundo antigo era sustentado pelos escravos. [...]” (PONCE, 2015, p.102, grifo do autor).

Marx (2013), em seu livro *O Capital*, fez uma observação contundente ao relacionar a passagem bíblica que explica a origem do pecado original da humanidade com a acumulação primitiva<sup>15</sup> na economia política, onde escreveu:

[...] a legenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. [...] desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza

---

<sup>15</sup> Ver capítulo 24 d’O Capital. Acúmulo de riquezas (propriedade privada, bens, dinheiro, outros) nas mãos de poucos indivíduos mesmo antes da instalação do sistema capitalista: A acumulação primitiva é “[...] prévia à acumulação capitalista, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas seu ponto de partida” (MARX, 2013, p.785).

dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar. [...] (MARX, 2013, p. 785).

O clero era composto por religiosos católicos, muitos deles nobres e proprietários de extensos feudos. A Igreja Católica tornou-se, no período medieval, uma poderosa instituição econômica, pois, proprietária de vasta riqueza, atuava como um órgão de crédito rural, cedendo empréstimos aos camponeses que laboravam numa agricultura com técnicas rudimentares e enfrentavam períodos de escassez devido a insucessos em suas colheitas. Muitas vezes, o monastério apropriou-se de bens dos camponeses como forma de sanar as dívidas dos trabalhadores.

Os senhores feudais também usufruíam dos empréstimos financeiros, garantindo privilégios sociais aos sacerdotes. “[...] *Emprestando dinheiro a reis e a príncipes*, os monastérios garantiram, mediante convênios pecuniários, a relativa segurança em que viviam [...] (PONCE, 2015, p.107, grifo do autor).

A religião cristã, Amplamente propagada na Idade Média, tornou-se uma ferramenta utilizada pelas classes superiores para a dominação das massas, os sacerdotes defendiam simultaneamente os interesses do clero e da nobreza.

As primeiras escolas medievais surgiram sob direção do monastério. Havia duas categorias de instrução: a escola para oblatas, destinada à formação religiosa dos futuros monges e as escolas monásticas, dedicadas à classe pobre.

A instrução da grande massa trabalhadora resumia-se em conhecer e seguir a doutrina cristã, as aulas não proporcionavam sequer o aprendizado da leitura e da escrita. O real propósito das escolas monásticas era, por meio de pregações religiosas, manter a plebe conformada à condição de subalterna às classes ricas. A Igreja eliminava “[...] cuidadosamente todos os caminhos que pudessem servir para o esclarecimento dessas massas.” (PONCE, 2015, p.109). Como elucida Saviani (1994), nesse período a classe pobre

[...] continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e de seus senhores. Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho. (SAVIANI, 1994, p. 153-154).

Deste modo, durante a Idade Média, a instrução erudita só ocorria no interior dos conventos, sendo impedida aos filhos dos servos. Nas palavras de Ponce (2015), os indivíduos que na época tinham acesso a essa elevação intelectual, precisavam erguer

[...] uma muralha entre a sua cultura e a ignorância das massas. Quando se diz que os monastérios foram, durante toda a Idade Média, as únicas universidades e as únicas editoras, devemos entender essa afirmação no sentido de “universidades aristocráticas” e de “edições para bibliófilos”. [...] (PONCE, 2015, p.110).

Direcionadas aos nobres que se interessavam em estudar - mas que não planejavam seguir ofício religioso - foram criadas escolas externas aos conventos, ou seja, construídas fora dos muros dos mosteiros. Essas escolas, também sob domínio da igreja católica, funcionavam em regime de internato e agiam com rigorosa disciplina. De acordo com Saviani (1994), as atividades constituintes da educação da classe dominante

[...] se traduziam em formas de ocupação do ócio, como na Antiguidade. Isto foi traduzido na Idade Média através da expressão “ócio com dignidade”. Então, ocupar o ócio com os estudos significava não precisar trabalhar para suprir as necessidades da existência. Ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas. [...] (SAVIANI, 1994, p.153).

Porém, essa instrução escolar não era primordial aos interesses da nobreza. Tão logo os jovens concluíssem a formação ministrada pelos monastérios, eram direcionados à educação cavaleiresca<sup>16</sup>, isto é, à preparação para suas ocupações guerreiras. Conforme Ponce (2015),

[...] O cavaleiro, investido pela Igreja como “bravo e leal”, como “defensor dos peregrinos, viúvas e órfãos”, o cavaleiro que teria considerado como a maior das humilhações lavar com as próprias mãos um pedaço de terra, esse cavaleiro achava extremamente natural assaltar os domínios dos seus adversários, saquear os seus camponeses, roubar o seu gado e fazer alguns prisioneiros de importância para depois obter gordos resgates. As guerras entre os senhores feudais eram guerras de cobiça [...] O nobre não se interessava por conseguir novas fontes de riqueza, mas sim pela riqueza já produzida e armazenada: abastecimentos militares, provisões estocadas nos castelos, tributos pagos pelas cidades etc. (PONCE, 2015, p. 113).

Porém, as guerrilhas também geravam dispêndio: armas, munições, cavalos e outros acessórios para a manutenção da comitiva. Além, também, das investidas dos cavaleiros nem sempre findarem em sucesso, sendo o fracasso sinônimo de mais ônus aos cofres dos guerreiros feudais. Acomodados na exploração do trabalho alheio, os senhores feudais despreocupavam-se em controlar seus lucros e prejuízos. Dessa forma, muitos nobres em estado de falência, perderam sua rotina de privilégios e negociaram com seus servos a

<sup>16</sup> Saviani (1994, p.153): “[...] A classe dos proprietários se dedicava aos exercícios físicos que estavam ligados às atividades guerreiras, o que é expresso através da noção de Cavalaria, cuja ocupação era a guerra. Daí a relação cavaleiro e cavaleiro como o sujeito de boas maneiras – a formação dos nobres incluía as atitudes cortesias. Cortês deriva de corte, formação destinada à aristocracia – a formação para a cavalaria envolve então esses dois aspectos, o da arte militar e o da vida aristocrática. [...]”.

liberdade dos mesmos. Esses servos libertos passaram a compor uma classe social nascente.

Até o século X a zona urbana era constituída por pequenas vilas de artesãos. Existiam as corporações: associações de trabalhadores que se organizavam de acordo com a área de atividade exercida (comerciantes, banqueiros, artesãos, outros). As corporações de ofício, por exemplo, englobavam os artesãos, ou seja, grupo formado por trabalhadores com habilidades manuais (ferreiros, sapateiros, costureiros, etc), “[...] o artesão que desejava trabalhar num ofício qualquer devia se inscrever no grêmio respectivo, trabalhando primeiro como *aprendiz*, e, depois como *oficial*, até chegar a *mestre*.” (PONCE, 2015, p.120, grifos do autor). Melhor esclarecendo:

[...] a necessidade de estabelecimentos comuns para a venda de suas mercadorias numa época em que os artesãos eram ao mesmo tempo *commerçants* (comerciantes) e, conseqüência disso, a exclusão de indivíduos não qualificados desses estabelecimentos, a oposição entre os interesses dos diferentes ofícios, a necessidade de uma proteção do trabalho aprendido com esforço e a organização feudal do país inteiro – foram essas as causas da união dos trabalhadores de cada ofício em corporações. [...] (MARX e ENGELS, 2007, p.52-53, grifo dos autores).

Conforme Saviani (1994), o artesanato era “[...] uma espécie de indústria rural [...]” (p.154), pois produzia os instrumentos na qual a zona rural necessitava. A partir do século XI, ocorreu um relevante desenvolvimento nas técnicas artesanais que, conseqüentemente, alargou a produção e impulsionou as atividades comerciais. Inicialmente realizada em feiras de trocas de mercadorias e em seguida transformada em grandes mercados, a atividade mercantil promoveu o nascimento de um cotidiano distinto ao dos guerreiros e dos antigos camponeses. Ainda de acordo com o autor,

[...] Esses mercados foram se fixando e dando origem às cidades. A origem do burguês é o habitante do burgo, ou seja, o habitante da cidade. Através do comércio, ele foi acumulando capital que, em seguida, passou a ser investido na própria produção, originando assim a indústria. Estes processos de transformação conduziram ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Temos, então, a partir deste processo, a constituição de um novo modo de produção que é o capitalista ou burguês, ou modo de produção moderno. (SAVIANI, 1994, p. 154).

Mudanças na produção, na economia e nas relações sociais refletiram na educação. O crescimento das cidades e a efervescência no comércio suscitaram nos burgueses a urgência de uma nova instrução. Assim, as já existentes *escolas catedrálcias* partilharam o ensino científico - até então exclusivo e restrito aos

líderes da Igreja Cristã e aos nobres – com a nova classe em ascensão. Surgiu dessa forma, na Idade Média, o embrião da Universidade.

A classe burguesa conquistou vantagens que até então só a nobreza e o clero usufruíam. O título de doutor universitário concedia ao burguês um status aproximado ao de nobre, além do direito de exercer cargos oficiais. Contudo,

[...] *É preciso ressaltar que, naquele tempo, a burguesia não tinha nenhuma intenção revolucionária.* [...] Por numerosos que tenham sido os conflitos sustentados contra os senhores feudais, a burguesia da época não era, de nenhum modo, antifeudal: desejava apenas ter um lugar *dentro do regime feudal*, de acordo com os seus interesses econômicos e políticos. Usando a linguagem de Marx, poderíamos dizer que a burguesia já era uma *classe em si*, mas não uma *classe para si*, isto é, ainda não tinha consciência de que seus interesses eram distintos dos do feudalismo. [...] (PONCE, 2015, p.117-118, grifos do autor).

A pequena burguesia freqüentava as escolas primárias onde o ensino também era pago, logo, era um ambiente para privilegiados. A Igreja permanecia no controle das instituições escolares, porém, adequando o ensino às necessidades da nova classe comerciante, o latim, por exemplo, foi substituído pelos idiomas nacionais e o ensino da Aritmética e da Geografia destacava-se em escolas de Contabilidade.

Algumas turbulências intelectuais foram registradas na história do período medieval. Conforme Ponce (2015), entre o final do século XI e início do século XII movimentos de heresias, conduzidos por leigos cultos, comerciantes e artesãos, criticavam o ensino ofertado pela Igreja católica. Contrários à escolástica<sup>17</sup>, a classe burguesa sofreu um contra-ataque religioso nomeado Inquisição, um movimento de conspirações e intimidações vindas da Igreja que sentia-se “Ameaçada de perder o controle que exerceu sobre esse poderoso instrumento de domínio que é a cultura [...]” (p.128). Dessa forma, temporariamente os hereges acalmaram-se.

---

<sup>17</sup> “Em sentido próprio, a filosofia cristã da Idade Média. Nos primeiros séculos da Idade Média, era chamado de *scholasticus* o professor de artes liberais e, depois, o docente de filosofia ou teologia que lecionava primeiramente na escola do convento ou da catedral, depois na Universidade. Portanto, literalmente, escolástica significa filosofia da escola. [...] A escolástica medieval costuma ser distinguida em três grandes períodos: 1º a alta escolástica, que vai do século IX ao fim do século XII, caracterizada pela confiança na harmonia intrínseca e substancial entre fé e razão e na coincidência de seus resultados; 2º o florescimento da escolástica, que vai de 1200 aos primeiros anos do século XIV, época dos grandes sistemas, em que a harmonia entre fé e razão é considerada parcial, apesar de não se considerar possível a oposição entre ambas; 3º dissolução da escolástica, que vai dos primeiros decênios do século XIV até o Renascimento, período em que o tema básico é a oposição entre fé e razão”. (ABBAGNANO, 2012, p. 401).

Final da Idade Média, início da Idade Moderna, no século XV floresceu o Renascimento<sup>18</sup>, e junto, os humanistas<sup>19</sup> que representavam a burguesia comerciante. Difundi-se também a erudição leiga, os livros impressos, as armas de fogo, dentre outros. Enfim,

[...] as coisas tinham mudado por completo: para fabricar pólvora e armas de fogo necessitava-se de dinheiro e de indústrias. Mas ambas essas coisas estavam nas mãos da burguesia, que, por esse motivo, apontava as suas baterias em direção às muralhas dos castelos imponentes. Quando estes começaram a cair, a nobreza perdeu a sua hegemonia; declinou também a “educação cavaleiresca”, no momento em que os torneios passaram a ser inúteis. [...] **O homem feudal sucumbira. Os burgueses compraram as suas terras; a pólvora derrubou os seus castelos.** [...] (PONCE, 2015, p. 133-134, grifo nosso).

Um movimento nomeado de Reforma religiosa representou as pessoas insatisfeitas com os excessos cometidos pela Igreja Católica. Abuso de poder, acúmulo de fortunas e, dentre as ações mais absurdas, o comércio de indulgências, ou seja, venda de certificados que representavam o perdão dos pecados, figurava algumas das práticas religiosas.

Dentre os principais reformadores (ou protestantes) estão: os pioneiros Jonh Wycliffe (1320-1384) e Jan Hus (1374-1415), seguidos por Martinho Lutero

<sup>18</sup> “[...] movimento literário, artístico e filosófico que começa no fim do século XIV e vai até o fim do século XVI, difundindo-se da Itália para os outros países da Europa. [...] Tanto o conceito quanto a palavra conservam-se por toda a Idade Média, a indicarem o retorno do homem a Deus, sua restituição à vida que foi perdida com a queda de Adão. A partir do século XV, porém, essa palavra passa a ser empregada para designar a renovação moral, intelectual e política decorrente do retorno aos valores da civilização em que, supostamente, o homem teria obtido suas melhores realizações: a greco-romana. Assim, o Renascimento foi forçado a ressaltar as diferenças que o distinguiam do período medieval, em sua tentativa de vincular-se ao período clássico e de haurir diretamente dele a inspiração para suas atividades. Por outro lado, porém, não faltam elementos de continuidade entre a Idade Média e o Renascimento, e muitos dos problemas preferidos por humanistas e filósofos do Renascimento eram os mesmos já discutidos pela Idade Média, com as mesmas soluções. Isso explica por que a interpretação do Renascimento sempre oscilou entre dois extremos: de um lado, a oposição radical entre ele e a Idade Média; de outro, a continuidade intrínseca entre os dois. [...]” (ABBAGNANO, 2012, p. 1006).

<sup>19</sup> Inicialmente humanistas eram intelectuais que intencionavam inovar as Universidades, posteriormente designou-se de humanistas todos os que centravam a cultura no ser humano. HUMANISMO: “[...] Esse termo é usado para indicar duas coisas diferentes: I) o movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do século XIV, difundindo-se para os demais países da Europa e constituindo a origem da cultura moderna; II) qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem. I) Em seu primeiro significado, que é o histórico, o Humanismo é um aspecto fundamental do *Renascimento*, mais precisamente o aspecto em virtude do qual o Renascimento é o reconhecimento do valor do homem em sua totalidade e a tentativa de compreendê-lo em seu mundo, que é o da natureza e da história. [...] II) O segundo significado dessa palavra nem sempre tem vínculos estreitos com o primeiro. Pode-se dizer que, com esse sentido, o Humanismo é toda filosofia que tome o homem como ‘medida das coisas’ [...] Em sentido mais geral, pode-se entender por Humanismo qualquer tendência filosófica que leve em consideração as possibilidades e, portanto, as limitações do homem, e que, com base nisso, redimensione os problemas filosóficos. [...]” (ABBAGNANO, 2012, p. 602-603).

(1483-1546), que defendia a alfabetização da classe pobre para que estes tivessem um acesso autônomo às escrituras sagradas, sem a interferência ideológica da igreja. Porém, a grande massa popular não recebeu instrução de professores, e sim, continuou a ser doutrinada por pregadores que orientavam “[...] o povo na direção da Igreja Reformada. Intérprete da burguesia em grau maior do que pensava, Lutero compreendeu a estreita relação que existia entre a difusão da rede escolar e a prosperidade econômica. [...]” (PONCE, 2015, p. 143). A educação formal, elementar e superior, permanecia reservada aos afortunados.

Imediatamente a Igreja Católica organizou uma assembléia, o Concílio de Trento (1545), na qual eclodiu uma Contrarreforma para conter o protestantismo,

[...] a Companhia de Jesus saiu a campo para fortalecer o poder papal e defender a Igreja contra os que a ameaçavam. No terreno estritamente pedagógico, os jesuítas se esmeraram em dar aos seus colégios o mais brilhante verniz cultural possível. Sem se preocupar com a educação popular, os jesuítas se esforçaram para controlar a educação dos nobres e dos burgueses abonados. [...] Os seus professores, não há dúvidas, eram os mais bem preparados, o seu ensino era o mais bem dirigido. Desde a soletração, até as representações teatrais que tanto apreciavam, os jesuítas interpretavam as menores exigências da época, para dar aos seus alunos a *melhor educação possível, que fosse compatível com os interesses da igreja e da sua Ordem.* [...] (PONCE, 2015, p. 145, grifos do autor).

Os jesuítas empenharam-se por mais ou menos cinco décadas na formulação de um plano de estudos que cerceasse qualquer vestígio de emancipação intelectual da população, passividade. Despreocupados com a educação das classes pobres, os jesuítas utilizavam “[...] os recursos pedagógicos como um instrumento de domínio [...]” (PONCE, 2015, p. 147), sempre com o propósito de induzir a mansidão e o conformismo na massa trabalhadora.

Além da formação dos próprios quadros, eles se dedicaram principalmente à formação das classes dirigentes da sociedade. No fim do século (1586-99) apareceu a *Ratio studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. [...] (MANACORDA, 2010, p. 248, grifo do autor).

Destarte, a Companhia de Jesus retomou, desde o final do século XVI até início do século XVIII, a supremacia pedagógica já antes experimentada pela Igreja Católica.

O artesanato e a manufatura já não mais supriam a expansão comercial, pois, “A descoberta da América e a circunavegação da África abriram um novo campo de ação para a burguesia nascente. [...]” (MARX e ENGELS, 2008, p.9). Com isso, no século XVIII, surgiram na Inglaterra as primeiras indústrias que substituíram o modo de produção artesanal por maquinários.

A Revolução Industrial (1760-1830) auxiliou na consolidação do capitalismo como sistema econômico e social, fundamentado na propriedade privada dos meios de produção, nas relações assalariadas de trabalho e na obtenção de lucro. Com o advento das máquinas ocorreu uma divisão maior do trabalho entre os operários e um considerável aumento da produtividade.

Nas indústrias o trabalhador perdeu o conhecimento do processo produtivo integral, as oficinas dos artesãos e as corporações manufatureiras desapareceram,

[...] o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. No lugar da manufatura surgiu a grande indústria moderna; no lugar dos pequenos produtores, os industriais milionários, os chefes de exércitos industriais inteiros, os burgueses modernos. [...] a burguesia moderna é ela mesma o produto de um longo processo, moldado por uma série de transformações nas formas de produção e circulação. [...] **A burguesia desempenhou na história um papel altamente revolucionário.** Onde passou a dominar, destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. [...] **no lugar da exploração encoberta por ilusões religiosas e políticas ela colocou uma exploração aberta,** desavergonhada, direta e seca. [...] Transformou o médico, o jurista, o sacerdote, o poeta e o homem de ciência em trabalhadores assalariados. [...] **A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e por conseguinte todas as relações sociais.** [...] A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. [...] (MARX e ENGELS, 2008, p. 10-13, grifos nossos).

Na contra mão do trabalho no sentido ontológico, que transforma a natureza e produz a humanidade no homem por meio de suas relações, o capitalismo engendra um trabalho alienado<sup>20</sup> e exterioriza o trabalhador de sua produção, ou melhor, “[...] o produto do trabalho, ao ser apropriado pelo capital, torna-se algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho [...]” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 23-24). Como bem esclareceu Marx,

---

<sup>20</sup> “[...] Os meios de subsistência e de produção, imprescindíveis para a reprodução de toda e qualquer sociedade, serão produzidas agora com a finalidade de enriquecer a classe dominante. O que passa, agora, a dirigir o trabalhador no processo produtivo não são mais as necessidades humanas do trabalhador – ou mesmo de qualquer pessoa humana –, mas as necessidades para acumulação da propriedade privada da classe proprietária. Com isso o trabalho deixa de ser expressão vital do desenvolvimento das novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento de todo o gênero humano e se converte em uma atividade cuja função social predominante é produzir a propriedade privada. [...] o trabalhador passa a cumprir uma função social que é avaliada como se avalia a produção de uma máquina qualquer [...] está alienado de sua verdadeira humanidade pela sua inserção no trabalho. [...] Neste novo contexto histórico das sociedades de classe, a verdadeira e mais genérica atividade humana, o trabalho [...] não vai além da aplicação de uma determinada quantidade de força sobre a natureza para produzir a riqueza da classe dominante. [...]” (LESSA e TONET, 2011, p.93-94).

**A estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal.** A dissolução desta última liberou os elementos daquela. [...] o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é o único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam. E a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo. [...] **O ponto de partida do desenvolvimento que deu origem tanto ao trabalhador assalariado como ao capitalista foi a subjugação do trabalhador.** (MARX, 2013, p. 786-787, grifos nossos).

A Revolução Industrial trouxe consigo o modo de sociabilidade contratual e a exigência de uma educação elementar para instruir os novos trabalhadores assalariados, pois, “[...] As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo. [...]” (PONCE, 2015, p. 176). Sendo assim, conseqüentemente,

[...] a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, vai trazer consigo a exigência de generalização da escola. A produção centrada na cidade e na indústria implica que o conhecimento, a ciência que é uma potência espiritual, se converta, através da indústria, em potência material. Então, o conhecimento [...] é poder, conhecer é poder. Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios do homem, transformar os conhecimentos em meios de produção material. E a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo. [...] (SAVIANI, 1994, p.155-156).

Saviani (1994) destaca que, essa incorporação da ciência ao processo produtivo universalizou a propagação de códigos formais - como a escrita e cálculos - e exigiu do trabalhador o domínio desses signos. A organização da sociedade moderna, alicerçada no desenvolvimento urbano-industrial, simultaneamente generalizou a necessidade do domínio desses códigos para responder satisfatoriamente às necessidades do novo sistema, vinculando assim, a expansão das escolas ao desenvolvimento das relações de produção.

Dessa forma, a fim de obter sucesso no desenvolvimento industrial produtivo, a sociedade moderno-burguesa defende a “[...] escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos.” (SAVIANI, 1994, p.156).

Todavia, além da necessidade de qualificar o trabalhador para a fábrica, o período contemporâneo é inaugurado com uma contínua criação e aperfeiçoamento de maquinários, o que estabeleceu uma livre concorrência no mercado industrial,

tornando-se imprescindível “[...] a existência de operários altamente especializados, detentores de uma cultura verdadeiramente excepcional. [...]” (PONCE, 2015, p.177). Com isso,

[...] Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo. As escolas tradicionais não estavam em condições de satisfazer essa exigência, [...] junto às próprias fábricas e como frutos diretos da iniciativa privada, começaram a surgir as *escolas politécnicas*. A burguesia do século XIX preparava nelas os seus peritos industriais, da mesma forma que a do século XVI preparava nas suas escolas comerciais os seus peritos mercantis. Uma educação *primária* para as massas, uma educação *superior* para os técnicos, eis o que, em essência, a burguesia exigia no campo da educação. (PONCE, 2015, p.177-178, grifos do autor).

Uma terceira modalidade de escolarização ficou reservada aos filhos da burguesia: o ensino médio. Uma educação desassociada do trabalho material e da realidade concreta de labor nas fábricas, herdeira de privilégios, prosseguia “[...] cultivando o ‘ócio digno’ [...]” (PONCE, 2015, p.178), elaborada com as ciências e a cultura livresca, ponte para as universidades, contraditoriamente específica para a “[...] classe que proclamou o trabalho como virtude fundamental [...]” (idem, p.178), mas, que não precisa preocupar-se em trabalhar para adquirir seu sustento, a classe dos patrões capitalistas.

Na sociedade que passou a considerar desenvolvida e civilizada a vida urbana e subdesenvolvida o padrão rural, a escola foi eleita como agência educativa indispensável ao progresso. A função social-política da escola consolidou-se em formar o indivíduo para a cidadania, isto é, adequar todos os indivíduos, como sujeito de direitos e deveres, à vida moderna da cidade e da indústria. Na Escola tradicional (modo como a educação desse período ficou conhecida), o que interessava era aprender. Nesse contexto,

[...] É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, [...] Seu papel é difundir a instrução, [...] O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. a estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2008, p. 5-6).

Final do século XIX, início do XX, intelectuais europeus e norte-americanos mobilizaram-se em prol de uma escola nova (também conhecida por escola ativa ou escola progressista). A proposta principal era priorizar o educando no processo de ensino e aprendizagem, superando a passividade na qual este se encontrava em meio à pedagogia tradicional. Manacorda (2010) relata que, nesse período, dois

aspectos da relação educação-sociedade disputavam primazia no fervor do movimento renovador pedagógico:

[...] o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional [...] o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”. [...] O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança” [...] exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. **Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa nas escolas novas**, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e **visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente**. (MANACORDA, 2010, p. 367, grifos nossos).

O autor, anteriormente referenciado, expõe que a organização da escola nova estruturou-se sob o binômio “Psicologia e trabalho [...]” (MANACORDA, 2010, p.369), frisando que, o sentido do trabalho nessas novas práticas pedagógicas não se relacionava “[...] tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática” (idem, p. 368).

No Brasil essa corrente de pensamentos se configurou no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932). O escolanovismo (termo utilizado para o movimento brasileiro) inspirava-se no ideário progressista norte-americano, evidenciando John Dewey (1859-1952) como um dos principais embasamentos teóricos.

Saviani (2008, p.7) aponta no ideário escolanovista “[...] uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola [...]”, ou seja, uma teoria que alterou o cerne pedagógico do clássico filosófico para o experimental, alicerçado na biologia e psicologia, considerando as individualidades dos sujeitos. Nessa escola, tanto o professor como o ambiente escolar deveriam estimular o interesse do educando ao aprendizado, “[...] Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.” (SAVIANI, 2008, p.8).

Além da reforma teórica, para efetivar-se, a proposta da escola nova carecia de uma reorganização estrutural da escola, o que significaria elevação de custos em comparação à realidade da escola tradicional. “[...] Com isso, a ‘Escola Nova’

organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite [...]” (SAVIANI, 2008, p.8).

Saviani (2008) destaca ainda que, uma deficiência na estrutura material das escolas somada à despreocupação com a disciplina e transmissão de conhecimentos, propostos pelo ideário escolanovista e incorporado pelos professores, resultou

[...] por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 2008, p.9).

O fracasso da escola nova agregado ao desenvolvimento tecnológico em curso deu corpo, no final do século XX, à pedagogia tecnicista. Partindo “[...] da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2008, p. 10).

No tecnicismo o educando deixou de ser o agente principal das atividades educativas, cedendo esse lugar aos meios e instrumentos utilizados pelo professor no processo de ensino, objetivando com isso, maior eficácia como resultado.

Saviani (2008, p. 10) relacionou a pedagogia tecnicista à produção fabril, lembrando que a escola retirou a subjetividade do educando da mesma maneira que o capitalismo o fez com o trabalhador, ou seja, o operário na fábrica “[...] deve se adaptar ao processo de trabalho [...]”, apenas ocupando “[...] seu posto na linha de montagem [...]” e produzindo “[...] assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.” O que interessa mesmo é “[...] aprender a fazer.” (idem, p.12).

[...] torna-se imprescindível ao capital, dentre outras medidas, buscar arrego numa educação que, ainda mais ferozmente, opere a negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões; contribua para a manipulação das consciências; aprofunde as estratégias de exploração e expropriação do trabalhador; e amplie os espaços de privatização e mercantilização da atividade social em geral e do ensino, em particular. (GOMES, 2012, p. 190-191).

As novas gerações estão encontrando naturalizado um modo de sociabilidade edificado na concorrência, no consumismo exacerbado, na alienação intelectual e material, enfim, uma plena desumanização do ser humano e, estes

jovens, estão sendo formados no seio de uma educação moldada para cumprir o intento de nutrir e perpetuar essa situação atroz.

## 2.2 NOVA FASE DO CAPITALISMO E SUA PROPOSTA DE UMA “NOVA” EDUCAÇÃO

Nas limitações de nosso trabalho, citamos a Declaração Mundial sobre Educação para todos, aprovada em uma conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, composta por várias nações do planeta e organismos internacionais, tais como: UNESCO, ONU, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

A referida Declaração apresenta metas para as políticas educacionais globais, em especial, aos países subdesenvolvidos. O conteúdo de seu preâmbulo (UNESCO, 1990, p. 1) busca justificar o empenho coletivo em prol da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” para todos, evidenciando o analfabetismo como “um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento”, prejudicando, dessa forma, grande parte da população adulta que fica sem “acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias”. É frisado que, sem a devida conclusão do ciclo básico de ensino, milhões de pessoas “não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais”. As justificativas em destaque nos remetem à reflexão de Saviani (1994), na qual o autor afirma que:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. (SAVIANI, 1994, p.159).

Ainda no corpo do texto introdutório da Declaração (UNESCO, 1990, p.1), é exposto um “quadro sombrio de problemas” globais na qual dificultam a satisfação integral das necessidades educacionais da população, tais como: declínio financeiro, guerra, violência civil, diferença econômica entre países, degradação do meio ambiente. Problemas estes, frutos do modelo de sociabilidade - edificada no acúmulo de riqueza material e intelectual por uma minoria social as custas de uma

profunda exploração sobre a grande massa trabalhadora - plantado pelo próprio sistema capitalista.

Observamos também, na redação em avaliação (UNESCO, 1990, p.1), o prenúncio de um novo tempo “carregado de esperanças e possibilidades”, na qual o acesso aos conhecimentos proporciona às pessoas “informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender”.

A partir de uma leitura atenta da referida Declaração podemos aferir que a real preocupação dos chefes de Estados, instituições financeiras e organismos internacionais possuem acerca da educação popular é a capacitação de força de trabalho para atender às demandas do capital, constatando que,

[...] a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...] Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. [...] (MARX e ENGELS, 2007, p. 47, grifos dos autores).

As intenções capitalistas de manipular a educação no sentido de formar indivíduos aptos a satisfazerem as exigências desse sistema nefasto são claras. E a forma na qual esse domínio se efetiva consta registrado nas diretrizes que norteiam o campo escolar. No Brasil, por exemplo, percebemos a influência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos na regulação educacional do país. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), evidenciamos o segundo artigo:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 2º).

No texto de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997), a ingerência da Conferência de Jomtien sobre os planos educacionais brasileiros é mais explícita. A citação é longa, mas sua leitura é muito pertinente:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova

Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. (BRASIL, 1997, p. 14).

Na atual sociabilidade capitalista, conhecimento útil é aquele aplicado imediatamente às necessidades do sistema, e este, com seu “[...] poder sócio-metabólico destrutivo [...]” (MORAES E JIMENEZ, 2009, p. 20) forjou nos indivíduos o fenômeno do fetichismo, convertendo as relações entre pessoas em relações entre coisas e interferindo na formação das consciências dos sujeitos. Segundo Moraes (2007, p. 86),

Na demarcação da peculiaridade da existência dos homens como produtores de mercadorias, ou seja, sob a racionalidade do capital, impera a irredutibilidade do fetichismo da mercadoria às formas de consciência. Dizendo de outro modo, a sujeição ao fetichismo envolve os indivíduos tanto externamente, nos diferentes papéis sociais que marcam a sociabilidade capitalista, quanto internamente, na sua própria estruturação psíquica. [...]

Simultaneamente, ao controlar o processo de circulação de mercadorias, o capitalismo rege também a vida das pessoas, estabelecendo necessidades sociais a serem supridas por produtos, astutamente elaborados com breve durabilidade, que serão substituídos por outros mais modernos, submetendo o trabalhador à um cotidiano rotatório e incessante de: venda da sua força de trabalho; recebimento de salário; compra de produtos para sua sobrevivência e artigos em tendência.

Vivemos assim, uma liberdade falseada, manipulada pelo individualismo do comércio. O que realmente importa são os lucros gerados pela produção e circulação de mercadorias. Duarte (2004, p. 12) esclarece que,

[...] é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a negação da liberdade. [...].

Com isso, a perspectiva educacional, sob égide do capital, aponta para a formação de uma subjetividade alienada e individualista. Imerso num sistema que, para sua conservação e perpetuação, nutre a desigualdade social, a competição e o consumo exagerado, os indivíduos desconhecem a coletividade exercida nas comunidades primitivas e suas consciências desenvolvem-se em conformidade com a lógica capitalista. Como nos explica Duarte (2013, p. 93),

A atividade humana, por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade. É isso que permite, ao mesmo tempo, que haja um grande desenvolvimento de atividade e da consciência e, em determinadas circunstâncias sociais, que o significado e o sentido das ações possam se dissociar quase totalmente, transformando as ações em alienantes e alienadas.

Compreendemos então que, em todo percurso histórico da humanidade, as relações de produção interferiram na forma de sociabilidade e nas práticas educativas, refletindo, conseqüentemente, na formação psíquica dos indivíduos. Como exemplo, citamos a atual sociedade capitalista, na qual

A primeira transformação da consciência, engendrada pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, consistiu, portanto, no isolamento da atividade intelectual teórica. [...] A segunda transformação da consciência, a mais importante, é [...] a mudança de estrutura interna. [...] A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente. (LEONTIEV, [s.d.], p. 128).

No capítulo seguinte esboçamos, em linhas gerais<sup>21</sup>, a trajetória da curta vida<sup>22</sup> de Vigotsky e o contexto de revolução na qual o mesmo foi formado, realçando o amplo cabedal de conhecimentos conquistado pelo psicólogo soviético, da condição histórica em que este elaborou sua psicologia, da base marxista que fundamentou essa teoria e a relevância desta na formação crítica dos indivíduos.

---

<sup>21</sup> Neste trabalho, apresentamos elementos gerais do contexto social russo da época, para uma compreensão acerca do cenário no qual germinou a psicologia histórico-cultural. Para uma apreensão mais detalhada dos fatos e sujeitos da história sugerimos a leituras das seguintes obras: *A História da Revolução Russa* (TROTSKY, 1977) e *Dez dias que abalaram o mundo* (REED, 2010).

<sup>22</sup> Vigotski viveu apenas 37 anos, faleceu em 1934 acometido pela tuberculose.

### 3 RÚSSIA, INÍCIO DO SÉCULO XX: A REVOLUÇÃO SOCIALISTA E A GÊNESE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*“[...] é no campo próprio da batalha humana que as idéias, os conceitos ou as teorias encontram seu pleno significado histórico, [...] o campo concreto da batalha, em que se transformou a sociedade russa pós-revolucionária para tornar-se diferente do que era, está vivo nas linhas e entrelinhas das idéias, dos conceitos, enfim, da teoria de Vygotski [...]” (TULESKI, 2008, p. 23)*

#### 3.1 REVOLUÇÃO RUSSA: APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO DO PAÍS

No final do século XIX e início do século XX a população trabalhadora russa encontrava-se em situação de extrema miséria, tanto os trabalhadores rurais (responsáveis pela economia agrícola, a predominante do país na época) quanto os trabalhadores urbanos, pagavam altos impostos ao regime czarista que governava de maneira absolutista, não oportunizando uma atmosfera democrática. Além da decadência causada pelos excessos governamentais,

*A população da gigantesca planície, com seu clima rigoroso, exposta ao vento leste e às migrações asiáticas, estava destinada, pela própria natureza, a uma prolongada estagnação. [...] A agricultura - base de todo desenvolvimento - progredia de maneira extensiva: no Norte cortavam-se e queimavam-se florestas; no Sul desorganizavam-se as estepes virgens. Tomava-se posse da natureza em extensão e não em profundidade. (TROTSKY, 1977, p. 23).*

Ao tratar do tardio, porém, expressivo desenvolvimento industrial russo, Trotsky (1977, p.24) afirmou que, “Um país atrasado assimila as conquistas materiais e ideológicas dos países adiantados [...]”. Porém, conforme o autor, dependendo das capacidades econômicas e culturais do país subdesenvolvido, não se faz necessário percorrer todas as fases do ciclo evolutivo dessas conquistas para se realizar determinado trabalho e conquistar a modernidade, nem tampouco desse país, dito atrasado, ficar submisso aos países desenvolvidos. “[...] Renunciam os selvagens ao arco e à flecha e tomam imediatamente o fuzil, sem que necessitem percorrer as distâncias que, no passado, separaram estas diferentes armas [...]”.

No contexto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), próximo à Revolução Russa (1917), apesar de possuir grande extensão territorial<sup>23</sup> “[...] ocasionado pela conquista da Sibéria nos séculos XVI e XVII, fato que significou um enorme alargamento do território dominado até então por Moscou [...]” (CABÓ, 2012,

<sup>23</sup> Mapa no Anexo A, página 96.

p. 28), a classe camponesa russa vivia em situação de miséria, pois, os procedimentos agrícolas, em sua maior parte, apresentavam-se ultrapassados, causando o esgotamento e improdutividade da terra, além disso, outra considerável parte do território do país não era propícia à agricultura devido ao clima muito frio. (TRAGTENBERG *apud* CABÓ, 2012, p. 28).

Diferente de alguns países que já se encontravam ordenados pelo desenvolvimento econômico e industrial capitalista, a Rússia agregava atraso no campo e sinalizava progresso e modernidade com a instalação de imensas indústrias nas cidades. Este desenvolvimento industrial promovia a concentração de grande quantidade de operários, homens e mulheres, em maior parte, camponeses fugindo da fome, buscando na zona urbana e nas fábricas uma oportunidade de melhorar a qualidade de vida. As técnicas e estruturas fabris russas comparavam-se as dos países desenvolvidos,

[...] Se a evolução econômica da Rússia, em conjunto, passou por cima de períodos do artesanato corporativo e da manufatura, muitos de seus ramos industriais pularam parcialmente alguma etapa da técnica, que exigiram, no Ocidente, dezenas de anos. Como consequência, a indústria russa desenvolveu-se em certos períodos com extrema rapidez. [...] (TROTSKY, 1977, p. 28).

Apesar da condição de miséria e analfabetismo, a classe operária não calava diante da realidade de exploração, assim sendo, organizavam greves e movimentos contra as arbitrariedades de seus patrões e do império czarista. A condição de vida do proletariado era precária,

Sob a pressão da Europa mais rica, o Estado russo, em comparação com o Ocidente, absorvia uma parte proporcional bem maior da riqueza pública, e, desta forma, não apenas condenava as massas populares a uma redobrada miséria, mas ainda enfraquecia as bases das classes possuidoras. Tendo porém o Estado necessidade do apoio destas últimas, apressava e regulamentava sua formação. Como resultado, as classes privilegiadas, burocratizadas, jamais conseguiram erguer-se em tóda (*sic*) sua pujança, e o Estado russo não fêz (*sic*) senão aproximar-se ainda mais dos regimes despóticos da Ásia.[...] (TROTSKY, 1977, p.25).

Em janeiro de 1905, um movimento pacífico, ordenado pela classe operária em São Petersburgo<sup>24</sup>, reivindicava liberdade política e uma jornada de trabalho diária de oito horas, foi violentamente interrompido por um ataque do exército russo a mando do czar Nikolai II. Mais de mil e quinhentos trabalhadores

---

<sup>24</sup> No anexo B deste trabalho (página 97) disponibilizamos um mapa demonstrando a posição geográfica das cidades russas citadas neste capítulo.

foram mortos e centenas ficaram feridos, marcando esse dia, na história da Rússia, como o “domingo sangrento” (CAPRILES, 1989, p. 47).

A tragédia causou revolta em toda classe operária russa, dessa forma, eclodiram protestos na Ucrânia e a Revolução de 1905 durou quase um ano. Em outubro do mesmo ano os operários de Kiev reuniram mais de trinta mil pessoas em uma manifestação na luta por direitos dos trabalhadores industriais e do campo,

[...] A resposta foi inequívoca: as tropas czaristas metralharam os manifestantes, deixando um saldo de mais de 500 mortos. [...] Nessa época, a Ucrânia era uma das regiões mais desenvolvidas do império, tanto na agricultura como na indústria. [...] Os latifundiários mantinham o controle absoluto das terras, dominando, em condições escravistas, a população rural. A Ucrânia ficou famosa na Europa pela sua farta produção de cereais e conquistou o título de “celeiro do mundo” por causa da generosidade das colheitas de trigo, superando largamente a produção conjunta de vários países europeus. [...] (CAPRILES, 1989, p. 47-48).

Exaustos e sem o devido apoio da burguesia e dos camponeses, ficou impossível para os operários continuarem o confronto com o império, destarte, os trabalhadores foram derrotados. Neste cenário de repressão, surgiu um conselho de operários conscientes política e socialmente, os *soviets*, que lutavam pela classe trabalhadora em geral,

[...] Durante o tsarismo, o Conselho de Estado imperial era chamado de *Gosudarstvennyi Soviet*. Com a revolução, porém, o termo “soviete” passou a ser associado a um tipo de parlamento eleito por integrantes das organizações econômicas da classe operária: o Soviete de Deputados Operários, Soldados ou Camponeses. [...] (REED, 2010, p. 44).

No intuito de acalmar os levantes populares e, mais especificamente, com interesse de monitorar os partidos políticos que se formavam, o czar Nicolau II aparentou ceder a algumas exigências dos trabalhadores, concedendo a legalização de partidos políticos e a “[...] criação da Duma (Assembleia Nacional), uma espécie de Parlamento [...]” (CABÓ, 2012, p.38).

Nos anos seguintes, a burguesia, com suas indústrias custeadas por capital estrangeiro, fortalecia-se economicamente de maneira expressiva, ao mesmo tempo em que, depois dos acontecimentos de 1905, tornara-se mais cética e prevenida em relação à classe operária.

No campo educacional escolar houve crescimento no número de escolas públicas, o ensino predominante era: leitura, escrita e cálculos. Na verdade

[...] Eram escolas que visavam, principalmente, formar operários obedientes e cumpridores dos deveres. O século XX, com seu progresso técnico poderoso, colocou em primeiro lugar, com força extraordinária, uma nova tendência da tecnologia moderna: a “intelectualização” do trabalho da máquina. Cresce a demanda por um operário multilateralmente

desenvolvido e habilidoso, que pode rapidamente se adaptar a mudanças e aperfeiçoamentos constantes nas máquinas e processos de produção. [...] Os países capitalistas avançados estão começando a prestar mais atenção à produção de trabalhadores preparados multilateralmente para o trabalho: eles organizam escolas profissionais de todos os tipos, cursos noturnos e outros. Na medida em que cresce a demanda por trabalhadores qualificados, quer-se transformar o ensino técnico em ensino geral, e começam a uni-lo com o ensino básico, com a finalidade de reformar a escola pública. (KRUPSKAYA, 2017, p. 37).

A rotina de trabalho do proletariado, campesino e industrial, permanecia exaustiva, passando até de quatorze horas diárias de labuta, além das condições precárias de moradia e alimentação. Milhares de filhos soldados morreram em combate na Primeira Guerra Mundial, e os que conseguiram voltar, trouxeram consigo seqüelas físicas e psicológicas. A guerra consumia homens e riquezas, os capitalistas absorviam grande parte da produção nacional para manter o exército na batalha, engendrando dessa forma, “[...] os mais grosseiros processos de exploração. O valor do salário era automaticamente (*sic*) reduzido pela agravação do custo de vida. [...]” (TROTSKY, 1977, p. 53).

Cientes que, manifestações e reivindicações em prol de melhorias não eram suficientes para uma transformação daquela realidade desumana, os trabalhadores compreenderam a importância de “[...] ir à raiz dos problemas que afetavam a Rússia. Era necessária uma mudança radical no modo de produção da vida material. [...]” (CABÓ, 2012, p. 39). Nas palavras de Trotsky (1977, p. 30), foi exatamente “[...] durante o regime da opressão concentrada do tzarismo – que os operários russos puderam assimilar as deduções mais ousadas do pensamento revolucionário [...]”.

Em 1917 ocorreu na Rússia a Revolução Socialista que derrubou a autocracia czarista. A princípio, em fevereiro, um governo provisório de cunho liberal assumiu o poder, porém, em outubro<sup>25</sup>, foi destituído pelo Partido Bolchevique<sup>26</sup>, sob liderança dos intelectuais marxistas Vladimir Ilitch Lênin (1870-1924) e Leon Trotsky (1879-1940). De acordo com Trotsky (1977, p. 31),

Os acontecimentos de 1905 foram o prólogo das duas revoluções de 1917 – a de Fevereiro e a de Outubro. O prólogo já continha todos os elementos do drama que, entretanto, ainda não estava terminado. A guerra russo-japonesa abalou o tzarismo. Utilizando o movimento de massas como

<sup>25</sup> Em 26 de outubro, a Rússia passa a chamar-se União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS. Com a adoção do calendário gregoriano, essa data, atualmente, corresponde a 7 de novembro (CAPRILES, 1989, p.28).

<sup>26</sup> Sobre a diversidade de organizações políticas russas na época, ver: REED, John (2010), *Dez dias que abalaram o mundo*, “Notas e esclarecimentos do Autor” p. 38-50.

alavanca, a burguesia liberal abalou a Monarquia devido a sua oposição. Os operários organizavam-se independentemente da burguesia, opondo-se mesmo a ela em sovietes, aparecidos pela primeira vez. A classe camponesa, numa extensão imensa do território, levantava-se para a conquista das terras. [...] Entretanto, tôdas (*sic*) as forças (*sic*) revolucionárias manifestavam-se, pela primeira vez, carecendo de experiência e sem confiança em si mesmas. Os liberais afastaram-se ostensivamente da revolução logo se tornou evidente não ser suficiente apenas abalar o trono mas que seria necessário derrubá-lo. A rutura brutal entre a burguesia e o povo [...] facilitou à monarquia sua obra de desagregação do exército, a triagem de contingentes fiéis e ainda a repressão sangrenta contra os operários e os camponeses. O tzarismo saiu de seus sofrimentos de 1905 vivo, suficientemente vigoroso, apesar de algumas de suas costelas terem ficado quebradas.

*Pão, Paz e Terra*, esse era o lema revolucionário do Partido Bolchevique. Apoiado pela classe proletária, pobre e soldados, os Bolcheviques lutavam pelo fim da guerra, da fome, da exploração industrial e por aquisição de terras para os trabalhadores do campo. “[...] A luta era contra inimigos internos e externos que impediam o desenvolvimento da Rússia e condenavam a população àquela situação de penúria” (TULESKI, 2008, p. 77). Capriles (1989, p. 28) nos relata que,

A revolução socialista de outubro de 1917 provocou mudanças radicais na organização da instrução pública. A escola privada desapareceu, e o sistema escolar adquiriu um caráter democrático. Todos os povos da jovem União das Repúblicas Socialistas Soviéticas obtiveram o direito de desenvolver sua própria cultura em suas próprias escolas. Conjuntamente com a transformação da economia e o desenvolvimento das relações sociais socialistas começou a renovação cultural. [...].

Lênin sancionou de imediato, em seu governo revolucionário, alguns decretos como a reforma agrária e a educacional. Era nítida a necessidade de reeducar o povo, naquele momento, dito livre. Milhões de pessoas analfabetas e sofridas precisavam se dispor à nova ordem socialista em prol da concretização do ideário coletivo, pois, não bastava substituir o império tzarista pelo regime socialista para se findar os problemas da Rússia, era preciso formar o indivíduo para a nova forma de sociabilidade e produção.

Logo após a criação do Estado socialista, o país atravessou uma segunda crise econômica, agravada, posteriormente, pela eclosão de uma guerra civil (1918-1920), obrigando os soviéticos a mobilizar todas as forças humanas e materiais para a defesa da nação. Ainda assim, **o governo soviético determinou que o segundo maior orçamento estatal fosse aplicado na instrução popular**; somente o exército teve prioridade absoluta nas despesas provocadas pela guerra e suas seqüelas devastadoras. **Em plena catástrofe, no auge da guerra civil, foram editados 115 títulos das obras clássicas da literatura russa, com uma tiragem de seis milhões de exemplares.** O jornalista estadunidense John Reed, que testemunhou o processo revolucionário, escreveu, em 1918, sobre esse fenômeno editorial: **‘A Rússia, o grande gigante, torcia-se em dores ao engendrar um novo mundo e devorava o material impresso**

**com a mesma insaciabilidade com que a areia seca absorve a água’.**  
(CAPRILES, 1989, p. 32, grifo nosso).

Muitas eram as tarefas a serem realizadas no pós Revolução, dentre muitas ações realizadas pela nova ordem, destacamos: a liberdade de expressão e organização da grande massa, inclusive o direito de participar, por meio de organismos que lhes representavam, na gestão revolucionária; terras foram distribuídas aos camponeses; a produção foi organizada para atender às necessidades da população e do país e não para gerar lucro aos capitalistas; “[...] e as pequenas indústrias começaram a se organizar. Pouco a pouco a situação da Rússia começava a ser modificada.” (CABÓ, 2012, p. 49).

[...] a Rússia ultrapassou de um salto a democracia puramente formal. O partido revolucionário da Rússia, que poria uma pedra sobre toda (*sic*) uma época, procurou uma fórmula para os problemas da revolução não na Bíblia nem no cristianismo secularizado de uma democracia “pura”, mas nas relações materiais entre as classes. O sistema deu a tais relações a expressão mais simples, a menos dissimulada, a mais transparente. A dominação dos trabalhadores encontrou pela primeira vez sua realização no sistema dos soviets que, sejam quais forem as vicissitudes históricas que lhes está reservada, penetrou na consciência das massas de forma tão inextirpável quanto, em outros tempos, em outros povos, a Reforma ou a democracia pura. (TROTSKY, 1977, p. 32-33).

A ideia dos líderes revolucionários era de inicialmente consolidar o socialismo na Rússia e, em seguida, seguir para uma revolução europeia e até mundial, pois, não havia a intenção de praticar um socialismo isolado. Tal transformação social não se concretizou. Revoluções operárias eclodiram por toda a Europa, após a Revolução Russa de 1917, todas sem sucesso. Com muitos problemas sociais e financeiros, e sem ajuda externa de outras nações, “[...] a Rússia Soviética foi condenada ao isolamento empobrecido e atrasado, em decorrência dos anos de guerra civil e de intervenção estrangeira.” (TULESKI, 2008, p. 78-79).

No início de 1924 morreu o líder revolucionário Vladimir Ilitch Lênin. O comando do Partido Bolchevique, renomeado de Partido Comunista, foi sucedido pelo seu secretário geral, Josef Stalin (1878-1953). Stalin era contrário à ideia do socialismo mundial, defendia o socialismo localizado e quem discordasse de seus pensamentos e ações era expulso do país, preso ou até mesmo assassinado, “[...] incluído nesse número, figuras como a de Trotski, um dos mais importantes dirigentes da Revolução de Outubro de 1917.” (CABÓ, 2012, p. 49).

Stalin governou até 1953, ano de sua morte. Apresentava-se como um dirigente zeloso e preocupado com a população e a economia russa e, no entanto, manifestava crueldade a qualquer tipo de opositor aos seus ideais, como exemplo desta conduta, citamos a censura na qual o dirigente russo travou contra as obras de Vigotski (TULESKI, 2008, p.37), proibindo a publicação das obras do psicólogo.

[...] Um fator importante para se compreender a aceitação e aprovação do governo do ditador era a evidência das melhorias que haviam ocorrido na vida da população. [...] melhores condições de habitação, escola gratuita para as crianças, criação de um sistema de saúde, diminuição de uma grande parcela da população de desempregados. [...] (CABÓ, 2012, p. 52).

No final da década de 1980, sob governo de Mikhail Gorbachev, efetivou-se o declínio da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sucumbindo os ideais e as conquistas Bolcheviques aos interesses capitalistas.

Julgamos pertinente este apanhado realizado acerca da conjuntura na qual decorreu a Revolução Russa - destacando o pensamento revolucionário socialista, liderado pelos bolcheviques Lênin e Trotski, estruturado no pensamento de Marx e Engels - para esclarecer os fundamentos marxistas da teoria vigotskiana. Nas palavras de Vigotski (2004), não se pode buscar no marxismo

[...] a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção da hipótese. [...] o que desejo é aprender *na globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique. [...] *O capital* deve nos ensinar muito, porque a verdadeira psicologia social começa *depois* de *O capital* e, no entanto, a psicologia é hoje uma psicologia anterior a *O capital*. [...] (p. 395, grifos do autor).

No tópico seguinte, tratamos acerca do percurso formativo de Lev Vigotski em meio a este contexto de Revoluções e transformações sociais na qual a Rússia se encontrava.

### 3.2 VIGOTSKI: A FORMAÇÃO DE UMA PSICOLOGIA MARXISTA

Lev Semenovich Vigotski nasceu em 1896, na cidade de Orsha, - região nordeste da República Bielorrussa, tendo como vizinhos que a cercam: a Polônia, Ucrânia, Moscou, Lituânia e Letônia – mas cresceu em Gomel, cidade que, de

acordo com Carmo<sup>27</sup> (2008), possuía vida cultural mais intensa, localizando-se no sudeste da região Bielorrussa, próxima à República da Ucrânia.

Carmo (2008) nos revela que Vigotski foi um grande estudioso e que sua brilhante inteligência foi percebida muito cedo e estimulada por sua família, onde

[...] Ainda adolescente, encenou uma peça teatral, *O casamento*, de Gogol, publicou críticas literárias, escreveu um ensaio sobre *Hamlet*, que se tornou a base para sua tese, lia e falava oito línguas, além de conduzir o círculo de estudos judaicos [...] onde consta que passou a se interessar por Hegel e, posteriormente, por Marx. (itálicos no original - CARMO, 2008, p. 19).

Ainda de acordo com a autora, os pais de Vigotski “[...] eram membros bem instruídos de uma comunidade judaica [...]” (CARMO, 2008, p.17). Seu pai, o senhor Semyon L’Vovich Vygotsky, exercia a profissão de executivo de Banco e sua mãe era professora licenciada, a senhora Cecília Moiseievna “[...] contribuiu para tornar sua família uma das mais cultas da cidade e organizou uma excelente biblioteca que era exaustivamente usada tanto por seus filhos como pelos amigos destes” (idem, p. 17).

A educação primária de Vigotski transcorreu em seu lar sob responsabilidade de um matemático, este fora exilado por um tempo na Sibéria<sup>28</sup> por ter participado do movimento revolucionário. Em seguida, Vigotski ingressou no ginásio público e também estudou em uma escola judaica qualificada, demonstrando elevado interesse pelo teatro, literatura e filosofia.

Dentro da diversidade de interesses humanísticos do jovem Vigotski, a crítica literária ocuparia um lugar preferencial (que se delineia definitivamente em 1915). Desde sua infância apaixonara-se pela literatura e logo começou a se dedicar a ela como verdadeiro profissional. Seus primeiros trabalhos de crítica literária (infelizmente perderam-se seus manuscritos) [...] são fruto indireto de seus interesses como leitor. É por isso que Vigotski denominava seus trabalhos “crítica de um leitor”. [...] (LEONTIEV, 2004, p. 432).

No período pré-revolucionário pairou uma “[...] atmosfera anti-semita [...]” (CARMO, 2008, p.20) na Rússia. A perseguição czarista aos judeus estipulou uma cota de apenas três por cento para admissão de estudantes dessa comunidade nas instituições de nível superior. Porém, Vigotski foi um dos sorteados a preencher as poucas vagas disponíveis e, em 1914, ingressou na Universidade de Moscou para

<sup>27</sup> A Professora Dr<sup>a</sup>. Maurilene do Carmo é pesquisadora cearense referência no estudo do legado vigotskiano. Em sua tese de doutorado (2008) intitulada “Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho”, Carmo delineia uma aproximação biográfica da trajetória pessoal, acadêmica e política de Vigotski.

<sup>28</sup> Para um entendimento mais detalhado da conjuntura desse período na Sibéria, indicamos a leitura da obra *Memórias da casa dos mortos* (2016), onde o autor, Fiódor Dostoiévski (1821-1881), relata sua experiência pessoal de reclusão num presídio russo chamado Casa dos mortos.

cursar medicina. Carmo (2008, p. 21) nos relata em sua pesquisa que, um mês após apresentar sua candidatura ao departamento de medicina, Vigotski

[...] transferiu-se para o Direito. Ressalte-se, contudo, que, ao mesmo tempo em que estudava Direito na Universidade de Moscou, freqüentava também na Universidade do Povo Shaniavsky, onde consta que recebeu sólidos fundamentos em história, filosofia, psicologia e literatura.

Em 1917, marco da Revolução Russa, Vigotski graduou-se nas duas Universidades e regressou à Gomel, iniciando “[...] uma intensa atividade científica e profissional em diversos terrenos como o da estética e da arte, o da psicologia e dos problemas relativos à educação e à pedagogia [...]” (CARMO, 2008, p. 21). Exerceu a docência, uma vez que a legislação anti-semita fora abolida pela revolução socialista. Conforme Blank, citado por Carmo (2008, p. 23), o psicólogo soviético

[...] ensinou literatura e russo na Escola do trabalho, em escolas de adultos, em cursos de especialização de professores, na Faculdade dos Trabalhadores e em escolas técnicas para impressores e metalúrgicos. Ao mesmo tempo ministrou cursos de lógica e psicologia no Instituto Pedagógico, sobre estética e história da arte no Conservatório e sobre teatro em um estúdio.

A Rússia, conforme relata Carmo (2008, p. 21), acometida por precária situação material e turbulência social advindas da Primeira Guerra Mundial e das Revoluções locais, já citadas neste trabalho, somados à brusca condição climática de frio, vivia um cenário paradoxal de escassez na subsistência do povo e extraordinário desempenho científico e cultural.

Como toda população russa, a família de Vigotski sofreu com as seqüelas desse período, foram muitas as aflições, “[...] carência de alimentos, água e aquecimento, além das invasões de exércitos estrangeiros durante a guerra civil [...]” (CARMO, 2008, p. 21-22), e a mais dolorosa fatalidade: em 1918 o irmão caçula de Vigotski faleceu em seus braços, vítima da tuberculose. Carmo (2008, p.22) relata que

Em 1920, aos 24 anos, o próprio Vigotski teve o primeiro de vários ataques sérios desse mal, que o confinava no hospital por longos períodos chegando algumas vezes a permanecer internado por até cerca de um ano. [...] Um fato interessante é que a obra de Vigotski fora escrita também em meio as suas estadias regulares em hospitais e sanatórios superlotados, devido aos seus ataques recorrentes de tuberculose. [...]

Vigotski resistiu à doença por quatorze anos, nos quais viveu com apenas um pulmão (OBOUKHOVA *apud* CARMO, 2008, p. 22), vindo a falecer em 1934. Sobre o legado de Vigotski e sua morte prematura, Puzirei (2000, p. 21-22) declarou na introdução do texto *Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929*:

[...] de um professor provinciano desconhecido transformou-se em uma das figuras mais notáveis e avançadas da jovem psicologia soviética. Pesquisador com autoridade científica impecável, rodeado de um grupo de jovens discípulos também talentosos [...] pleno de elevada consciência de sua missão no desenvolvimento da ciência, cheio de idéias, projetos e planos, a maior parte dos quais, infelizmente, por causa da sua morte prematura, não estava destinada a realizar-se. Como que pressentindo isso, L. S. Vigotski trabalhou muito e rápido todos esses anos. Da sua pena, um após outro, saíram grandes trabalhos, que constituem hoje o corpo da concepção histórico-cultural e que há muito entrou para os arquivos de ouro da literatura psicológica nacional e mundial. [...]

Em 1924 Vigotski mudou-se para Moscou e “[...] casou-se com Rosa Noevna Smekhova, com quem teve duas filhas: Gita Levovna e Asya. [...]” (CARMO, 2008, p. 24).

Apreciador da arte e literatura, Vigotski examinava as obras sob vários aspectos: estético, social, político, moral, psicológico, entre outros. Interessava-se em definir, tanto a personalidade do autor da obra, quanto a percepção do leitor/espectador diante da arte e as emoções desencadeadas nesse contato, ou seja, analisava a influência psicológica da arte no ser humano. Esse interesse de análise da obra atrelado às emoções humanas “[...] culmina com seu grande trabalho, terminado e defendido como tese em Moscou, em 1925, sobre o tema *Psicologia da arte* [...]” (Leontiev, 2004, p. 433, grifo do autor).

As circunstâncias da época impossibilitaram Vigotski de permanecer no campo da psicologia da arte, ocorrendo uma transição de suas investigações para a psicologia científica, “[...] Essa transição se produz de forma paulatina, ao longo dos anos 1922-1924.” (LEONTIEV, 1996, p. 433).

Convicto da necessidade de uma psicologia nova e objetiva, Vigotski estava determinado a superar os defeitos das correntes psicológicas mundiais do período (behaviorismo, reatologia, reflexologia), para ele

[...] O maior dos defeitos mencionados consistia no simplismo com que eram tratados os fenômenos psicológicos, na tendência ao reducionismo fisiológico, na incapacidade de descrever adequadamente a manifestação superior da psique: a consciência do homem. (Leontiev, 2004, p. 434).

Vigotski via no estudo da consciência um caminho para a psicologia compreender as complexas atividades do comportamento humano, seu mecanismo, composição e estrutura. Para o psicólogo soviético, psique e comportamento não podem ser considerados como fenômenos distintos e nem o comportamento humano pode ser interpretado como uma soma de reflexos.

O psicólogo soviético defendia a construção de uma psicologia que admitisse a consciência nos estudos acerca do comportamento humano, para ele, essa condução propiciaria à ciência meios fundamentais para a investigação de reações não muito aparentes, como os movimentos internos, a fala interna e as reações somáticas, pois, “[...] o comportamento do indivíduo é organizado de tal forma que são justamente os movimento internos pouco conhecidos que o orientam e dirigem [...]” (VIGOTSKI, 2004, p. 57).

Para Vigotski, [...] A consciência devia ser enfocada, não como um “cenário” no qual intervêm as funções psíquicas, [...] mas como uma realidade psicológica de enorme importância em toda a atividade vital do homem e merecedora de um estudo específico. Diferentemente de outros psicólogos dos anos 20, Vigotski soube ver na questão da consciência não só o problema do método concreto a aplicar, mas, antes de mais nada, *um problema filosófico-metodológico* de enorme transcendência, a pedra angular do futuro edifício da ciência psicológica. (LEONTIEV, 2004, p. 435-436, grifos do autor).

Segundo Tuleski (2008, p. 71), o jovem Vigotski “[...] lançou seu olhar perscrutador sobre as necessidades da Rússia, buscando respostas aos problemas com que se deparavam os homens daquele período”. Ainda de acordo com a autora, a revolução socialista conseguiu abolir juridicamente a propriedade privada, mas, não garantiu a eliminação das relações burguesas dos modos de produção. Ocorria na Rússia o “[...] entrelaçamento de dois processos revolucionários: o da revolução proletária e o da revolução democrática burguesa [...]” (TULESKI, 2008, p.79). Ou seja,

Ainda que os capitalistas e proprietários rurais tivessem perdido seus direitos de “dispor livremente” dos meios de produção, [...] a luta de classes permanecia porque a relação burguesa de produzir não fora inteiramente “abolida” [...] mantendo-se a separação entre trabalho intelectual e manual, entre tarefas diretivas e executivas. [...] Esta contradição, intrinsecamente ligada à luta de classes no interior da Rússia e ao período de reconstrução da sociedade, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas, às relações de produção, será o fio condutor para a análise da psicologia Vygotskiana. (idem, p. 79-80).

Estudioso dos clássicos marxistas, Vigotski decidiu apreender dessa leitura o método para construir uma psicologia que atendesse ao contexto revolucionário e contraditório. Duarte (1996, p. 22-23) nos elucida que método nesse âmbito “[...] significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas sim a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico [...]”.

Sobre sua proposta de inovar o campo da psicologia, acerca das funções psíquicas humanas, e a influência da dialética na concepção dessa nova teoria, Vigotsky (2007, p. 62-63) escreveu:

[...] O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. O elemento-chave do nosso método, [...] decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos.

Tuleski (2008, p. 81) comenta sobre a obstinação de Vigotsky “[...] em superar a ‘velha psicologia’ [...]” por uma nova, “[...] que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente [...]”. Conforme Tuleski, o psicólogo soviético insistia em superar a divisão histórica entre teorias psicológicas idealista e materialistas, através do “[...] método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito”. Cabe registrar aqui que,

[...] associadas às reflexões de Vigotski sobre a situação da ciência e da psicologia universal, estavam também as preocupações com os determinantes ideológicos subjacentes às referidas teorias. Nesse sentido, suas observações não poderiam ser reduzidas somente a críticas, considerando todo o esforço de Vigotski de elaborar uma teoria sobre o novo homem para a nova sociedade. (CARMO, 2008, p. 32).

De acordo com Tuleski (2008), a psicologia histórico-cultural, elaborada por Vigotski juntamente com Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979) – célebre trioka de psicólogos russos - na Rússia pós-revolução comunista (1917), buscou “[...] teorizar sobre a historicidade da consciência humana [...]” (p.24). Acerca da atuação de Vigotski no processo social revolucionários russo e suas contribuições para os campos psicológico e pedagógico, Newman e Holzman (2014, p.16) escreveram que, o psicólogo em referência

[...] desempenhou um papel-chave na reestruturação do Instituto Psicológico de Moscou; instalou laboratórios de pesquisa nas principais cidades da União Soviética e fundou o que chamamos de educação especial. É autor de cerca de 180 textos, muitos dos quais só agora estão sendo publicados. O objetivo prático de Vygotsky durante sua vida foi reformular a psicologia de acordo com a metodologia marxista, a fim de desenvolver modos concretos de lidar com as tremendas tarefas que se impunham à União Soviética – uma sociedade que tentava mover-se

rapidamente do feudalismo para o socialismo. Ele foi o líder reconhecido, nos anos 1920 e 1930, de um grupo de cientistas soviéticos que se empenharam apaixonadamente na construção de uma nova psicologia a serviço do que se esperava viesse a ser um novo tipo de sociedade. [...]

Duarte (1996, p. 27) ratifica sobre a particularidade da psicologia de Vigotski residir numa abordagem que considera a construção histórica do desenvolvimento psíquico do indivíduo, no qual, para a Escola de Vigotski e seus integrantes,

[...] somente uma psicologia *marxista* poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico. (grifo do autor).

Para o psicólogo soviético, a construção de uma psicologia marxista significava descartar o ecletismo, a fragmentação e os fundamentos não-científicos integrados, com o passar do tempo, à psicologia, no qual assegurava “[...] que uma psicologia marxista seria aquela capaz de conhecer efetivamente o psiquismo humano [...]” (DUARTE, 2006, p. 14). Tratava-se

[...] portanto, de construir uma psicologia fundada sobre uma concepção verdadeiramente histórica do psiquismo humano, da mesma forma como Marx desenvolveu uma análise da sociedade capitalista como produto de um processo histórico. A psicologia deveria superar as concepções a-históricas da mesma forma que Marx procurou fazê-lo no terreno da Economia Política. [...] (DUARTE, 2006, p.15).

Evidenciamos que, ao utilizar a terminologia *marxista* Vigotski não pretendia coordenar sua teoria à de Marx, agregando à psicologia uma concepção alheia a esse campo científico, como um item auxiliar ao estudo teórico. Na verdade, o conceito marxista significa verdade científica, considerando a origem e o processo histórico-cultural do desenvolvimento humano, suas transformações, natureza e essência, e não apenas a relação entre o biológico e o meio. Vigotski (2007) considerou o estudo histórico do psiquismo humano como a base de sua pesquisa, e esclareceu que:

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal-interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético. [...] (p. 68, grifo do autor).

Consciente que a psicologia marxista encontrava-se em processo de construção e da posição ideológica que esta ocupava (DUARTE, 2006, p. 13), Vigotski empenhava-se em esclarecer que o termo *marxista* de sua teoria (e de seus companheiros pesquisadores) dava-se “[...] por focar os processos psíquicos como processos histórica e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sociohistórico. [...]” (idem). Assim esclareceu Vigotski (2004):

[...] precisamente pela situação especial que essa teoria atravessa hoje; pela enorme responsabilidade que representa o emprego desse termo; pela especulação política e ideológica de que é o objeto; por tudo isso, não parece hoje muito oportuno falar de “*psicologia marxista*”. É mais conveniente que outros digam de nossa psicologia que é marxista do que nós a dominarmos 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. [...] (p. 412, grifos do autor).

.....  
 [...] nossa ciência se tornará marxista na medida em que se tornar verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não a coordená-la com a teoria de Marx, que nos dedicaremos. [...] A psicologia marxista não é uma escola entre outras, [...] *tudo* que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista; esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia *científica* em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça. (p. 415, grifos do autor).

Em sua determinação de elaborar uma nova psicologia em meio à transformação social do país,

[...] o tempo pessoal de Vigotski coincidiu plenamente com o tempo histórico que lhe tocou viver e sua criação, revolucionária na psicologia, coincidiu totalmente (por seu momento e por seu sentido) com o auge revolucionário em todas as esferas da vida (as relações sociais, a economia, a política, a literatura, a poesia, o teatro, as ciências, etc.) na URSS. (SHUARE *apud* DUARTE, 1996, p. 22).

Considerando o trabalho como determinante da evolução psíquica do homem, a teoria de Vigotski, como já elucidado, se apóia no historicismo para a análise dos fenômenos, a exemplo, o desenvolvimento da consciência humana, destacando o “caráter mediado dos processos psíquicos através dos instrumentos” (LEONTIEV, 2004, p. 449). Em suma, o objetivo da teoria psicológica geral de Vigotski, em meio à sua obra multifacetária,

[...] foi construir os fundamentos da psicologia marxista, concretamente a psicologia da consciência. [...] A teoria histórico-cultural de Vigotski, com suas idéias sobre o caráter mediado dos processos psíquicos com a ajuda de instrumentos psicológicos (por analogia com a forma como os instrumentos materiais de trabalho intervêm de forma mediada na atividade prática do homem) foi a primeira formalização psicológica desse modelo. Vigotski introduziu com essa idéia o método dialético na ciência psicológica

e graças a ela elaborou seu método histórico-genético. (LEONTIEV, 2004, p. 469-470).

Adiante, trazemos uma abordagem mais ampla da perspectiva vigotskiana acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dos níveis de desenvolvimento real e próximo, do papel da educação escolar e a essencial mediação docente na formação do indivíduo.

## 4 EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

*“... a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens...”(MARX e ENGELS, 2007, p. 34-35)*

### 4.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Conforme explanamos anteriormente, fundamentados na ontologia marxiana, a essência humana não é herdada biologicamente pelo homem, este aprende a se humanizar com os outros indivíduos de seu convívio, gerações mais velhas transmitindo os saberes, já desenvolvidos e acumulados historicamente, às gerações mais jovens. Ou seja, a especificidade *humana* foi construída historicamente, pois,

[...] o homem não nasce homem, ou seja, a humanidade não está dada ao homem por hora do nascimento: o homem aprende a ser homem, assim, a essência humana é uma essência histórico-social. Pertencer ao gênero/comunidade humana implica por parte de cada exemplar da espécie humana, isto é, por parte de cada indivíduo a apropriação das objetivações que constituem o patrimônio do seu gênero, ou seja, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Cada criança/indivíduo para humanizar-se tem que fazer seu/interiorizar o patrimônio humano. (MORAES *et al*, 2013, p. 93).

Essa apropriação do já existente, de acordo com autores acima, ocorre de maneira ativa, onde cada indivíduo recria e renova, de forma singular, o que lhe foi ensinado, advindo dessa forma, a individualidade<sup>29</sup> única de cada homem.

De acordo com Moraes (2007, p. 80), o legado marxiano trata a individualidade humana considerando “[...] o homem como resultado de sua própria práxis [...]” num processo histórico, ou seja, o pensamento marxista concebe a individualidade como um

[...] complexo categorial cuja expressão é utilizada tanto para designar *uma dada forma de existência dos homens* no curso do processo histórico de

<sup>29</sup> Os autores (MORAES, DE PAULA e COSTA, 2013) delineiam no artigo intitulado *Indivíduo e educação: notas sobre o processo de (des)humanização do ser social*, alicerçados no pensamento de Marx, uma cronologia do conceito ontológico de individualidade humana, partindo das comunidades primitivas, seguindo pela Idade Antiga Clássica, Idade Média, Moderna e Contemporânea.

autoconstituição do ser social, quanto para designar *o modo de ser singular e irrepitível de cada indivíduo*, que expressa, nada mais nada menos, a forma particular na qual o indivíduo se apropria dessa *dada forma de existência*. (MORAES, 2007, p.79, grifos do autor).

Moraes e Jimenez (2009, p.17-18) apontam a consciência como “nexo ontológico” entre a *generidade humana* e a *individualidade*, segundo as autoras, esses complexos são processualidades distintas, porém, estão onto-historicamente articulados, ocorrendo que, na interação com o outro por meio do trabalho, o homem se relaciona com o gênero e constitui sua individualidade, complexificando assim as relações e, conseqüentemente, nessa dinâmica, as individualidades também se complexificam. Em suma,

[...] sendo a reprodução no mundo dos homens marcada essencialmente pela transformação da natureza pelo trabalho, a síntese de tal tessitura - teleologia/subjetividade e causalidade/objetividade, através dos atos conscientemente orientados, implica, necessariamente, por um lado, os indivíduos construírem a si próprios enquanto individualidades ao mesmo tempo que constroem a totalidade social, uma história e um mundo humanos cada vez mais determinados pelos atos de seus sujeitos e cada vez menos determinados pelas leis naturais. (MORAES e JIMENEZ, 2009, p. 17).

De acordo com a concepção vigotskiana, o contato espontâneo com o cotidiano não proporciona aos indivíduos a apropriação da realidade em sua totalidade, sendo necessária uma mediação intencional do trabalho educativo, com um processo formativo voltado para o desenvolvimento da humanidade e individualidade do sujeito.

Esse processo de apropriação, segundo Leontiev ([s.d.], p. 254), também chamado de assimilação ou aquisição por determinadas correntes da psicologia, ocorre no indivíduo mediante o exercício de “uma atividade efetiva” deste com o mundo, tanto em relação ao meio natural no qual o sujeito está inserido quanto “[...] aos fenômenos objetivos ideais criados pelo homem [...]”, como a linguagem, os conceitos, música, artes e outros. Segundo o psicólogo russo, integrante da Escola de Vigotski, a devida apropriação ocorre na medida em que

[...] as relações do indivíduo com o mundo dos objetos humanos sejam mediatizadas pelas suas relações com os homens, que sejam inseridas no processo da comunicação, esta condição é sempre realizada, pois a idéia do indivíduo, da criança a sós com o mundo objetivo, é uma abstração totalmente artificial. O indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo. [...]

.....  
Com efeito, tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida. (LEONTIEV, [s.d.], p. 254-255).

Fundamentado em suas pesquisas, Vigotski (2009) declarava que, a ausência da sistematicidade dos conceitos científicos resulta na não-conscientização desses conceitos pelos indivíduos. Com isso, direcionou uma crítica à teoria do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), na qual, explica Vigotski, Piaget descartou a sistematização dos conceitos científicos em sua investigação sobre o desenvolvimento da inteligência nas crianças. O psicólogo soviético afirmou que,

[...] a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis. [...] é necessário colocar no centro o que Piaget abandona no limiar: o *sistema*.<sup>30</sup> (VIGOTSKI, 2014, p.217, grifo do autor).

Vigotski (2004) retratou a relevância da interação histórico-cultural entre os indivíduos utilizando como exemplo “A educação da consciência da linguagem nos surdos-mudos<sup>31</sup> [...]”, onde estes não desenvolvem a fala devido à ausência da audição e não por apresentarem lesões físicas no aparelho fonador, limitando-se à comunicação por meio de gestos, prática comum em seu círculo social. Segundo Vigotski, ao interagir com indivíduos ouvintes, pode ocorrer de um surdo aprender a falar devido à observação que este faz do movimento nos lábios do indivíduo falante,

[...] O mais admirável é que a consciência da linguagem e a experiência social aparecem ao mesmo tempo e de forma totalmente paralela. [...] O surdo-mudo aprende a ter consciência de si mesmo e de seus movimentos na medida em que aprende a ter consciência dos demais. [...] (VIGOTSKI, 2004, p. 83)

Vigotski (2014) compreendia a importância da apropriação, por meio de uma educação sistemática e intencional, dos conceitos científicos, produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, como indispensável ao desenvolvimento do psiquismo humano. Esta análise vigotskiana acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos está diretamente relacionada à educação

<sup>30</sup> Texto original: “la toma de conciencia de los conceptos se efectúa a través de la formación de un sistema, fundado en determinadas relaciones de comunalidad entre los conceptos, y que la toma de conciencia de estos conlleva su voluntariedad. Pero, debido a su propia naturaleza, los conceptos científicos presuponen un sistema. Los conceptos científicos son la puerta a través de la cual penetra la toma de conciencia en el reino de los conceptos infantiles. [...] es necesario situar en el centro lo que Piaget deja a un lado: el sistema.”

<sup>31</sup> Nos dias atuais não utilizamos o termo *surdo-mudo*, pois as pessoas surdas falam com as mãos e escutam com os olhos através da linguagem de sinais. O indivíduo surdo que possui o aparelho fonador perfeito, caso seja de seu interesse, pode desenvolver a linguagem falada por meio de uma educação especializada. Para melhor apreciação desse tema, ver: SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Capítulo 1).

escolar (DUARTE, 2006, p. 201), no qual o processo de mediação entre os indivíduos promove a possibilidade de desenvolvimento psicológico superior dos educandos, auxiliando assim, na construção dos conceitos em geral, ou melhor,

[...] O desenvolvimento do conceito científico de caráter social é produzido nas condições do processo de ensino que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação, as funções psíquicas superiores da criança amadurecem com a ajuda e participação do adulto.<sup>32</sup> (VIGOTSKY, 2014, p. 183).

É importante registrar que “[...] todas as funções superiores tem uma base similar e se tornam superiores em função da sua tomada de consciência e da sua apreensão [...]” (VIGOTSKI, 2009, p.309).

[...] A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente. [...] A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na seqüência do desenvolvimento das suas relações econômicas. (LEONTIEV, [s.d.], p. 94).

Lima, Jimenez e Carmo (2008, p. 14) destacam que, “[...] Na leitura vigotskiana, só é possível tomar consciência daquilo que existe. [...]”, e analisam a ligação entre os conceitos espontâneos e os científicos no desenvolvimento das funções superiores, acentuando a função da educação escolar nesse processo:

Os conceitos espontâneos guardam estreita relação com a experiência empírica da criança, pois têm aí o seu nascedouro. Sua linha de desenvolvimento parte do concreto, do objeto em si, e avança em níveis de complexificação até alcançar o conceito propriamente dito, o nível abstrato. [...] Os conceitos científicos, por sua vez, constituem-se no processo de aprendizagem escolar. [...] Sua assimilação não é possível no âmbito meramente espontâneo. Requer uma ação intencional, consciente, própria do ensino escolar. [...] (LIMA, JIMENEZ e CARMO, 2008, p. 15-16)

De acordo com Vigotski (2007), o desenvolvimento dos processos mentais superiores está diretamente relacionado com a reconstrução e internalização das atividades externas, ou seja, inicialmente, as funções do desenvolvimento ocorrem socialmente, entre pessoas (nível interpsicológico), em seguida passa para o nível individual, ocorre no interior do indivíduo (nível intrapsicológico), assim, “[...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p. 58).

---

<sup>32</sup> Texto original: “El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto.”

Esse movimento de transformação do externo em interno é resultado de uma sucessão de eventos, ao longo do tempo, no processo de desenvolvimento cognitivo, no qual, por meio dos signos, os processos psicológicos são culturalmente alcançados e reconstituídos, ou seja,

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. [...] As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica “interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Conforme pensamento vigotskiano, os conceitos do cotidiano (os espontâneos), já dominados pela criança por meio da imitação ou ensino, encontram-se no nível de desenvolvimento real desse indivíduo, lembrando que

Dentro de um mesmo nível de desenvolvimento, em uma mesma criança, tropeçamos com distintos elementos fortes e débeis nos conceitos cotidianos e científicos. A debilidade dos conceitos *cotidianos* se manifesta, segundo os dados de nossa investigação, na *incapacidade para a abstração*, no modo arbitrário de operar com eles<sup>33</sup> [...] (VYGOTSKI, 2014, p.183, grifos do autor).

Na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) estão as capacidades que a criança possui de elevar seus conhecimentos, porém, este só ocorre através da mediação de um adulto ou de outra criança mais desenvolvida. O que é zona de desenvolvimento próximo hoje será desenvolvimento real amanhã, “[...] porque o que a criança sabe fazer hoje em colaboração será capaz de realizar amanhã por si mesma<sup>34</sup>” (VYGOTSKI, 2014, p.254), considerando que,

[...] a curva de desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com a de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Porém ao mesmo tempo, devido precisamente a isso, descobre complexíssimas relações mútuas entre elas. Estas relações seriam impossíveis se os conceitos científicos repetissem simplesmente a história do desenvolvimento dos conceitos espontâneos. A relação entre ambos os processos e a enorme influência que um exerce no outro são possíveis precisamente porque o

---

<sup>33</sup> Texto original: “Dentro de un mismo nivel de desarrollo, en un mismo niño, tropezamos con distintos elementos fuertes y débiles en los conceptos cotidianos y científicos. La debilidad de los conceptos *cotidianos* se manifiesta, según los datos de nuestra investigación, en la *incapacidad para la abstracción*, en el modo arbitrario de operar con ellos [...]”

<sup>34</sup> Texto original: “[...] porque lo que el niño sabe hacer hoy en colaboración será capaz de realizarlo mañana por sí mismo.”

desenvolvimento de uns e outros seguem caminhos distintos.<sup>35</sup>  
(VYGOTSKI, 2014, p. 254-255).

Vigotski, por meio de estudos e experimentos, constatou que percepção, linguagem e ação estão intrinsecamente ligados ao processo de desenvolvimento psíquico humano, onde afirmou que a fala tem papel relevante na realização da atividade prática da criança, “[...] fala e ação fazem parte de *uma mesma função psicológica complexa* [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 13, grifo do autor). Para Vigotski,

*[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.* (VIGOTSKI, 2007, p.11-12, grifos do autor).

O psicólogo soviético elucidou que, além de promover na criança novas relações com o ambiente, a fala também organiza seu comportamento, criando nesse indivíduo características humanas que produzem “[...] o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 12).

Dessa forma, Vigotski compreendeu nessa fusão, entre fala e ação, a lógica da gênese do desenvolvimento histórico humano, destacando a relevância do ambiente e das relações sociais para o processo formativo do indivíduo. Observamos na rotina social primitiva a efetivação desse processo formativo humano descrito pelo psicólogo em referência:

*[...] O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social* (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

Acerca da dinâmica relação entre pensamento e linguagem Vigotski (2009, p.484) relata que, de acordo com suas pesquisas, juntamente com seus indispensáveis colaboradores, “[...] só a psicologia histórica, só a teoria histórica da linguagem interior é capaz de nos levar a uma compreensão correta dessa questão grandiosa e sumamente complexa [...]”. Segundo o psicólogo, dessa “relação entre pensamento e palavra” desenvolve-se o “pensamento na palavra”, ou seja, a

---

<sup>35</sup> Texto original: “[...]la curva de desarrollo de los conceptos científicos no coincide con la de desarrollo de los conceptos espontáneos. Pero al mismo tiempo, debido precisamente a eso, descubre complejísimas relaciones mutuas con ella. Estas relaciones serían imposibles si los conceptos científicos repitiesen sencillamente la historia del desarrollo de los conceptos espontáneos. La relación entre ambos procesos y la enorme influencia que ejerce uno en otro son posibles precisamente porque el desarrollo de unos y otros conceptos sigue caminos distintos.”

linguagem consciente, lógica, diferente da “palavra morta”, assim denominada por Vigotski, “[...] Palavra desprovida de pensamento [...]”.

Para ilustrar esse assunto, Vigotski (2009, p.484-485) citou a passagem bíblica que, ao tratar da gênese do mundo, afirma: “No princípio era o verbo [...]”<sup>36</sup>. Esse registro, conforme o psicólogo soviético, foi rejeitado por Goethe (1749-1832), que transmutou: “[...] ‘No princípio era a ação’, procurando com isso desvalorizar a palavra [...]”. Porém, seguindo a interpretação de Humboldt (1769-1859), a ideia de Goethe pode ser compreendida por outro entendimento

[...] se o abordarmos do ponto de vista da história do desenvolvimento. No *princípio* era a ação. Com isto ele quer dizer que a palavra lhe parece o estágio supremo do desenvolvimento do homem comparada à mais suprema expressão da ação. É claro que ele tem razão. A palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação. (VIGOTSKI, 2009, p.485, grifo do autor).

Acerca das categorias pensamento e linguagem infantil, na concepção vigotskiana, observamos que o processo de desenvolvimento individual ocorre na seguinte ordem: “[...] primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior [...]” (VIGOTSKI, 1996, p.18), pois

[...] a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. [...] A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais. (VIGOTSKI, 1996, p. 17).

Segundo os estudos de Vigotski e seus colaboradores, a fala egocêntrica ocupa posto essencial na atividade e desenvolvimento da criança, melhor dizendo:

[...] a fala egocêntrica é um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior. [...] as mesmas operações mentais realizadas pela criança em idade pré-escolar por meio da fala egocêntrica já estão, na criança em idade escolar, relegadas à fala interior silenciosa.

.....  
 [...] ao desaparecer de vista, a fala egocêntrica não se atrofia simplesmente, mas “se esconde”, isto é, transforma-se em fala interior. [...] na idade em que ocorre essa modificação, as crianças que estão passando por situações difíceis recorrem ora à fala egocêntrica, ora à reflexão silenciosa, indica que ambas podem ser funcionalmente equivalentes. [...] os processos da fala interior se desenvolvem e se estabilizam aproximadamente no início da idade escolar, e que isso provoca a súbita diminuição da fala egocêntrica observada naquele estágio. (VIGOTSKI, 1996, p. 16-17).

<sup>36</sup> Ver Capítulo 1 do livro/Evangelho de João na Bíblia Cristã, a página está sujeita à tradução e publicação.

Dessa forma, a teoria vigotskiana rejeitava a possibilidade de, no processo de desenvolvimento da criança, definir períodos, com início e fim para cada tipo de linguagem. Vigotski (2014) assim esclareceu:

O fato principal que encontramos na análise genética do pensamento e da linguagem é o de que a relação entre esses processos não é constante ao longo de seu desenvolvimento, mas uma grandeza variável. A relação entre pensamento e linguagem modifica-se durante o processo de desenvolvimento, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento acontece de maneira não paralela ou uniforme. Suas curvas de desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em certos períodos e seguem em paralelo, chegam a confluir em algumas de suas partes, depois se ramificam. (VYGOTSKI, 2014, p. 91).<sup>37</sup>

Em síntese, convicto que o desenvolvimento psíquico humano é diretamente interferido pelo contexto social vivido pelo indivíduo, “[...] que não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual [...]” (VIGOTSKI, 1996, p. 18), o psicólogo soviético defendia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos é um processo histórico e cultural por envolver relações sociais construídas e modificadas ao longo da história.

A elevação do nível real de conhecimento do indivíduo está vinculada a mediação social por ele vivenciado, no qual o desenvolvimento psíquico humano abrange os conceitos científicos e espontâneos a que o sujeito tem acesso, assim, a evolução da zona de desenvolvimento proximal depende diretamente da relação entre os homens. Segundo Vigotski (2014),

O desenvolvimento dos conceitos científicos inicia-se na esfera do caráter consciente e da voluntariedade e continua mais longe, brotando para baixo na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move na direção das propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e a voluntariedade. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas descobre sem dúvida alguma sua verdadeira natureza: *a conexão entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento*.<sup>38</sup> [...] (p. 254, grifos do autor).

<sup>37</sup> Texto original: “El hecho principal que nos encontramos en el análisis genético del pensamiento y el lenguaje es que la *relación* entre ambos procesos no es constante a lo largo de su desarrollo, sino variable. La relación entre el pensamiento y el lenguaje cambia durante el proceso de desarrollo, tanto en cantidad como en calidad. En otras palabras, la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme. Sus curvas de crecimiento se juntan y separan repetidas veces, se cruzan, durante determinados períodos se alinean en paralelo y llegan incluso a fundirse en algún momento, volviendo a bifurcarse a continuación.”

<sup>38</sup> Texto original: “[...] El desarrollo de los conceptos científicos se inicia en la esfera del carácter conciente y la voluntariedad y continúa más lejos, brotando hacia abajo en la esfera de la experiencia personal y de lo concreto. El desarrollo de los conceptos espontáneos comienza en la esfera de lo concreto y lo empírico y se mueve en la dirección de las propiedades superiores de los conceptos: el carácter consciente y la voluntariedad. La relación entre el desarrollo de estas dos líneas opuestas descubre sin duda alguna su verdadera naturaleza: *la conexión entre la zona de desarrollo próximo y el nivel actual de desarrollo*.”

Diante do exposto, depreendemos que o ensino sistematizado e intencional apresenta-se como imprescindível ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos, contribuindo na elevação das consciências, visto que,

[...] O fundamental no ensino é precisamente o novo que aprende a criança. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo das gradações que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere ao ensino e ao desenvolvimento.<sup>39</sup> (VYGOTSKI, 2014, p. 241).

Vigotski (2004, p. 65) denominou de “componente social do comportamento” as experiências vividas por algumas pessoas e na qual os outros demais, mesmo não tendo vivenciado a referida experiência, tem acesso à mesma, devido esta ter sido incluída no patrimônio histórico do conhecimento humano, ou seja, o indivíduo não dispõe apenas das conexões que se fecharam em sua “[...] experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência de outras pessoas [...]” (VIGOTSKI, 2004, p. 65).

Sobre esse tipo de conhecimento, transmitido de geração para geração, o psicólogo soviético destaca sua relevância ao explicar que, diferente da realidade convencional nos animais,

[...] O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica. (VIGOTSKI, 2004, p. 64-65).

Como já mencionado, a concepção vigotskiana considera que a constituição do homem como ser participante do gênero humano parte das relações historicamente estabelecidas pela espécie humana, via trabalho mediado pela consciência, onde, o ser social não se produz sozinho nem herda geneticamente a especificidade humana, o indivíduo humano necessita do outro para aprender a se humanizar e desenvolver suas funções psíquicas. Em síntese,

As objetivações genéricas, produzidas ao longo da história da humanidade e associadas às funções psicológicas superiores, precisam ser apropriadas por cada indivíduo singular como garantia da sua própria produção como

---

<sup>39</sup> Texto original: “[...] Lo fundamental em la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño. Por eso, la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante em lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo.”

ser pertencente ao gênero humano. Essa apropriação é tarefa do complexo da educação. [...] (LIMA, JIMENEZ e CARMO, 2008, p.19).

No trabalho em sentido ontológico, onde o indivíduo, mediado pela consciência, transforma a natureza e, nesse processo, ingressa no gênero humano e desenvolve seu psíquico, Vigotski (2007, p. 55) explica que “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade”, em outras palavras, o instrumento é um objeto para o trabalho, meio na qual a atividade humana externa modifica e controla a natureza. “[...] O fabrico e o uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho. [...]” (LEONTIEV, [s.d.], p.88).

Já o signo, “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”. A conexão dessas atividades,

[...] O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. [...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior* ou *comportamento superior* com referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 2007, p. 55-56, grifos do autor).

Acerca da relevância, para a teoria vigotiskiana, do elo trabalho e consciência no desenvolvimento psíquico humano, Leontiev ([s.d.]) fez uma ilustração: em uma situação de caça coletiva - vários indivíduos humanos, em busca de um animal para alimentação do grupo - cada sujeito ficaria encarregado de uma função nessa atividade (localizar o animal, abatê-lo, fazer o fogo, cozinhar, etc.), e, independente do que iria executar, participaria do resultado dessa empreitada, ou seja, o produto do trabalho coletivo.

Neste exemplo, Leontiev (idem) destacou a ação de um indivíduo assustar a caça para longe de si, fazendo-a correr em direção ao sujeito com a função de sacrificar o animal. Com isso, esclareceu que, diferente dos animais nas quais - agindo de maneira puramente instintiva - não associam a ação de assustar a caça com o ato de conseguir alimento, o ser humano idealiza e cumpre um plano para atingir seu objeto. Conforme Duarte (2013, p. 91), “O fato de o agir humano ser conscientemente dirigido por fins possibilita tanto o desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência quanto a separação entre o significado e o sentido da ação [...]”.

O homem tem consciência de suas ações e estas possuem um sentido, pois, para o ser humano, “[...] A consciência do significado de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente. (LEONTIEV, [s.d.], p. 86). O psicólogo assim esclarece:

A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psicicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito. [...] (LEONTIEV, [s.d.], p. 85).

Na situação, há pouco descrito, acerca da caçada em condições de trabalho coletivo, a ação do homem de assustar a caça é racional, possui um sentido e um significado, há uma reflexão por parte do indivíduo que liga sua ação tanto ao plano de caça elaborado pelo grupo quanto ao resultado deste processo. Segundo Duarte (2013, p. 90-91),

[...] Toda ação é captada e dirigida pela consciência, por meio da relação entre o sentido e o significado. O significado de uma ação é formado por seu conteúdo concreto, pelas operações por meio das quais ela se realiza e por seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação. [...] o significado da ação de acender o fogo é formado pelas operações utilizadas nessa ação, dirigidas conscientemente pelo objetivo de ter o fogo aceso. O sentido dessa ação é constituído pela relação entre o produto final, o fogo aceso, e o motivo geral da atividade, que é o de saciar a fome de um grupo de pessoas.

Compreendemos então que, o sucesso no resultado de um trabalho coletivo está vinculado à ação conscientemente idealizada pelos indivíduos e às relações desenvolvidas neste processo.

[...] Isso significa que é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais. Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana. (LEONTIEV, [s.d.], p. 84-85).

Observamos que a consciência é indispensável à formação do indivíduo e à elevação das funções psíquicas superiores deste. Sendo assim, consciência e educação são categorias relevantes na história do desenvolvimento do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 88).

Em suas bases primitivas, a educação representava “[...] um complexo universal, espontaneamente reproduzido, em sentido amplo [...]” (LIMA, 2009,

p.114), hoje, na sociabilidade cindida em classes, a educação também se realiza em sentido restrito, atendendo principalmente aos interesses da classe dominante, a detentora dos meios de produção. Este fenômeno torna-se preocupante, uma vez que a educação escolar, no presente, configura-se como o meio formal de educação em todas as sociedades, ou seja,

[...] a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. [...] Ocorre aqui com a questão escolar o mesmo fenômeno que Marx descreveu com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das mais desenvolvidas e não o contrário. É nesse sentido que é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário. [...] (SAVIANI, 1994, p.157).

Ao abordar acerca do desenvolvimento histórico da consciência humana, Leontiev ([s.d.], p. 121-122) qualifica de “formação primitiva integrada” a consciência estruturada na propriedade coletiva da comunidade primitiva, sociedade na qual colocava “[...] os homens em relações idênticas em relação aos meios e frutos de produção [...]”. Já a estrutura da consciência desenvolvida na sociedade capitalista - cindida em classes, com separação social do trabalho e da propriedade privada – Leontiev denominou de “desintegrada”, por ser uma consciência individualizada, com relações de exterioridade, separação de atividades intelectuais teóricas das atividades produtivas e alienação do trabalho.

Ao contrário da atividade exercida na coletividade e da divisão igualitária do produto do trabalho realizado na sociedade primitiva, no capitalismo, a massa trabalhadora,

[...] Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, vêm-se, portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo da sua própria vida.

.....  
A “alienação” da vida do homem tem por consequência 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 objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. (LEONTIEV, [s.d.], p. 129-130).

Para esclarecer melhor estas afirmações acerca da dissociação entre sentido e significado da ação do indivíduo, na sua atividade produtiva, nas condições da sociabilidade do capital, o psicólogo, colaborador nas pesquisas de Vigotski, exemplificou com a circunstância na qual se encontra o operário de uma tecelagem, funcionário assalariado do proprietário capitalista:

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as ações do trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por conseqüência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu. (LEONTIEV, [s.d.], p. 131).

Na atualidade, presenciamos o sistema de ensino com um projeto educativo voltado para o desenvolvimento de competências, marcado pela avaliação e estabelecimento de metas em detrimento da formação humana integral. A educação escolar, fadada a satisfazer as demandas do capitalismo,

[...] exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 49).

Como já denotado, o complexo da educação, no ambiente escolar e acadêmico, está perdendo sua essência ontológica de formar integralmente os indivíduos, empenhando-se, unicamente, em instruir e moldar um sujeito conveniente ao mercado de trabalho capitalista e ao modelo de sociabilidade imposto por tal sistema.

A escola encontra-se designada a capacitar profissionalmente a grande massa popular para atuar no processo de produção, e intelectualmente, a minoria detentora dos bens materiais como dirigentes da sociedade, suprimindo o mercado de trabalho e alimentando o sentimento de competição entre os indivíduos. Com efeito, Tonet afirma:

[...] não é apenas no âmbito da produção e do acesso à riqueza material que se verifica essa decadência. É na degradação do conjunto da vida humana, na crescente mercantilização de todos os aspectos da realidade social; na transformação das pessoas em meros objetos, e mais ainda, descartáveis; no individualismo exacerbado; no apequenamento da vida cotidiana, reduzida a uma luta inglória pela sobrevivência; no rebaixamento do horizonte da humanidade que leva a aceitar, com bovina resignação, a exploração do homem pelo homem sob a forma capitalista, como patamar mais elevado da realização humana. (TONET, 2007, p. 52).

Partindo desta reflexão, podemos perceber, na atual sociedade, o complexo educativo posto como uma mercadoria rentável, gerando lucro às instituições privadas responsáveis por capacitar trabalhadores versáteis para atender as exigências cotidianas e sazonais do mercado produtivo.

É importante rememorarmos aqui que a categoria educação não se restringe ao ensino escolar, “[...] este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo [...]” (SAVIANI, 2013, p.13), a escola tem a função de proporcionar aos indivíduos a apropriação do conhecimento intencionalmente sistematizado, ou melhor, a escola é responsável pela “[...] transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2013, p. 15). Com isso, esclarecemos que,

[...] A educação em sentido restrito surge como uma diferenciação no interior da educação em sentido lato, mas não a substitui. O que se estabelece efetivamente é uma relação de mútua influência entre ambas. Se a educação em sentido restrito vai ter mais ou menos força na relação com a educação em sentido lato depende de cada momento concreto, não constitui uma regra universal. (LIMA, 2009, p.114).

Compreendendo então que a educação no sentido lato e a educação no sentido restrito se influenciam, podemos assegurar que a totalidade social com suas múltiplas determinações e as atuais relações de produção capitalistas interferem na atividade educativa e, conseqüentemente, intervém também na formação dos professores.

No intuito de examinar a maneira na qual a psicologia vigotskiana é tratada na formação inicial docente atual, no tópico a seguir apresentamos uma análise documental dos programas de conteúdo disciplinares que abordam a psicologia no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

#### 4.2 VIGOTSKI E A ATUAL FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: BREVE APANHADO

*A tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2009, p.290).*

É natureza do complexo da educação transmitir o conhecimento já produzido e acumulado pela humanidade às novas gerações, isto é, humanizar cada indivíduo, outorgar “[...] a continuidade em meio às contínuas transformações que permite assinalar quais são os elementos que têm um caráter essencial [...]” (MORAES *et al*, 2013, p.90).

O curso de Pedagogia, objeto de análise em nossa pesquisa, atualmente é responsável pela capacitação do futuro pedagogo para o

[...] exercício da docência (1) na educação infantil, (2) nos anos iniciais do ensino fundamental, (3) nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, (4) em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e (5) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E não apenas isso. Também a formação para as atividades de gestão e, portanto, [...] para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola [...]. (SAVIANI, 2012, p. 130).

Profissional que atua diretamente na formação escolar precípua dos indivíduos - base para um satisfatório desenvolvimento das funções psicológicas superiores -, o pedagogo exerce o ensino em sua prática concreta, onde as idéias pedagógicas transcorrem

“[...] na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra ‘pedagogia’ e, mais particularmente, o adjetivo ‘pedagógico’ têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. [...]” (SAVIANI, 2011, p. 6-7).

No que concerne a pesquisa documental em nossa dissertação, optamos por analisar os programas de disciplinas do curso de pedagogia, especificamente das disciplinas que abordam a psicologia, no intuito de examinar como a teoria de Vigotski é apresentada na formação docente atual.

Elegemos a Universidade Estadual do Ceará (UECE) por sua qualidade de Instituição pública; por oferecer variados cursos na área de licenciatura<sup>40</sup> como pedagogia, letras, filosofia, história, geografia, matemática, física, química, biologia, dentre outros, sendo assim, responsável pela formação de um número considerável de profissionais aptos a atuar no campo educativo; e, por destacar-se (em 2017) pelo sétimo ano consecutivo como a melhor Universidade do Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiros<sup>41</sup>, em pesquisa realizada anualmente pelo Ranking Universitário da Folha (RUF), na qual foram avaliados: a qualidade do ensino, pesquisa científica, mercado de trabalho, inovação e internacionalização. A referida

<sup>40</sup> No Portal da UECE encontramos disponibilizado a relação de cursos presenciais e a distancia que a Universidade oferece, bem como as Cidades cearenses na qual a Instituição possui campus ativo. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/nossos-cursos>> Acesso em: 27/02/2018.

<sup>41</sup> Os resultados da pesquisa, bem como os dados da Universidade e seus respectivos cursos, estão disponíveis na página virtual do Ranking Universitário da Folha de São Paulo (RUF) no endereço eletrônico <<http://m.ruf.folha.uol.com.br/2017/>>, conforme reportagem do O Povo online de 20/09/2017, disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/09/uece-e-a-melhor-universidade-estadual-do-centro-oeste-nordeste-e-nort.html>> Acesso em: 27/02/2018.

Universidade também foi *locus* de nossa experiência formativa profissional, como já descrito na introdução desta dissertação.

Os documentos analisados encontram-se no anexo deste trabalho e nos foram concedidos pela coordenação do curso de Pedagogia da UECE via e-mail, após nossa solicitação, por meio de ofício, justificando o objeto de nossa pesquisa e a relevância dos referidos documentos para a investigação.

No fluxograma<sup>42</sup> de licenciatura em Pedagogia identificamos três (03) disciplinas obrigatórias com o tema *Psicologia*, ministradas em carga horária de sessenta e oito horas aula (68 h/a) cada uma, distribuídas nos três primeiros semestres do curso, são elas: Psicologia do Desenvolvimento I – infância (1º semestre); Psicologia do Desenvolvimento II – adolescente e idade adulta (2º semestre); e Psicologia da Aprendizagem (3º semestre).

No programa da disciplina *Psicologia do Desenvolvimento I - Infância*<sup>43</sup>, a ementa (p.1), dentre outros propósitos assinalados, cita o estudo das “[...] Principais abordagens teóricas do desenvolvimento infantil, com ênfase nas abordagens psicogenéticas e histórico-culturais [...]”. Ou seja, no início do curso já são abordadas as teorias que fundamentam o pensamento da psicologia acerca do desenvolvimento psicológico e educacional infantil, o que consideramos muito pertinente à formação profissional do professor.

Seguindo nossa análise acerca da disciplina Psicologia do desenvolvimento I, do curso de Pedagogia da UECE, identificamos um item, dentre os três registrados no objetivo geral, que pode estar relacionado à psicologia vigotskiana, assim está descrito (p. 1): “Identificar a evolução do conceito de infância em seus aspectos históricos, sociais e culturais”.

O conteúdo programático possui quatro unidades principais a serem exploradas, no qual destacamos a primeira intitulada “A infância, aspectos históricos e socioculturais” (p.1), por nos parecer, pela legenda, estar atrelada à teoria vigotskiana.

Porém, ao verificar o referencial teórico utilizado para fundamentar as atividades da disciplina, dentre as vinte e uma obras indicadas, nas bibliografias básica e complementar (p. 2-3), identificamos apenas com autoria de Vigotski, o livro

---

<sup>42</sup> Anexo C, página 98.

<sup>43</sup> Anexo D, página 99.

*A formação social da mente*, publicado pela Editora Martins Fontes em 1994, de acordo com o programa da disciplina.

É de conhecimento público que a obra citada possui tradução de credibilidade duvidosa, uma vez que os próprios organizadores da obra alertam em seu prefácio<sup>44</sup>:

O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. **O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vigotski, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes** no sentido de tornar mais claras as idéias de Vigotski. [...] (COLE *et al*, 2007, p. XIV, grifo nosso).

Tuleski (2008, p. 23) se refere a essa mudança na interpretação de idéias como uma “asepsia neutralizadora”. Duarte (2006, prefácio à 2ª Edição, 2º parágrafo) por sua vez, afirma que:

No que diz respeito ao tema específico do processo de apropriação da psicologia vigotskiana, verifico [...] existir, tanto no Brasil como no exterior, o início de um movimento de reação às interpretações, ainda largamente hegemônicas, que incorporam a psicologia vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, tendo como consequência uma operação de dissociação dessa psicologia do universo ideológico marxista e socialista.

Já no programa da disciplina *Psicologia do Desenvolvimento II - Adolescência*<sup>45</sup>, percebemos vestígios aparentemente da psicologia de vigotski, apenas nos enunciados (p. 1, grifos nossos): da ementa (**A construção social e histórica** da adolescência) e no objetivo geral (Propiciar ao aluno a compreensão da fase da adolescência como parte importante do **conhecimento dos processos psíquicos do ser humano, dentro do contexto familiar e social**). No entanto, dentre as oito obras citadas nas bibliografias (p. 2-3), nenhuma era de autoria de Vigotski, a autores da sua Escola ou a algum de seus intérpretes.

Na disciplina *Psicologia da Aprendizagem*<sup>46</sup>, o programa encontra-se permeado de legendas relacionadas à teoria de Vigotski. Na ementa está registrado que serão abordados os “Conceitos de Aprendizagem. Principais abordagens teóricas da aprendizagem, **com ênfase na perspectiva histórico-cultural, suas contribuições e implicações para a prática pedagógica [...]**” (p.1, grifo nosso).

<sup>44</sup> Não encontramos a mesma edição citada no programa da disciplina, publicada em 1994. Nosso referencial foi publicado pela mesma editora, Martins Fontes, no ano de 2007.

<sup>45</sup> Anexo E, página 102.

<sup>46</sup> Anexo F, página 105.

Dentre os três objetivos (p. 1) elencados, destacamos no qual a psicologia vigotskiana pode estar presente: “Discutir alguns processos psicológicos básicos relacionando-os ao ensino e aprendizagem”.

No conteúdo programático (p. 1-2), evidenciamos três tópicos que podem estar sendo relacionados à teoria de Vigotski, quais sejam: a relação entre cultura, educação, desenvolvimento e aprendizagem; pensamento e linguagem; Teorias psicológicas e a aprendizagem, cognitivismo.

Na bibliografia (p. 2 e 3), encontramos duas obras de vigotski: *A formação social da mente* (1994), já comentada neste capítulo; e *A construção do pensamento e da linguagem* (2001), ambas publicadas pela editora Martins Fontes. As outras duas obras são: *Vigotsky e a aprendizagem escolar* (BAQUERO, 2001); e *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (REGO, 1994). Esta última, Teresa Cristina Rego, é criticada por Duarte (2006, p. 178) por tentar enquadrar Vigotski a teoria sociointeracionista, aproximando as ideias do psicólogo soviético às de Jean Piaget.

Duarte (2016, p. 37), ao abordar que “As relações entre psicologia e educação estão no próprio núcleo teórico e prático da psicologia histórico cultural [...], elucida que, para a psicologia vigotskiana ofereça subsídios ao trabalho educativo, faz-se necessário inseri-la em uma teoria pedagógica. Melhor dizendo,

[...] entre a psicologia histórico-cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia. (DUARTE, 2016, p.37).

Compreendemos que a psicologia vigotskiana tem seus fundamentos estruturados numa ideologia socialista, não neutra, avessa a forma de sociabilidade e relações de produção instauradas pelo sistema vigente, pois, trata-se de uma teoria psicológica que

[...] surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo. [...] Assim, uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista [...] (DUARTE, 2016, p.37).

Dessa forma, entendemos que, equívocos podem ocorrer acerca das concepções vigotskianas, e que a análise documental referente a atividades práticas de um curso é insuficiente para a confirmação da utilização devida da psicologia soviética, ou seja, textos de programas e ementas de uma disciplina não revelam a

prática real docente. Dessa forma, faz-se necessária uma observação presencial acerca das ações e relações proporcionadas nas aulas do curso investigado.

Registramos com isso, a necessidade de uma pesquisa de campo, no qual os pesquisadores possam realizar uma devida observação das práticas docentes em sala e entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos com as disciplinas, professores e alunos, com o propósito de alcançar uma percepção mais aproximada da realidade concreta.

No entanto, pudemos, através da breve incursão pelo conteúdo dos programas disciplinares citados, observar a ausência das categorias vigotskianas nas ementas, nos objetivos e nas bibliografias, o que nos leva a supor que a psicologia histórico cultural em sua base marxista não compõe a realidade da atual formação docente.

Compreendemos que há ainda uma inversão da centralidade do trabalho para a centralidade da linguagem na apropriação da teoria vigotskiana. No entanto, pelo fato de não observamos categorias em destaque nas ementas citadas, não foi possível apontar tal equívoco nestes documentos.

Finalizamos esse tópico de nossa pesquisa evidenciando que, pesquisadores do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO foram pioneiros no Ceará com a leitura marxista de Vigotski, publicando na revista eletrônica *Arma da Crítica* o Dossiê sobre Psicologia Histórico-Cultural, fruto de estudos realizados naquele Instituto de Pesquisas, nos quais citamos: *Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho*, de Francisca Maurilene do Carmo (Tese-2008); *Trabalho e linguagem na obra de A. R. Luria: um estudo à luz da ontologia marxiana*, de Natália Ayres da Silva (dissertação-2011); e *Trabalho e atividade na psicologia de A. N. Leontiev: pressupostos ontológicos e contribuições ao processo educativo/formativo da classe trabalhadora*, de Leonardo José Freire Cabó (dissertação-2012).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, “[...] mediação entre o indivíduo e a história humana [...]” (MORAES *et al*, 2013, p.104), pode agir tanto para manter o *status quo* quanto para possibilitar uma transformação, pois, trata-se de uma intervenção sobre indivíduos conscientes e livres, onde, “[...] A ação sobre a consciência é de suma importância para a formação de uma consciência revolucionária ou reacionária [...]” (MORAES *et al*, 2013, p.104).

De acordo com nossa investigação, o ensino escolar configura-se historicamente, planejado de acordo com a estrutura econômica produtiva da sociedade. Essa educação - como um complexo que existe a partir das relações – tem caráter dualista, atendendo o indivíduo conforme a posição que este ocupa no processo produtivo.

Diferente da educação com vistas a formação de um novo homem, cujo horizonte é a emancipação humana, a educação nas sociedades alicerçadas na propriedade privada tende a cumprir uma ideologia da hegemonia econômica, em outras palavras, há um tipo de escola para os proprietários dos meios de produção e outra para os que executam o trabalho.

Como já mencionado, nossa dissertação teve como objeto de investigação analisar as contribuições da psicologia de Vigotski na formação crítica do educador, por compreendermos que uma formação humana/educativa, fundamentada na psicologia histórico-cultural, aponta para o horizonte da emancipação humana e a possibilidade de caminharmos na contramão da realidade utilitarista em que se encontra a Escola contemporânea, regida pela pedagogia do aprender a aprender.

A teoria vigotskiana foi e continua sendo produtora de contribuições relevantes nos campos da Psicologia e da Pedagogia. O psicólogo soviético, inspirado nos fundamentos marxistas, considerava o indivíduo como um ser social que se desenvolve a partir do trabalho, mediado pela consciência, e das relações que estabelece nesse processo.

Para Vigotski, tanto os instrumentos quanto os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) utilizados na manifestação do trabalho são criações humanas que, ao longo do curso histórico das sociedades, mudam a forma social e o desenvolvimento cultural da humanidade.

O ser humano, internalizando esses sistemas de signos, muda seu comportamento, ocorrendo dessa forma, uma transformação também no desenvolvimento dos indivíduos singulares. Assim, o desenvolvimento psíquico individual tem sua base na sociedade, na cultura e na mediação dos saberes a que cada sujeito tem acesso.

Em nossa dissertação, ao analisarmos o complexo educação sob o viés da lógica produtiva do capitalismo, identificamos a categoria alienação presente nesse contexto. A Escola, agente legal responsável pela transmissão de conhecimentos e formação profissional na atual sociabilidade, encontra-se na condição de reproduzidor do modelo instalado, atendendo a interesses monetários de uma classe minoritária, detentora dos meios de produção e das riquezas materiais e não-materiais produzidas pela humanidade.

Defendemos uma educação pautada em atividades plenas de sentido, no efetivo desenvolvimento da humanização dos indivíduos, a escola atuando como local de socialização dos conhecimentos e de superação do pragmatismo, imediatismo e da vida inexpressiva que a sociabilidade capitalista impõe à classe trabalhadora.

Entendemos a perspectiva marxista de educação como uma possibilidade de transformação consciente da atual realidade, consolidada em relações pautadas na produção e circulação de mercadorias, com valorização de fetichismos, futilidades e suas conseqüentes formas de alienação engendradas pelo capitalismo, “[...] que pregam a morte do sujeito como demiurgo da história humana [...]” (MORAES e JIMENEZ, 2009, p.21).

Nessa perspectiva de transformação radical da atual forma de sociabilidade, Mézáros (2008, p. 65, grifos do autor) elucida ser imprescindível uma “[...] mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade [...]”, como também uma “[...] *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes [...]”, ou seja, “[...] a *automudança consciente* dos indivíduos [...]”, especificamente, a conscientização da classe trabalhadora.

Cientes da complexidade da temática investigada, apresentamos os fundamentos da teoria vigotskiana como contribuição para apreensão do real em movimento, no sentido de desnudar o véu ideológico que causa opacidade na

compreensão do cotidiano objetivo, colaborando assim na formação crítica do educador.

Porém, investigando pressupostos teóricos e fenômenos da realidade, compreendemos limites de intervenção da educação nessa tomada de consciência dos indivíduos/alunos, negando os fundamentos ontológicos nas relações sociais vigentes e impedindo uma práxis educacional promotora da superação dessa perspectiva acrítica de formação humana e do modelo capitalista de sociedade.

Por outro lado, no limite da contradição, também identificamos possibilidades de se efetivar uma práxis revolucionária, uma vez que, segundo Tonet (2005), nada está pré-determinado de maneira absoluta e imutável, nem mesmo o fato da economia ser o complexo determinante dos rumos sociais e relacionais, podendo ocorrer uma liberdade de escolha que influencie outras dimensões sociais em direção a uma mudança.

Compreendendo, de acordo com a perspectiva marxista (MÉSZÁROS, 2008, p.65), que a superação da atual sociabilidade de exploração, na qual a classe proletária se encontra imersa num trabalho alienado, “[...] seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional.” Apontamos a psicologia histórico-cultural como fundamento essencial à formação crítica do educador hodierno, vislumbrando uma educação escolar voltada ao esclarecimento dos indivíduos acerca da realidade falseada, rumo a uma sociedade superior, identificada com o horizonte da emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi; revisão da tradução; tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2018.
- CABÓ, Leonardo José Freire. **Trabalho e atividade na psicologia de A. N. Leontiev**: pressupostos ontológicos e contribuições ao processo educativo/formativo da classe trabalhadora. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- CARMO, Francisca Maurilene do. **Vigotski**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 29-35.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília; UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2018.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias da casa dos mortos**. Tradução de Oleg Almeida. São Paulo: Martin Claret, 2016.
- DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic USP/v7n1-2/a02v7n12.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia das Competências e pedagogia do professor reflexivo como negação da importância do conhecimento teórico.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zAZfsPC6MiQ>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea)

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos da América Latina. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 187-198.

GONCALVES, Ruth Maria de Paula; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Relações antagônicas entre sentido e significado do trabalho no capital: uma análise na perspectiva ontológica. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 685-694, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822013000300022&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300022&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 07 mar. 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Ed. Moraes, 2010.

\_\_\_\_\_. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoria e Método em psicologia.** Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 425-470.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 240 p. (Coleção filosofia; 19).

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 128 p.

LIMA, Marteana Ferreira. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács.** 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, Marteana Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos; CARMO, Maurilene do. Funções psicológicas superiores e a educação escolar: uma leitura crítica a partir de Vigotski. **Verinotio – Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, Ano 4, n. 8, maio, 2008

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Nélio Schneider; Ivo Tonet; Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política – Livro I – o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 68 p.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Betânia Moreira de. **As bases ontológicas da individualidade humana e o processo de individuação na sociabilidade capitalista**: um estudo a partir do Livro Primeiro de *O Capital* de Karl Marx. 2007. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

MORAES, Betânia; Jimenez, Susana. Notas sobre a questão da individualidade humana em Marx: um convite a pesquisa. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/betaniasusana.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

MORAES, Betânia; PAULA, Ruth de; COSTA, Frederico. Indivíduo e educação: notas sobre o processo de (des)humanização do ser social. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Q.Q.; RABELO, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 89-111.

MUNIZ, V.C.R. **Makarenko**: ética e práxis educativa. 2015. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PAULA, Ruth de; MORAES, Betania; AYRES, Natália. Gênese da consciência: um estudo preliminar acerca da relação entre trabalho e linguagem em Luria e Leontiev. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Orgs.). **Marxismo, Educação e Luta de Classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza, EdUECE, 2010.

PAULO NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Em direção a uma aliança mundial em prol do emprego de jovens**: os cinco passos seguintes. 2003. Disponível em: <[http://www.oit.org/public//portugue/region/ampro/brasil/inf/download/global\\_alliance.pdf](http://www.oit.org/public//portugue/region/ampro/brasil/inf/download/global_alliance.pdf)> Acesso em: 27 jan. 2018.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.151-168.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção memórias da educação)

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memórias da educação)

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas. SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Natália Ayres. **Trabalho e linguagem na obra de A. R. Luria**: um estudo à luz da ontologia marxiana. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOARES, José Rômulo. Práxis e educação transformadora. In: MAIA, Lucíola Andrade; SOARES, José Rômulo; FRAGA, Regina Coele Queiroz (Orgs.). **Práxis e formação humana**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 256 p. (Col. Fronteiras da Educação).

\_\_\_\_\_. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o Capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008. 207 p.

TROTSKY, Leon. **A história da revolução russa**. Tradução de E.Huggins. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia)

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia)

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**; tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica)

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia)

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**: Tomo II. Madrid: Machado Libros, 2014.

**ANEXOS**

## ANEXO A – MAPA DA RÚSSIA



Fonte: Google  
Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=mapa+russia+sib%C3%A9ria&rlz=1C1CHZL\\_pt-BRBR713BR713&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj3-aG57aPZAhUDEZAKHTPuDwUQ\\_AUIDCgD&biw=1821&bih=784#imgdii=OKD\\_QqcmUBfZ0M:&imgcr=&vYfAy82geFbJum:>](https://www.google.com.br/search?q=mapa+russia+sib%C3%A9ria&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR713BR713&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj3-aG57aPZAhUDEZAKHTPuDwUQ_AUIDCgD&biw=1821&bih=784#imgdii=OKD_QqcmUBfZ0M:&imgcr=&vYfAy82geFbJum:>)

Acesso: 13/02/2018.

## ANEXO B – MAPA DA BIELORÚSSIA



Fonte: Google

Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?rlz=1C1CHZL\\_pt-BRBR713BR713&biw=1821&bih=849&tbm=isch&sa=1&ei=OUaDWvXFFMzEwAS6xYD4Ag&q=mapa+bielorr%C3%BAssia+ORSHA&oq=mapa+bielorr%C3%BAssia+ORSHA&gs\\_l=psy-ab.12...87451.89395.0.91950.6.6.0.0.0.255.568.0j2j1.3.0....0...1c.1.64.psy-ab.3.1.252...0i8i30k1.0.6a12x4w1Az0#imgdii=SIXxqwi6zsJ8hM:&imgcr=FFAOKK5hdYXAnM:>](https://www.google.com.br/search?rlz=1C1CHZL_pt-BRBR713BR713&biw=1821&bih=849&tbm=isch&sa=1&ei=OUaDWvXFFMzEwAS6xYD4Ag&q=mapa+bielorr%C3%BAssia+ORSHA&oq=mapa+bielorr%C3%BAssia+ORSHA&gs_l=psy-ab.12...87451.89395.0.91950.6.6.0.0.0.255.568.0j2j1.3.0....0...1c.1.64.psy-ab.3.1.252...0i8i30k1.0.6a12x4w1Az0#imgdii=SIXxqwi6zsJ8hM:&imgcr=FFAOKK5hdYXAnM:>)>

Acesso em: 13/02/2018.

ANEXO C – FLUXOGRAMA COM DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)



Universidade Estadual do Ceará - UECE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED  
Coordenação do Curso de Pedagogia - COPED



Licenciatura Plena – Carga Horária 3.313

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	9º Semestre
68h/a   04 ES909	68h/a   04 ES910	68h/a   04 ES906	68h/a   04 ES911	68h/a   04 ES931	68h/a   04 ES947	68h/a   04 ES647	68h/a   04 CL327	68h/a   04
HISTORIA DA EDUCAÇÃO I (GERAL)	HISTORIA DA EDUCAÇÃO II (BRASIL E CEARÁ)	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	FUNDAMENTOS DA LETURA E DA ESCRITA	LINGUA PORTUGUESA NA E.I./A.I - I	LINGUA PORTUGUESA NA E.I./A.I - II	EDUCAÇÃO POPULAR	LIBRAS	OPTATIVA VII
68h/a   04 ES228	68h/a   04 ES903	68h/a   04 ES933	68h/a   04 ES150	68h/a   04 ES932	68h/a   04 ES948	68h/a   04 ES936	68h/a   04 ES934	68h/a   04
INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DIDÁTICA GERAL I	MATEMÁTICA NA E.I./A.I - I	MATEMÁTICA NA E.I./A.I - II	FUNDAMENTOS DA GESTÃO	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	OPTATIVA VIII
68h/a   04 CH322	68h/a   04 CH421	68h/a   04 ES905	68h/a   04 ES913	68h/a   04 ES946	68h/a   04 ES949	136h/a   08 ES966	136h/a   08 ES960	68h/a   04
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	POLITICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL I	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA I	LEGISLAÇÃO DO ENSINO	HISTORIA E GEOGRAFIA NA E.I./A.I - I	ESTAGIO I EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA E CRESCER E (PRE-ESCOLA)	ESTAGIO II (SERIES INICIAIS DO ENS. FUND.)	OPTATIVA IX
68h/a   04 CL331	68h/a   04 CL332	68h/a   04 CH409	68h/a   04 ES908	68h/a   04 ES914	68h/a   04 ES941	68h/a   04	68h/a   04	68h/a   04 ES973
PSICOLOGIA DO DESENVOLV. - I (INFANCIA)	PSICOLOGIA DO DESENVOLV. - II (ADOLESC. E IDADE ADULTA)	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	OPTATIVA II	CORPOREIDADE E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO	CÊNCIAS NATURAIS NA E.I./A.I - I	REQUISA EDUCACIONAL	ESTUDOS ORIENTADOS: - I	MONOGRAFIA
68h/a   04 CH402	68h/a   04 ES240	68h/a   04	68h/a   04	68h/a   04	68h/a   04	68h/a   04	68h/a   04	68h/a   04 ES969/ES970/ES971
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO	ARTE-EDUCAÇÃO	OPTATIVA I	OPTATIVA III	OPTATIVA IV	OPTATIVA V	ESTUDOS ORIENTADOS: -II, III, IV, V, VI	ESTAGIO III (LIVRE ESCOLHA)	ESTAGIO III (LIVRE ESCOLHA)
17h/a   01 CH401	17h/a   01 ES904	17h/a   01 ES907	17h/a   01 ES935	17h/a   01 ES945	17h/a   01 ES950	17h/a   01 ES962	17h/a   01 ES963	17h/a   01 ES972
INTROD. A UNIV. E AO CURSO	FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO PEDAGOGO						OPTATIVA VI	SEMINARIO DE CONCLUSÃO DE CURSO:

ANEXO D – EMENTA DA DISCIPLINA *PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO I (INFÂNCIA)*; CURSO DE PEDAGOGIA; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE).



**Universidade Estadual do Ceará-UECE**  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED  
Coordenação do Curso de Pedagogia - COPED



### PROGRAMA DE DISCIPLINA

<b>DISCIPLINA:</b> Psicologia do Desenvolvimento I (Infância) – sem pré –requisito			
<b>PROFESSOR (A):</b>			
<b>CARGA HORÁRIA:</b> 68h/a	<b>CRÉD.:</b> 4	<b>SEMESTRE:</b>	<b>CÓD:</b>

#### 1. EMENTA:

A ciência psicológica e objetos de estudo. Os múltiplos fatores que determinam o humano. A construção histórica e social da infância. Principais abordagens teóricas do desenvolvimento infantil, com ênfase nas abordagens psicogenéticas e histórico-culturais. Aspectos do desenvolvimento infantil: social, motor, cognitivo, afetivo, moral e sexual.

#### 2. OBJETIVO GERAL:

Identificar a evolução do conceito de infância em seus aspectos históricos, sociais e culturais;  
Desenvolver uma visão dinâmica e interativa do processo de desenvolvimento, lançando mão de diferentes abordagens teóricas.  
Compreender o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivo, social, afetivo, psicosexual e psicomotor.

#### 3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Unidade 1: A infância, aspectos históricos e socioculturais  
Concepções de infância;  
Aspectos históricos da infância da idade média até a contemporaneidade;  
O estudo da criança na concepção científica.  
Unidade2: O desenvolvimento humano e seus fatores determinantes

Conceito de desenvolvimento;  
 Perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento;  
 Caráter processual do desenvolvimento humano.  
 Fatores determinantes: interação genes vs meio ambiente: hereditariedade, maturação, experiência, aprendizagem  
 Unidade 3: Áreas de constituição do sujeito  
 Relacionamento inicial mãe-bebê na perspectiva de diferentes autores: Winnicott e a mãe suficientemente boa, Spitz e o estabelecimento do objeto libidinal, outros autores.  
 As etapas evolutivas do primeiro ano de vida.  
 Unidade 4: Etapas evolutivas do desenvolvimento  
 Desenvolvimento sócio-emocional;  
 Desenvolvimento psicosssexual  
 Desenvolvimento cognitivo;  
 Desenvolvimento psicomotor

#### **4. METODOLOGIA**

O programa será desenvolvido através de aulas expositivas, estudo dirigido, leitura, trabalhos em grupo, debates etc

#### **5. AVALIAÇÃO:**

O conteúdo do programa será avaliado através de:

Trabalho escrito

Prova escrita

Participação em atividade de sala de aula

Exercícios em aula

#### **6. BIBLIOGRAFIA:**

ABERASTURY, Arminda. Abordagens à Psicanálise de Crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996;

CARRAHER, T.Nunes.O método clínico:usando os exames de Piaget.São Paulo,Cortez,1994.(cap 01 p.13 à 40);

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1994 (cap 4 p.69 à 76;cap5, p.99 e cap 6 ,p 103 à 119);

CÉSAR COLL, JÉBUS PALÁCIOS ME ALVARO MARCHESI: Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: artes médicas, 1995 vols 1/2/3-ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. RJ: Guanabara, 1981.

DANTAS, Oliveira Taille, Piaget, Vygotsky, Walloon. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ABERASTURY, Arminda. Abordagens à Psicanálise de Crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BERGÈS, Balbo. A Criança e a Psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOULCH, Balbo. A criança e a psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNET, Liziane. Desenvolvimento Psicológico da 1ª Infância. PoA: Artes Médicas, 1993.

FRENDRIK, Silvia. Ficção das Origens e Contribuição à História da Psicanálise de Crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget à Freud. Petrópolis: Vozes, 1993.

RODULFO, Ricardo. O Brincar e o Significante. PoA: Artes Médicas, 1990

ROZA, Eliza. Quando Brincar é Dizer. Rio de Janeiro: Ed. Dumará, 1993.

DANTAS, Oliveira Taille, Piaget, Vygotsky, Walloon. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

SYLVIA: Kathy: Iniciação do desenvolvimento da criança. São Paulo: martins fontes, 1994;

## **8. BIBLIOGRAFIAS COMPLEMENTARES**

BENNETT; Steve e BENNETT; Loetterle: 365 Atividades Infantis sem TV. São Paulo: madras , 2202

SPITZ; René A: O primeiro ano de vida. São Paulo: martins fontes , 1996;

OAKLANDER: Violet: Descobrimos crianças. São Paulo: summus editorial, 1980

ADRADOS; Isabel: Orientação infantil. Petrópolis: vozes, 1980

D'ANDREA; Flávio Fortes: Desenvolvimento da personalidade. São Paulo: difel, 1982.

Fonte: Universidade Estadual do Ceará – UECE.

ANEXO E – EMENTA DA DISCIPLINA *PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO II (ADOLESCÊNCIA)*; CURSO DE PEDAGOGIA; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE).

	<p><b>Universidade Estadual do Ceará-UECE</b>  <b>CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED</b>  <i>Coordenação do Curso de Pedagogia - COPED</i></p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

### PROGRAMA DE DISCIPLINA

<p><b>DISCIPLINA:</b> Psicologia do Desenvolvimento II (Adolescência) (com pré-requisito: Psicologia do Desenvolvimento I)</p>			
<p><b>PROFESSOR (A):</b></p>			
<p><b>CARGA HORÁRIA:</b> 68 h/a</p>	<p><b>CRÉD.:</b> 4</p>	<p><b>SEMESTRE:</b></p>	<p><b>CÓD:</b></p>

#### 1. EMENTA:

A construção social e histórica da adolescência. Caracterização da adolescência sob os aspectos biopsicossociais. Abordagens teóricas que enfocam a adolescência. O lugar da adolescência na sociedade. Adolescência e contemporaneidade.

#### 2. OBJETIVO GERAL:

Propiciar ao aluno a compreensão da fase da adolescência como parte importante do conhecimento dos processos psíquicos do ser humano, dentro do contexto familiar e social.

#### 3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as características e as necessidades psicológicas do adolescente, tornando-se capaz de elaborar projetos, planejar e intervir de forma coerente com os referenciais teóricos adequados;
- Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da psicologia do desenvolvimento do adolescente, tornando-se capaz de tomar decisões metodológicas adequadas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projeto de pesquisa;
- Escolher e utilizar instrumentos de coleta de dados (observação, entrevistas, inventários e questionários) relativos à psicologia do adolescente;

- Avaliar os problemas do desenvolvimento do adolescente de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
- Saber buscar e usar conhecimento científico necessário à sua atuação, assim como gerar conhecimento a partir da prática com adolescentes;
- Coordenar e manejar processos grupais de adolescentes, considerando as diferenças de formação e de valores dos seus membros;
- Relacionar com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;
- Elaborar relatos científicos, incluindo materiais de divulgação.

#### **4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

##### **Unidade 1: Introdução, conceitos e desenvolvimento físico na adolescência.**

Conceito de adolescência e puberdade;

Critérios de definição de adolescência;

Os ritos de puberdade;

Modificações físicas e seus significados na adolescência;

A obesidade e magreza na adolescência como novos sintomas.

##### **Unidade 2: Sexualidade na adolescência**

Masturbação

Gravidez.

##### **Unidade 3: Adolescência no contexto social**

Drogas;

Delinqüência;

Violência doméstica.

##### **Unidade: 4 Teorias da adolescência**

A teoria Psicanalítica do desenvolvimento do adolescente (introdução);

O luto na adolescência – teoria de Maurício Knobel.

#### **4. METODOLOGIA**

Aulas expositivo-dialogadas; seminários; e discussões em grupos.

## 5. AVALIAÇÃO:

Ata de aula; avaliação em dupla; estudo dirigido; e avaliação individual.

## 6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALBERTI, S. *Esse sujeito Adolescente*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 1999.

AFONSO, L. *A polêmica sobre a adolescência e sexualidade*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2001.

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1971.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICANÁLISE E SUAS CONEXÕES, *O Adolescente e a modernidade*, Tomo I, II, e III. Rio de Janeiro: Companhia do Freud, 1999.

## 8. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREUD, Anna. *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

LESOURD, S. *A construção adolescente no laço social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUSS, R. E. *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte: Interlivros, Ltda. 1971.

RASSIAL, J. -J. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

Fonte: Universidade Estadual do Ceará – UECE.

ANEXO F – EMENTA DA DISCIPLINA *PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM*; CURSO DE PEDAGOGIA; UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE).



**Universidade Estadual do Ceará-UECE**  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED  
Coordenação do Curso de Pedagogia – COPED



### PROGRAMA DE DISCIPLINA

**DISCIPLINA:** Psicologia da Aprendizagem (pré-requisito: Psicologia do Desenvolvimento II)

**PROFESSOR (A):**

**CARGA HORÁRIA:** 68h/a

**CRÉD.:** 4

**SEMESTRE:**

**CÓD.:**

#### 1. EMENTA:

Conceitos de Aprendizagem. Principais abordagens teóricas da aprendizagem, com ênfase na perspectiva histórico-cultural, suas contribuições e implicações para a prática pedagógica. Estudo dos fatores psicológicos, sociais e relacionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Mitos e desafios do fracasso escolar.

#### 2. OBJETIVOS:

- Compreender o conceito, as características e a importância da aprendizagem, a partir das principais teorias na área.
- Discutir alguns processos psicológicos básicos relacionando-os ao ensino e aprendizagem.
- Situar as dificuldades de aprendizagem no contexto intra e extra escolar, enfatizando o respeito e aceitação das diferenças individuais.

#### 3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

##### **APRENDIZAGEM: CONCEITUAÇÃO E IMPORTÂNCIA**

Histórico e conceito da aprendizagem

Tipos e estratégias de aprendizagem

A relação entre cultura, educação, desenvolvimento e aprendizagem

**ALGUNS PROCESSOS PSICOLÓGICOS ESSENCIAIS À APRENDIZAGEM**

Elementos básicos sobre o funcionamento cerebral

Inteligência, memória e criatividade

Pensamento e linguagem

Motivação

**TEORIAS PSICOLÓGICAS E A APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES NO CENÁRIO DA ESCOLA**

Behaviorismo

Cognitivismo

Psicogenéticas

Psicanalíticas e Humanistas

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:** a polêmica do erro e fracasso escolar

Conceito de dificuldade e distúrbio de aprendizagem: situando os diferentes tipos

Relação professor e aluno no processo de aprendizagem

**5. METODOLOGIA**

Aula expositivas, reflexões em grupos, seminários, estudos dirigidos, debates, filmes, exposições, pesquisa de campo, etc.

**6. AVALIAÇÃO**

Serão considerados os seguintes aspectos:

- . Freqüência e participação nas aulas.
- . Cumprimento das atividades e trabalhos programados e desenvolvidos com o grupo.
- . Produção, individual e em duplas, referente aos conteúdos estudados.

**7. BIBLIOGRAFIA:**

BARQUERO, R. *Vigotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, ARTMED Editora, 2001.

BOCK, A. M. B. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

- COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação* (vols 1 e 2). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CÓRIA-SABINI, M. A. *Psicologia aplicada à educação*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LEFRANÇOIS, G. R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- NUNES, A . I. B. L. e SILVEIRA, R. N. *Psicologia da Aprendizagem*. Processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber livro, 2008.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus Editorial, 2001.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- POZO, J. I. *Aprendizes e Mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* Petrópolis: Vozes, 1994.
- VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOSTKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WITTER, G. P. e LOMÔNACO, J. F. B. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: E.P.U., 1989.