

Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação

Historical-Cultural Psychology, Marxism and Education

*Silvana Calvo Tuleski, Marilda Gonçalves Dias Facci e
Sônia Mari Shima Barroco*

Universidade Estadual de Maringá (Paraná, Brasil)

Resumo. Todos os trabalhos desenvolvidos pelos professores pesquisadores brasileiros integrantes deste grupo –que envolve alunos da graduação e pós-graduação em Psicologia– possuem como características básicas os seguintes aspectos: 1) neles, a Psicologia Histórico-Cultural, analisada a partir de seus fundamentos filosóficos marxistas, é tomada como uma das vertentes da Psicologia Crítica; 2) eles discutem possibilidades teóricas e práticas para enfrentamentos da Psicologia hegemônica, que toma os fenômenos humanos pelo viés *biologizante* ou *naturalizante*, negando as múltiplas determinações que os geram e os fazem perpetuar; 3) afirmam reiteradamente que o desenvolvimento humano (normal e especial) é histórico-social e, em decorrência, defendem rigorosamente propostas de humanização e transformação de práticas sociais com vistas ao pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores que compõem a consciência; 4) discutem e analisam a constituição histórica do sujeito e sua vinculação com o processo de escolarização, tendo como norte a defesa da apropriação dos conhecimentos científicos como instrumentos para a análise da realidade objetiva; 5) comprometem-se com uma Psicologia que busque a transformação e superação do atual modo de produção capitalista, organicamente excludente. Deste modo, as pesquisas se voltam para uma leitura crítica da realidade, pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural elaborada por L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, objetivando criar condições para a transformação da *práxis* psicológica e pedagógica e, conseqüentemente, da sociedade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Psicologia marxista; práxis psicológica; educação para a humanização.

Abstract. All work done by Brazilian teachers researchers, involving students in the Undergraduate and Postgraduate Diploma in Psychology whose founding characteristics are the following: 1. The Historical-Cultural Psychology, analyzed from its Marxists philosophical foundations, is taken as one element of Critical Psychology; 2. Discussion of theoretical and practical possibilities for coping Hegemonic Psychology, which naturalizes human phenomena by biologizing bias; 3. Repeated affirmation of human development (normal and special) as socio-historical and statement of proposals for humanization and transformation of social practices with a view to the full development of higher psychological functions that make up the conscience; 4. Discussion and analysis of the historical constitution of the subject and its relationship with the schooling process, with

the north to defend the appropriation of scientific knowledge as tools for the analysis of objective reality. 5. The commitment to a psychology that seeks to transform and overcome the current capitalist mode of production, organically exclusionary. Thus, researches are turning to a critical reading of reality, based on the assumptions of Historical-Cultural Psychology developed by Vigotski, Luria and Leontiev, aimed at creating conditions for the transformation of psychological and pedagogical praxis.

Keywords: Historical-Cultural Psychology, Marxist Psychology, psychological praxis, education for humanization

Introdução: Por que a Psicologia Histórico-Cultural pode ser considerada uma vertente da Psicologia Crítica?

Iniciaremos este texto buscando elementos que explicitem a base teórica sobre a qual se assentam os trabalhos de autores da Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, o materialismo histórico-dialético e o conceito de crítica nesta vertente teórica, para, em seguida, expor os pressupostos fundantes das práticas em psicologia educacional encaminhadas.

De acordo com Duarte (2000), o método adotado por Vigotski é dialético porque a apreensão da realidade não ocorre de forma imediata, no nível da aparência; o conhecimento se dá pela mediação do abstrato, buscando a essência dos fenômenos, e não sua aparência. Neste sentido, cabe retomar as ideias de Vigotski (1996) quando ele afirma que “[...] o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta” (p. 285) e ainda que “[...] a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289) de modo direto e sem mediações que explicitem as múltiplas determinações que geram e mantêm os fatos ou fenômenos (tomados como objetos). Cabe, portanto, ir à essência dos fatos estudados, como afirma Duarte (2000), o que implica em ir à essência da própria realidade objetiva, às relações sociais.

Esse entendimento tem subsidiado o nosso trabalho na formação de psicólogos no curso de graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá (Estado do Paraná/Brasil), as atividades voltadas à formação continuada de professores (da educação regular e especial) e de outros profissionais das áreas da educação e da saúde, por meio de cursos e de assessorias vinculados ao governo federal do Brasil¹, ao governo do Estado do Paraná e aos governos de vários municípios deste estado (como Maringá, Cascavel, Cianorte, Campo Mourão, Lobato, Paiçandu, entre outros). Também tem norteadado nossa atividade de docência em nível de pós-graduação, seja junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI/UEM – Mestrado)², como em curso de especialização *latu sensu* intitulado Especialização em Teoria Histórico-Cultural, ofertada pelo Departamento de Psicologia (DPI/UEM), que já conta com seis turmas concluídas e até o momento parece ser o único no país.

¹ Houve a participação em cursos de formação docente e de especialização promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), sob os títulos *Deficiência Sensorial Auditiva e Educação Escolar Indígena* e *Atendimento Educacional Especializado*, respectivamente.

² Para informes consultar o site www.ppi.uem.br.

Temos exposto, portanto, nas atividades formativas que o psiquismo do homem em sua singularidade, de acordo com Duarte (2000), só pode ser entendido a partir do conceito de totalidade, levando-se em conta as contradições que permeiam as relações sociais. Neste sentido, uma psicologia crítica considera que a questão do método de análise é fundamental, pois, como afirma Vigotski (1996, p. 389), a [...] possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico”. A dialética marxista deve guiar a forma de compreender os fatos, pois considera-se que “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo.” (Vigotski, 1996, p. 393). Por meio deste método é possível negar alguns fatos, buscar sua superação e chegar a novas sínteses.

Em outras palavras, situando-nos no campo da Psicologia, procuramos demonstrar nas atividades que realizamos que os fatos que se apresentam nas escolas, nas unidades de saúde, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS)³ e em outros espaços sociais, precisam ser explicados, compreendidos e ter a intervenção dos profissionais de modo a impactar positivamente desvelando e transformando a prática instituída. Isso só pode se dar, a contento, com o respaldo de uma teoria e um método explicativos de como o ser humano se constitui em intrínseca relação com seus pares, com o mundo, em relação dialética – portanto, histórica. Consideramos que essa opção teórico-metodológica para a Psicologia, enquanto ciência e profissão, constitui-se como crítica.

Nesta linha de pensamento, é importante destacarmos a historicidade que permeia o estudo dos fatos na Psicologia Crítica. Apoiando-nos em Shuare (1990), poderíamos afirmar que a psiquismo humano tem uma origem histórico-social e todos os fatos devem ser estudados levando-se em conta a historicidade. O tempo, nesta perspectiva, tem o significado de tempo histórico.

Para a autora,

[...] os processos psíquicos não se desenvolvem no tempo isolados de suas próprias características intrínsecas, como esse tempo que atua sobre uma semente e que constitui a espera, o prazo necessário para que as estruturas internas implícitas se manifestem; não é o tempo de maturação, como habitualmente se entende, por exemplo, com respeito as estruturas fisiológicas que, aparentemente, contém em seu germem aquilo que serão, uma vez que transcorra o tempo correspondente. (Shuare, 1990, p. 59)

O tempo, por esse modo, refere-se ao processo de desenvolvimento da sociedade. Assim, assumir o historicismo, de acordo com Shuare, leva a uma segunda proposição: a psique humana possui um desenvolvimento histórico e uma intrínseca relação de dependência essencial para com os fenômenos psíquicos, com respeito à vida e à atividade social. Para a autora, o desenvolvimento humano deve ser compreendido a partir da atividade produtiva, das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza. O homem se torna, conforme também explicita Saviani (2005), com base em Marx, a síntese das relações sociais.

³ Para maiores informações ver o site <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras> .

Vigotski (1996, p. 368) afirma que “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.”, portanto, uma psicologia crítica tem que compreender que o desenvolvimento do psiquismo está atrelado às relações sociais, que são relações de classes sociais antagônicas e estabelecidas em determinados momentos históricos. Isso nos leva a reconhecer que o social, em Vigotski, não implica apenas a reunião de pessoas em interação entre si, mas refere-se a indivíduos em processo de humanização em conformidade com as condições objetivas postas a cada época, sociedade e classe social.

Shuare nos oferece, ainda, uma terceira proposição: a psique humana é mediatizada e as funções psíquicas superiores são o produto da própria interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem. Todo comportamento humano é mediado por instrumentos e signos, conforme veremos no decorrer deste texto.

O trabalho, compreendido como transformação da natureza, é a fonte de mediação universal. Segundo Engels (1986), o trabalho foi responsável pela criação do homem, ele é a condição fundamental de toda vida humana, daí ser tomado como atividade vital. Para suprir suas necessidades básicas e as criadas posteriormente, o homem trabalha, isto é, transforma a realidade e, desta forma, também se transforma a si mesmo. Ao criar processos e meios para retirar da natureza a sua sobrevivência, ele cria sua própria humanidade e humaniza a natureza. O homem, diferentemente dos animais, não repassa às novas gerações apenas as marcas genéticas, mas, pelas mediações estabelecidas, repassa também experiências e produtos, para dar continuidade ao processo civilizatório. Ele é, pois, ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais que cria e reproduz; sendo produto da sociedade, é também quem a produz. Ser criador e criatura (produto) constitui uma relação dialética e histórica. Enfim, cada progresso adquirido pelo homem significou, assim, um avanço no domínio da própria natureza.

Vigotski compartilha das concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo, isto é, transforma a sua própria consciência. Para Marx e Engels (1846), a consciência do homem está determinada pelas condições materiais de vida e pelas relações sociais de produção. Desta forma, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, isto é, na consciência e no comportamento dos homens.

Marx, assim como Engels, concebe o trabalho como a característica fundamental do homem. De acordo com Vigotski (2001b, p. 43), desde que se tornou possível o trabalho “na acepção humana da palavra, ou seja, a intervenção planejada e racional do homem nos processos naturais com o fim de reagir e controlar os processos vitais do homem e a natureza, desde então a humanidade se projetou um novo degrau biológico [...]” que diferencia o ser humano dos animais. É a partir do trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, constitui-se como tal, construindo a sociedade e fazendo a história.

Para Marx & Engels (1846, p. 39),

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história, é que os homens devem estar em condições de viver para “poder fazer história”. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter

habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação das necessidades, a produção da própria vida material.

De acordo com Facci (2004), no processo de trabalho o homem tem produzido sua história. Quando se satisfaz a necessidade de subsistência por meio de instrumentos elaborados pelos próprios homens, essa satisfação conduz a novas necessidades. Desta forma, para a autora, o homem está em processo constante de transformação da natureza e de si próprio, sempre com carência de suprir necessidades materiais e intelectuais, e a formação do psiquismo humano ocorre na coletividade, por meio da apropriação da cultura.

A apropriação dos bens culturais e materiais provoca a superação das limitações postas pelo desenvolvimento biológico. O processo de humanização ocorre quando o homem desenvolve as funções psicológicas superiores – tipicamente humanas, tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras que o diferenciam dos animais. Leontiev (1978, p. 70) afirma que “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido”. O trabalho, para esse autor, é caracterizado pelo uso e fabrico de instrumentos e por se efetuar em condições de atividade coletiva. De acordo com Vigotski (1995, p. 85), a “cada etapa determinada do domínio das forças da natureza, corresponde sempre uma determinada etapa do domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem”.

Para efetivar este domínio sobre a natureza, o homem não só produz ferramentas, mas também introduz neste processo estímulos artificiais, como, por exemplo, os signos. Estes, num primeiro momento, atuam em nível externo, mas com a gradativa internalização, produzem novas conexões no cérebro.

Nesta mesma linha, Markus (1974) também esclarece que o caráter da consciência e do conhecimento humano só pode ser compreendido a partir do trabalho, que conduz à satisfação das necessidades não de um modo direto ou imediato, como o faz nos animais, mas sim, de forma mediada. Esta mediação se apresenta em Marx, segundo o autor, de duas formas: 1) como instrumento de trabalho que o homem insere entre ele mesmo e o objeto de sua necessidade; e 2) como atividade de mediação, o próprio trabalho, que “antecede e torna possível a utilização do objeto” (p. 51). Assim, para o homem, a atividade produtiva pressupõe um instrumento de trabalho elaborado, que transforma gradativamente o ambiente natural em ambiente humano ou “civilizado”, “um ambiente no qual se objetivaram as necessidades e capacidades do homem” (p. 52). Segundo esse autor, ao nascer, o homem

[...] já encontra objetivadas aquelas necessidades e capacidades que se manifestaram no passado, podendo assim dispor materialmente dos resultados de todo o desenvolvimento social que lhe antecedeu, tão-somente por isso torna-se possível que o processo de desenvolvimento não se veja obrigado a recomeçar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade das gerações anteriores. Apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana, configura de modo geral a possibilidade da *história*. (Markus, 1974, p. 52).

Como exposto, os estudiosos soviéticos Vigotski, Luria e Leontiev buscavam fundamentos no marxismo para explicar o desenvolvimento do psiquismo, estabelecendo, como apresentamos na citação de Markus (1974), que o ser humano nasce em uma sociedade em desenvolvimento, na qual vários conhecimentos já foram elaborados e devem ser apropriados pelas novas gerações. A transformação do comportamento e desejo animal em comportamento e desejo humano (processo de humanização) se dá com base e no processo de trabalho, o que se apresenta de forma ora explícita ora implícita em toda a obra desses autores soviéticos.

A tese marxista de que o homem, ao transformar a natureza, não só a humaniza, mas neste processo ele próprio se humaniza - constitui o mundo humano, objetivamente e subjetivamente – é a base de toda a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme Vigotski, Luria e Leontiev; mas para que essas funções se desenvolvam plenamente, não basta a inserção de cada novo membro na sociedade, pois, a partir do momento em que as sociedades humanas tornaram mais complexas suas atividades produtivas, tornaram-se igualmente mais complexos seus mecanismos e ferramentas simbólicas que permitem a compreensão da realidade em que os homens estão inseridos. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como veremos a seguir, ocorre na coletividade e demanda a mediação instrumental.

Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como base para a humanização

Luria (1981), na tentativa de compreender a estrutura da atividade mental, isto é, o funcionamento do cérebro, procurou superar duas vertentes explicativas vigentes na sua época: o localizacionismo estreito (pautado na possibilidade de localizar de forma estrita os mecanismos mentais mais complexos) e a visão holística. Opunha-se firmemente à compreensão do cérebro como um conjunto de sistemas reativos ou esquemas elementares que incorporam estímulos recebidos do mundo exterior e produzem respostas a estes estímulos. Tal abordagem, considerada por ele como uma visão mecânica e passiva do funcionamento cerebral, que tornaria esse funcionamento totalmente determinado pela experiência pregressa do indivíduo, seria inadequada para explicar as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

Luria (1981) propõe uma nova abordagem das funções corticais superiores. Por terem sido formadas ao longo do desenvolvimento histórico e serem sociais em sua origem e complexas e hierárquicas em sua estrutura, e por estarem baseadas em um sistema de métodos e meios culturais, implicando nas formas fundamentais da atividade consciente, estas formas complexas de atividade devem ser tomadas como *sistemas funcionais*, o que altera radicalmente a abordagem do problema da localização de funções no córtex cerebral. Para ele, os *sistemas funcionais* distinguem-se não somente pela complexidade de sua estrutura, mas também pela mobilidade de suas partes constituintes. Além disso, sua estrutura sistêmica é característica das formas complexas de atividade mental, que não podem ser consideradas faculdades isoladas ou localizadas em áreas estritas do córtex.

Luria (1981, p. 16) explicita que as formas superiores da atividade consciente são sempre baseadas em certos mecanismos externos, apoios ou artifícios historicamente

gerados, que atuam como “elementos essenciais no estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro, e que por meio de sua ajuda áreas do cérebro que eram previamente independentes tornam-se os componentes de um sistema funcional único”. A presença desses vínculos funcionais diferencia o cérebro humano do animal, pois eles são meios historicamente gerados pelos homens para a organização de seu comportamento que vão determinar novas relações entre as partes responsáveis pela atividade cortical.

A principal característica que diferencia a regulação da atividade consciente humana é que esta ocorre com a íntima participação da fala. De acordo com Luria (1981), enquanto as formas elementares de regulação de processos orgânicos e as formas mais simples de comportamento podem ocorrer sem o auxílio da fala, os processos mentais superiores se formam e ocorrem com base na atividade de falar, que é expandida nos estágios iniciais de desenvolvimento, mas depois se torna cada vez mais contraída ou internalizada. Assim, a ação programadora e verificadora do cérebro humano realizam-se naquelas formas de atividade consciente cuja regulação ocorre pela íntima participação da fala como controladora do comportamento.

Nesse mesmo sentido, Engels (1986, p. 272) afirma que a fala e o trabalho “foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição”. Para esse autor, de acordo com cada nova etapa de desenvolvimento da humanidade, do domínio do homem sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Ele afirma que

[...] o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento” (Engels, 1986, p. 273).

Os instrumentos ou ferramentas utilizados para transformar a natureza, produto da prática social, provocaram e provocam o desenvolvimento do funcionamento mental. Luria (1994), portanto, coerente com a filosofia marxista, considera que as ferramentas não só geram mudanças radicais nas condições de existência do homem, mas agem sobre ele efetuando uma mudança em sua condição psíquica. Nas inter-relações complexas com o ambiente, sua organização está sendo refinada e diferenciada: a mão e o cérebro assumem formas definidas e estão em processo de evolução sérias de métodos complexos de conduta, objetivando uma adaptação do homem ao mundo circundante e deste último a ele, o homem.

Neste sentido, para ele, nenhum desenvolvimento, nem mesmo o da criança, nas condições da sociedade civilizada moderna pode ser reduzido ao desenvolvimento de processos inatos naturais e a mudanças morfológicas por eles condicionadas, mas em todo processo de desenvolvimento incluem-se as mudanças efetuadas nos grupos sociais, nas formas civilizadas e nos métodos que ajudam a criança a se adaptar às condições da comunidade que a cerca. Tais formas de autoadaptação cultural da criança são mais

dependentes das condições do ambiente no qual a criança foi inserida do que propriamente de fatores constitucionais.

Estes métodos e formas de conduta na criança são constituídos, em primeiro lugar, pelas demandas que lhe faz o ambiente. Estas demandas e condições são precisamente os fatores que podem ou estancar ou estimular o seu desenvolvimento, pois, ao se exigir da criança que trabalhe formas novas de adaptação, provocam-se nela súbitas transformações, obtendo-se "formações indubitavelmente culturais", cujo papel é fundamental em seu desenvolvimento (Luria, 1994, p.46). Assim, o comportamento da criança e do adulto em relação ao uso prático de ferramentas e as formas simbólicas de atividade conectadas com a fala não são duas ligações paralelas de ação. A partir da mediação instrumental se forma uma entidade psicológica complexa, na qual a atividade simbólica é dirigida para organizar operações práticas por meio da criação de estímulos de ordem secundária e o planejamento do próprio comportamento. Ao contrário dos animais superiores, no homem acontece uma conexão funcional complexa entre a fala, o uso de ferramentas e o campo visual natural, e sem a análise desta ligação a psicologia das atividades práticas do homem seria incompreensível. "A formação da unidade humana complexa de fala e operações práticas é produto de um processo profundamente arraigado de desenvolvimento no qual a história individual é unida à história social" (Vigotski & Luria, 1934, p. 113).

A criança, ao falar como resolve determinada tarefa prática com o uso de ferramentas, passa a combinar fala e ação em uma estrutura, e deste modo introduz um elemento social em sua ação e assim determina o destino da ação e o caminho futuro de desenvolvimento do seu comportamento. O comportamento da criança é então transferido pela primeira vez a um nível absolutamente novo, guiado por fatores que levam ao aparecimento de estruturas sociais na vida psíquica da criança. Assim, a história inteira do desenvolvimento psicológico da criança mostra que, dos primeiros dias de desenvolvimento, sua adaptação ao ambiente é alcançada por meios sociais, ou seja, pelas pessoas que a cercam: o caminho do objeto para criança e da criança para sua mente passa por outra pessoa (Vigotski & Luria, 1934).

De acordo com Vigotski & Luria (1934), separando a descrição verbal da ação (enunciado) antes da própria ação, a criança socializa seu pensamento prático, compartilha sua ação com outra pessoa e por isso a sua atividade entra em relações novas com a fala. Ao introduzir conscientemente a ação de outra pessoa em suas tentativas de resolução de um problema, ela começa não só a planejar mentalmente sua atividade, mas também a organizar o comportamento da outra pessoa conforme as exigências do problema, criando condições seguras para sua solução. Depois este processo é deslocado para seu próprio comportamento, significando não só a transferência temporária da fala relacionada com a ação, mas também a transferência do centro funcional do sistema inteiro. Assim, se em uma primeira fase a fala segue a ação, refletindo-a, fortalecendo seus resultados e permanecendo estruturalmente sujeita a ela e provocada por ela, na segunda fase o ponto de partida do processo se transfere para a fala, que começa a dominar a ação, guiá-la e determinar o curso de seu desenvolvimento, constituindo a função planejadora da fala, que fixa a direção das operações futuras. Destarte, os estímulos autodirigidos de fala mudam no processo de evolução de uns meios de excitação de outra pessoa para autoestímulos, reconstruindo radicalmente o comportamento inteiro da criança (Vigotski & Luria, 1934).

Estas funções, que, do ponto de vista da filogênese, não são produto da evolução biológica do comportamento, e sim, do desenvolvimento histórico da personalidade humana, são denominadas por Vigotski & Luria (1934) de funções superiores. Isso se deve ao seu lugar no plano de desenvolvimento: sua história é distinta da biogênese das funções inferiores, sendo considerada sociogênese das funções psicológicas superiores, pela natureza social de sua gênese. A história das funções psicológicas superiores é definida como a história da transformação de meios de comportamento social em meios de organização psicológica individual.

Durante este processo de "interiorização", isto é, de transferência interna de funções, não somente acontece uma reconstrução complexa de sua estrutura e o aperfeiçoando de funções separadas no processo de desenvolvimento psicológico da criança, mas também são alteradas as ligações intrafuncionais e suas relações de modo radical. Como resultado destas mudanças surgem sistemas psicológicos novos que se unem em cooperação e combinações complexas de várias funções elementares antes separadas. Este conceito de funções psicológicas superiores inclui a combinação complexa de atividades simbólicas e práticas, isto é, a correlação nova de funções, característica do intelecto humano. É justamente por isso que a atividade humana é considerada uma atividade livre, não dependente de necessidades diretas e da situação imediatamente percebida - ou seja, é uma atividade engrenada para o futuro.

Importância do Ensino Regular e/ou Especial para a constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Ao discutirmos a formação das funções psicológicas superiores numa perspectiva que reposiciona o biológico e o social de modo diferenciado daquele que é recorrente nas concepções hegemônicas na Psicologia – as quais criticamos – uma questão se apresenta: que relação existe entre a constituição dessas funções e o processo de escolarização?

Para as concepções que tomam a atividade humana como resultante da herança biológica e do processo educacional familiar, a escola se torna espaço para expressão do já existente, daquilo que o indivíduo já possui ou do que, lamentavelmente, não possui. Ao contrário, ante o posicionamento teórico aqui defendido, consideramos que a escola se constitui em espaço para a formação daquilo que não existe mas pode vir a existir, visto que o conteúdo escolar provoca a emergência e o desenvolvimento das funções propriamente humanas: as funções psicológicas superiores. A escola, além de ensinar o conteúdo curricular, provoca o desenvolvimento daqueles que por ela passam ou que nela atuam (com e sem deficiências); ou seja, ela é (ou deveria ser) uma instituição provocadora do processo de humanização. Ela, obviamente, não é a única instituição promotora deste processo, porém, como veremos, sua atividade clássica de ensinar assume nele importância fundamental.

A escola é fundamental para o desenvolvimento humano porque, da mesma forma que a ação produtiva do homem altera sua constituição biológica pela criação e uso de ferramentas, a apropriação de conhecimentos gera processos de raciocínio completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar. Para argumentarmos a esse respeito é preciso, primeiramente, retomar as modificações que ocorrem do ponto de vista

do sujeito, a partir da atividade do trabalho humano. Markus (1974) expõe três modificações: 1) o mundo objetivo estabelece-se como uma realidade estável, independentemente da relação momentânea que se tenha com ele, desaparecendo a fusão entre sujeito e objeto existente nos animais; 2) a consciência humana se constitui na apropriação da experiência histórica da sociedade, visto que os traços essenciais do mundo objetivo podem ser comunicados a outros indivíduos, colocando-os em condição não só de compreendê-lo, mas também de utilizar formas comuns de comunicação; 3) a universalidade da consciência humana, fixada na linguagem (verbal escrita, oralizada, sinalizada ou gestualizada), permite a apropriação do mundo em sua atividade material e também espiritual, modificando a sensibilidade humana, lapidando, aperfeiçoando e humanizando os sentidos⁴, ou ainda, formando vias colaterais de desenvolvimento diante de estados diferenciados pelas deficiências.

Esse processo de apropriação do mundo humanizado está presente no desenvolvimento ontogenético. Markus (1974, p. 54), afirma:

[...] para a criança, o ambiente humano é algo dado, mas não os objetos em sua *qualidade humana*: esses, enquanto *objetos humanos*, são apenas *indicados* como uma *tarefa* a levar a cabo. Para que o menino possa entrar em relação com esses objetos enquanto objetivações das forças essenciais do homem, para que possa, portanto, utilizá-los de um modo humano, deve desenvolver também em si próprio as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, nesse caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, pois se realiza apenas pela mediação dos adultos e, por conseguinte, da sociedade, o que explica o tempo incredivelmente breve no qual esse processo pode ocorrer.

Desta forma, apropriar-se de um instrumento significa assimilar uma forma determinada de agir que contém instrumento e objeto e transforma ou realiza a conexão entre ambos, fazendo do objeto um instrumento para a satisfação de determinadas necessidades. Leontiev (1978) afirma, nesse sentido, que o resultado do processo de apropriação “é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas”. Neste processo em que se transformam as capacidades humanas, são necessárias determinadas conexões e interações objetivas para que a atividade do sujeito chegue a cabo, as quais, embora não alterem concretamente os órgãos humanos (não criam novas estruturas ou órgãos), podem alterá-los funcionalmente. Um olho precisa deixar de ser apenas um órgão que recebe impulsos elétricos que se transformam em luz, para ser um órgão que capture a complexidade do mundo humanizado; o ouvido, do mesmo modo, deve superar seu estado biológico de capturar ondas sonoras para receber a linguagem.

A vida societária impõe que se realize essa transformação dos órgãos biológicos em órgãos sociais. Nela, as necessidades práticas geram, por sua vez, novas necessidades, e o processo de humanização implica justamente o alargamento dessas necessidades,

⁴ Leontiev (1978) afirma que a linguagem é uma forma da consciência e do pensamento humano. A consciência só pode existir nas condições da existência da linguagem; ela é a forma histórica concreta do psiquismo humano.

complexificando o corpo e a mente. Retomando a questão da escola, esta pode ser considerada como o espaço de transformação do biológico em social. Podemos dizer, também, que uma das suas funções de maior relevância na sociedade contemporânea diz respeito à possibilidade de apropriação do pensamento teórico ou conceitual.

As necessidades que determinam o conhecimento vão se tornando, assim, cada vez mais numerosas e universais, dirigindo-se à totalidade do objeto, da natureza e do homem, o que conduz à constituição do conhecimento científico, mas Isto foi possível devido ao desenvolvimento da produção material, à objetivação do homem e à universalização do processo de transformação da natureza. De acordo com Markus (1974), a atividade cognoscitiva do homem resulta de uma complexa atividade de diversos processos parciais. Refere esse autor que, segundo Marx,

[...] a “humanização dos sentidos” suprime a alienação, a absolutização das várias atividades parciais de conhecimento; mas, ao mesmo tempo, aperfeiçoando as características das faculdades cognoscitivas humanas, possibilita a atuação do processo do conhecimento num âmbito de relativa autonomia. [...] Das contradições que eventualmente possam surgir nessa atividade [...] surgem novos problemas; e a atividade teórica e prática que busca a solução de tais contradições, no curso do desenvolvimento histórico, revela-se capaz de descobrir os limites da atuação parcial do indivíduo singular, de tomar consciência deles e, portanto, de chegar a conhecer o objeto em sua real natureza. (Markus, 1974, pp. 68-69)

Sendo assim, a atividade cognoscitiva é um processo ininterrupto no qual o conhecimento vai superando os próprios limites à medida que o indivíduo toma consciência deles, e o pensamento conceitual é o mais importante meio de garantir tal ampliação. O meio natural de existência, no homem, cede lugar a um meio transformado por ele, humanizado, produto da atividade humana que o precedeu, e os objetos que o envolvem desde o início são suportes material-objetivos, objetivações da experiência, das faculdades e necessidades de gerações anteriores. Mas esta faculdade que possibilita a utilização dos objetos “artificiais” não é dada na estrutura fisiológico-biológica do organismo humano, ela deve ser desenvolvida durante a “educação” social (Markus, 1974). Assim, pautando-se em Marx, esse autor demonstra que somente o trabalho e a língua, que exteriorizam os resultados da “produção intelectual” enquanto objetivações das “forças essenciais” humanas, podem criar a possibilidade da evolução humana continuada e contínua, ou seja, a própria história, e a condição de acesso a tais conhecimentos só pode ser oferecida pela escola.

Seguindo este raciocínio, é na escola, conforme menciona Facci (2004), a partir da e para a apropriação do conhecimento científico, que o professor deve organizar as atividades pedagógicas de forma a dirigir o desenvolvimento psicológico dos alunos. Se as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados pelo emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos, conforme Vigotski (2001), no processo de formação dos conceitos a palavra é o signo que tem o papel de meio na formação de um conceito, tornando-se, posteriormente, seu símbolo.

A apropriação dos conceitos científicos pelo aluno na escola é, assim, considerada um fator primordial para o seu desenvolvimento. No campo dos conceitos científicos ocorrem níveis elevados de consciência dos conceitos espontâneos. Vigotski (2001, p. 243) afirma:

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

O aluno, quando vai para a escola, possui já uma série de conhecimentos cotidianos que precisam ser superados pelos conhecimentos científicos, e Vigotski (2001) esclarece que ocorre, então, uma colaboração original entre professor e aluno, a qual promove o amadurecimento das funções psicológicas superiores. Essa colaboração é o momento central do processo educativo, pois é o momento em que o professor intervém na zona de desenvolvimento próximo do educando, alterando os conhecimentos espontâneos mediante a apropriação de conhecimentos científicos transformados em conteúdos curriculares e assim provocando um maior desenvolvimento psicológico.

Formar novos conceitos, para Vigotski (2001), não implica somente em fazer uma soma de certos vínculos associativos formados pela memória, mas “é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado” (p. 246). Formar novos conceitos implica em fazer generalizações, em se partir daquilo que é para aquilo que ainda não é; significa fazer transições de uma estrutura de generalização a outra, partindo de generalizações rudimentares para outras cada vez mais elevadas, processo que culmina na formação de verdadeiros conceitos. Se tomarmos como exemplo a questão do uso do conceito de tempo, podemos ver a complexidade desse conceito. Se pensarmos na criança pequena que, em sua tenra idade, começa a ter a noção do que significa o termo “amanhã”, e que vai tornando mais complexo este conceito conforme vai se desenvolvendo, tendo acesso a informações de fatos históricos, por exemplo, podemos concluir que o conceito se amplia até que na adolescência ou na idade adulta ela possa se perguntar: “- O que será do amanhã do Brasil?”. Assim, conforme já dito por Markus (1974), as contradições que surgem nas atividades humanas, sejam estas práticas ou teóricas, vão sendo resolvidas na singularidade por meio da apropriação de novos conhecimentos que ao mesmo tempo satisfazem determinadas necessidades e criam outras mais elaboradas.

Como podemos verificar nesse exemplo, os conceitos científicos não são apenas assimilados ou memorizados pelas crianças; muito pelo contrário, eles constituem um meio mais elaborado da atividade do próprio pensamento do aluno. Quando se inicia um novo conteúdo curricular, o aluno apoia-se em um conhecimento espontâneo, em princípio, para fazer aproximações e generalização em relação ao conhecimento que está sendo exposto pelo professor. À medida que se apropria de conceitos do tipo superior, como são os científicos, estes conceitos influenciarão os próprios conceitos espontâneos já internalizados, constituindo-se, assim, como dinâmica e dialética a relação entre conhecimentos científicos e espontâneos. Vigotski (2001, pp. 261-262) afirma que existem

relações complexas entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na formação de conceitos e que a escola determina “todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”. Afirmar ainda que os conceitos científicos “não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora da consciência da criança”.

As diversas disciplinas, com os variados conteúdos curriculares, desenvolvem, de forma conjunta, a capacidade intelectual dos alunos. O pensamento abstrato da criança, o raciocínio lógico, o planejamento - enfim, as funções psicológicas superiores - são desenvolvidos de forma global, a partir da sistematização do conhecimento pelo professor, conhecimento que é apropriado pela criança. Segundo Vigotski (2001, p. 326),

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento.

Na realidade, segundo Vigotski (2001), ocorre uma tomada de consciência dos conteúdos ministrados que se constituem numa base comum a todas as funções psíquicas superiores. Para esse autor, todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno da tomada de consciência e da arbitrariedade. Ele relata que o desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos, que exigem a tomada de consciência e a arbitrariedade. Se voltarmos ao exemplo do conceito de tempo, exposto acima, podemos dizer que o tempo é compreendido pela criança, num primeiro momento, apenas como uma sucessão de dias: ontem, hoje e amanhã. Conforme ela vai tendo acesso aos conteúdos curriculares da Física, da Matemática, da História, por exemplo, esse conhecimento aprendido cotidianamente vai se tornando mais complexo, exigindo novas elaborações e formando novos conceitos. Para a formação desses novos conceitos, as capacidades de abstração e de planejamento e a memória lógica são desenvolvidas, em um processo dialético no qual a apropriação de conceitos científicos provoca o desenvolvimento psicológico, e este, por sua vez, propicia uma nova apropriação de conhecimento, e assim, sucessivamente.

Como em nossa sociedade a escola é a instituição mais organizada para transmitir conhecimento, ela pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da “apropriação espiritual do mundo”, de acordo com Markus (1974), e quando ela se propõe a conduzir o aluno ao pensamento por conceitos, isso os ajuda a obter um maior conhecimento da realidade, porque

[...] penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade (Vigotski, 1996, p. 79).

Com isso, reafirmamos a importância da própria concepção de ciência. Como apresentamos inicialmente, ela deve ir além daquilo que se apresenta à primeira vista ou na aparência: deve explicitar e explicar as múltiplas determinações que concorrem para que se apresente determinado fato ou fenômeno e o modo como isso se dá. Por essa visão conhecer de fato a realidade não é uma questão tranquila em uma sociedade que, ideologicamente, reserva a uma pequena parcela da população o acesso ao conhecimento científico e à maior parte destina meras informações.

Duarte (2000) afirma que os homens constroem suas representações mentais da realidade a partir das necessidades objetivamente postas pela existência social, o que significa que a escola deveria sair de conteúdos que ficam no plano de categorias simples, concretas, e elevar o aluno ao plano do pensamento abstrato, organizado, permitindo-lhe desvendar e compreender o real. Também expõe que o conhecimento decorrente do pensamento científico “a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva” (Duarte, 2000, p. 87). Assim sendo, elevar os alunos dos conhecimentos espontâneos ao conhecimento científico significa promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de forma a permitir que eles compreendam a essência da realidade externa e interna e, a partir desta compreensão, tenham possibilidade de revolucionar sua prática social.

Facci (2004) demonstra que o conhecimento no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimilados somente por meio dos conceitos, pois, como afirma Vigotski (1996, p. 71) “[...] o pensamento em conceitos revela as profundas ligações que subjazem da realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com a ajuda de uma rede de relações lógicas”. Para Vigotski, o conceito, segundo a lógica dialética, não inclui somente o geral, mas também o particular e o singular. Ele resulta de um conhecimento duradouro e profundo do objeto

Fazendo uma síntese, podemos concluir, com Facci (2004, p. 226), que a função da escola seria “contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que essas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo”. Assim, é através da apropriação dos conhecimentos científicos que o processo de humanização dos indivíduos pode ocorrer de uma forma mais plena, pois dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e possibilita uma compreensão mais articulada da realidade.

Essas argumentações revelam a importância da escola como agência de ensino de conteúdos científicos, de filosofia e de artes, para a formação, nos indivíduos, da genericidade em sua forma mais elaborada, com vista à elevação destes de um estágio primitivo a um estado cultural de desenvolvimento. Podemos dizer, ainda, que ao fazermos esses assinalamentos se evidencia o compromisso ético e político de uma Psicologia comprometida com os rumos da humanidade. Também cabe ressaltarmos que esse compromisso se revela na obra de Vigotski (1997) a respeito da Defectologia soviética, quando o autor demonstra que as diferenças biológicas não impedem os indivíduos de

aprender desenvolver-se. Isso se mostra da maior importância num momento histórico em que se defende a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, embora esta continue de má qualidade para todos os alunos de baixa renda. O fator de exclusão são as barreiras socioculturais, que nem sempre são visíveis e identificáveis à primeira vista. Essas barreiras se perpetuam em escolas e profissionais pouco preparados para a função clássica do ensino e se revelam em justificativas e explicações que remetem ao biológico ou aos próprios indivíduos e aos seus grupos próximos as razões do fracasso em alcançar um estágio de desenvolvimento mais complexo.

Em relação a uma boa educação escolar ofertada a todos, a teoria vigotskiana nos leva a compreender que tanto a conduta humana a ser desenvolvida pelo ensino quanto a valoração atribuída à escola são histórica e socialmente datadas. Ela nos leva também a compreender que os limites podem ser vencidos mediante compensação, isto é, pela elaboração e emprego de estratégias de substituição das funções comprometidas pelas íntegras, estabelecendo vias colaterais de desenvolvimento, de modo que não haja obstáculos à relação do indivíduo com o mundo. Sobre o desenvolvimento diferenciado pela deficiência, podemos ainda dizer que se um indivíduo não tem olhos biológicos para serem transformados em órgãos sociais, possui dedos que precisam assumir a função de decifrar a linguagem codificada em Braille bem como os demais estímulos do meio. Desse modo eles assumem, além da função principal de apontar e de apreender, a de capturar sinais pelo tato. Em outras condições, para a teoria em tela, essa atividade de compensação se processa do mesmo modo.

Com o exposto queremos dizer que, ao investigar e teorizar sobre o desenvolvimento diferenciado pela deficiência, Vigotski nos oferece mais elementos para considerarmos que a escolarização é fundamental para todos e, além disso, é preciso ter como alvo a coletividade. Todos precisam alcançar a capacidade de apreender o mundo em sua totalidade e de interpretá-lo, para nele atuar e com ele contribuir com um trabalho que seja socialmente útil.

O que vimos expondo sobre aspectos críticos ou pistas alternativas à Psicologia nos estimula a continuar nos estudos da Escola de Vigotski, “justamente porque ela busca retirar das mãos do destino a causalidade que justificaria os homens a serem o que são, e a ir para além do reino das aparências no propósito de desvendamento do homem social, daquilo que ele produz e do modo como se reproduz” (Barroco, 2007, pp. 20, 21).

Considerações finais: das possibilidades e impossibilidades de afirmação de teorias críticas em Psicologia em tempos de pós-modernidade

O desenvolvimento da sensibilidade humana e das funções psicológicas superiores em sua plenitude –que conduz à compreensão do objeto (a realidade) do unilateral-abstrato ao concreto– torna “o homem *rico* e profundamente *sensível a tudo*” (Marx, apud Markus, 1974, p. 65), pois este não tem mais uma relação com o objeto fundada apenas em sua utilidade; não o vê apenas em suas relações biologicamente significativas, utilitárias, mas ao contrário o objeto no mundo sensível desse homem passa a ser objeto tal como existe, em si e para si (Markus, 1974).

Como vimos, nesse processo, novas capacidades intelectuais surgem e se fazem acompanhar de novas necessidades históricas, como a “curiosidade” científica, as aspirações religiosas e estéticas, assim como da necessidade de realizá-las, tornando-as cada vez mais universais. “Assim, as condições sociais dos indivíduos, generalizando-se cada vez mais, permitem a cada indivíduo mostrar-se cada vez mais apto a aproveitar experiências, conhecimentos e riquezas acumulados pela humanidade”. (Markus, 1974, p. 88)

Cumprir observar, por outro lado, que esta ideia de caráter social do indivíduo posta em Marx, na qual se pautam os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, não pode ser confundida ou compreendida mecanicamente como uma modelação passiva da natureza humana pelo meio material e social. As formas de comportamento e as ideias se constituem na e com a atividade humana e durante ela são interiorizadas; portanto, as consequências sociais da atividade que modelam e criam o indivíduo são definidas mais ou menos estritamente pela sua situação histórica, sua condição de classe, etc., pois o homem só pode modelar sua existência a partir dos materiais que a sociedade coloca à sua disposição. A situação histórica também determina em que medida ele poderá realizar uma escolha livre e consciente, dentro dos limites e possibilidades postos socialmente. “Mesmo numa época da maior generalização da alienação, e por mais estreitos que sejam os limites entre os quais ele está colocado, o homem cria ele mesmo sua vida a partir dessas matérias brutas.” (Markus, 1974, p.90)

Assim, o homem não se submete simplesmente à história, pois a humanidade é quem cria sua própria história e, neste processo, transforma sua própria natureza. O processo histórico não é a soma dos processos externos de socialização em oposição aos impulsos naturais, mas sim, o processo pelo qual, através do trabalho, o homem se forma e se transforma. A principal característica humana está nessa atividade que modela sua própria subjetividade e o coloca num estado constante de movimento do “vir-a-ser”.

Quando considerada do ponto de vista da sociedade, a história é o crescente processo de universalização e de libertação do homem; entretanto, a história até aqui conhecida vem significando o aparecimento de indivíduos cada vez menos livres e universais e cada vez mais unilaterais, limitados, “abstratos” e “fortuitos”, pois tudo o que o capitalismo moderno realizou com a produção industrial, como o desenvolvimento e ampliação das necessidades humanas e o crescimento dos meios para satisfazê-las, para a maioria dos homens tornou-se impossível ou completamente inacessível. Para Marx, de acordo com Enguita (1993), não há nenhum critério predeterminado de humanidade ou humanização, mas tal critério é dado pelas conquistas alcançadas pelo homem - daí ser diferente em cada indivíduo a realização da espécie - enquanto na sociedade capitalista a maioria dos homens tem um complexo de necessidades não satisfeitas. Segundo o mesmo autor,

[...] A realização de que se fala é a do ser genérico do homem, e a desumanização sua perda. Não há nenhuma natureza humana abstrata, natural ou supra-histórica a ser realizada. Trata-se, simplesmente, de saber se o homem individual se situa à altura alcançada pela espécie ou se, pelo contrário, se vê afastado em massa dela, inclusive se converte esse afastamento na condição e base dos mais elevados feitos de sua espécie. (Enguita, 1993, p.157)

Na sociedade atual temos assistido a um empobrecimento dessa capacidade de humanização, pois mesmo a instituição social que tem a função de transmitir conhecimentos – a escola - tem se deteriorado na sua tarefa, tem ficando à mercê de teorias que desvalorizam o trabalho do professor - conforme observa Facci (2004) - e colocam a prática como fonte de reflexão, em detrimento do conteúdo. Trabalhar na contramão deste processo não é tarefa fácil, porém, justamente por não sê-lo, ainda é maior sua importância neste momento histórico.

Temos, conforme explicita Moraes (2003, p. 153) celebrado o “fim da teoria”, priorizando a “eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata”; e nessa “utopia praticista” “basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica”. Desta forma, se neste texto vimos afirmando a necessidade de conceitos científicos para o desenvolvimento psicológico, perguntamo-nos se nossas escolas, quando ficam somente no conhecimento cotidiano, estão contribuindo verdadeiramente para o processo de humanização, para uma frente de resistência á barbárie. O que constatamos é a necessidade de enfatizar, no trabalho de ensino-aprendizagem, a importância dos conhecimentos mais elaborados (dos conceitos científicos) e da própria *práxis educativa* para o rompimento deste processo de *naturalização* das relações sociais de produção capitalistas, de modo a assegurar a realização do ser genérico do homem, isto é, a constituição plena de suas funções psicológicas superiores.

Em nossas atividades de formação de psicólogos, professores e de outros profissionais, ao adotarmos essa base teórica eleita, e diante do exposto e das ideias de Vigotski (1930), que afirma serem os seres humanos criados pela sociedade em que vivem, perguntamo-nos: como romper com uma visão biologizante da Psicologia e superar o divórcio que ainda existe entre uma psicologia objetivista e uma psicologia subjetivista?

Considerando este questionamento e tomando os pressupostos já apontados entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural nos fornece subsídios para alcançar este objetivo. Como exemplo, todas as atividades encaminhadas na formação continuada dos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio no Estado do Paraná diversos temas foram aprofundados, problematizados, buscando-se a sistematização de novas práticas pedagógicas que fujam ao espontaneísmo educativo que se respalda em concepções biologizantes. Temas como: Educação Especial, relação desenvolvimento e aprendizagem, mediação do professor, implicações da apropriação do conhecimento científico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o desenvolvimento da escrita e matemática; dificuldades no processo de escolarização; compreensão dos distúrbios de aprendizagem, dentre outros têm sido exaustivamente explorados a cada ano e verifica-se a cada novo trabalho um diferencial na atuação dos professores que nos relatam avanços significativos no desenvolvimento de seus alunos a partir do emprego de estratégias ancoradas nos pressupostos acima apresentados. Todo o trabalho se respalda na busca por sistematizar conceitos científicos abstratos e como estes podem ser instrumentos para viabilizar uma ação efetiva com crianças e adolescentes expostas ao fracasso escolar e em estado de vulnerabilidade social, inseridos nas escolas e CRAS, ação esta alicerçada na problematização da sociedade atual e na busca de meios para transformá-la. Além de contribuir para a fundamentação teórica do trabalho do professor dos diversos níveis de

ensino, criamos espaços de discussão para que alunos e profissionais da psicologia sob nossa formação possam analisar o contexto educacional brasileiro, o cotidiano da sala de aula e buscar, nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, ferramenta para superar uma prática psicológica que muitas vezes não contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, pois enfatiza a patologia.

Na graduação, no Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, orientamos os alunos nos estágios curriculares do 5º ano, a desenvolver práticas no contexto educativo com fundamentos dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Temas como relação desenvolvimento e aprendizagem, formação de professores, violência na escola, orientação profissional, orientação sexual, trabalho coletivo, indisciplina, avaliação psicológica das queixas escolares são analisados com base em estudos de autores da Escola de Vigotski, tais como Vigotski, Luria e Leontiev, assim como autores brasileiros que pesquisaram temáticas afetas a relação Psicologia e Educação a partir deste referencial teórico.

Quanto ao Programa de Mestrado em Psicologia da UEM, nossos orientandos vêm pesquisando temáticas importantes no sentido de realizar enfrentamentos de concepções hegemônicas da Psicologia calcadas na naturalização e biologização do desenvolvimento humano, para serem socializadas e apropriadas tanto por profissionais da área de educação e áreas afins como também por alunos da graduação e pós-graduação. Vários temas foram pesquisados tais como: desenvolvimento da atenção voluntária e da memória instrumental, periodização do desenvolvimento humano, cegueira, deficiência intelectual, avaliação psicológica, desenvolvimento das funções psicológicas superiores, queixas escolares, atividade do professor, superdotação, alcoolismo entre outros assuntos.

Sabemos que este esforço deve ser incansável diante do quadro que se apresenta em termos de acirramento da crise econômica mundial e seus desdobramentos na vida de milhares de indivíduos expostos a condições subhumanas, porém temos procurado explorar diversas frentes de atuação, formação de psicólogos, educadores e pesquisadores.

Como exposto no início do texto, desde 2004 temos promovido o desenvolvimento do Curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural. Vale destacar que é o único curso no Brasil que tem a especificidade de estudos dos fundamentos teóricos-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural em nível de pós-graduação. As aulas são ministradas utilizando como referência textos clássicos de Marx e autores marxistas, assim como textos elaborados por autores russos tais como Vigotski, Luria e Leontiev. Foram formados cerca de 150 alunos no nível *latu sensu*, alunos esses com formação em Pedagogia, Psicologia, na sua maioria, mas também alunos da área de História, Música, Educação Física, Filosofia, Matemática, Letras, Biologia, entre outras áreas. Muitos alunos que concluíram a Especialização vêm de cidades da região de Maringá, mas também a Especialização contribui para alunos que estavam cursando, paralelamente a estes estudos, cursos de Mestrado e Doutorado em outras instituições no Brasil. O foco é justamente oferecer subsídios teóricos sobre pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e sua base calcada no método do materialismo histórico e dialético.

Para finalizar, respaldando-nos na citação a seguir, consideramos que as diversas práticas elencadas visam romper com as amarras ideológicas da sociedade capitalista e

procuram avançar na compreensão do objeto da psicologia –o psiquismo humano– pois implicam em partir do pressuposto de que,

[...] durante período histórico determinado não se pode dizer que a composição das personalidades humanas represente algo homogêneo, unívoco”. [...] O caráter de classe, a divisão de classes presentes são responsáveis pelos tipos humanos. As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado.” (Vigotski, 1930, p. 3)

Nesse período, repleto de contradições, uma sociedade que já avançou o suficiente para suprir as necessidades de sobrevivência só pode realmente caminhar em direção à emancipação se as relações entre homens forem transformadas. No tocante à sociedade socialista, Vigotski (1930, p. 9) se posicionava da seguinte forma:

Essa contradição geral entre o desenvolvimento das forças produtivas e a ordem social que correspondente ao nível de desenvolvimento das forças sociais de produção [que já não encontra equivalência entre forças e relações sociais de produção], resolve-se através da revolução socialista e da transição para uma nova ordem social, em uma nova forma de organização das relações sociais.

O autor ainda elenca algumas mudanças: “A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem” (Vigotski, 1930, p. 11).

Será que a psicologia está preparada para empreender ações capazes de promover o desenvolvimento de um homem realmente preocupado com a coletividade? Será que os psicólogos, diante de tantas contradições e de um movimento que prima pela defesa de uma psicologia que naturaliza os fenômenos humanos pelo viés biologizante, medicalizante, amparada em avaliações estáticas, têm condições objetivas para adquirir a concepção crítica? Essa visão, sintetizada por Meira (2000, p. 40), parte do princípio de que uma concepção é crítica quando,

[...] tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em sua múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

No texto, tentamos trazer pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que podem contribuir para a efetivação de uma psicologia crítica, que, em nosso entendimento, pode ser caracterizada como marxista; mas acreditamos que ainda há muito a fazer em prol desta concepção. Como contido em Barroco (2007), ao assumirmos um posicionamento crítico na Psicologia, não fazemos apologia ao pessimismo, mas nos posicionamos em favor da humanização do homem com e sem deficiência, em favor do desenvolvimento da capacidade de análise do já vivido e de prognóstico sobre o devir.

Posicionamo-nos em favor da acessibilidade à escola e, sobretudo, ao conhecimento. Pleiteamos por uma ciência que de fato se vincule à área da saúde explicando como os homens se humanizam, como as relações sociais instituídas (decorrentes das relações com a produção e com o mundo do trabalho) têm relação direta com a constituição e o desenvolvimento do psiquismo.

Somos, pois, favoráveis a uma psicologia que subsidie a escola e outras instituições em uma prática séria de ensinar a ciência, a cultura, as artes, dentre outros conteúdos, firmando valores positivos para a formação do homem cultural e livre, na contramão de um movimento mais amplo de negação do pleno desenvolvimento para grande parcela da humanidade.

Terminamos com Kosik (1976), que não escreve sobre Vigotski nem sobre os conceitos científicos, mas afirma que a “*práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas, de manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (p. 14). Desse modo, a escolarização e o ensino dos conceitos científicos em si não garantem essa compreensão nem o enfrentamento da alienação; mas se somados a uma filosofia que seja arma do trabalhador para desvendar a natureza histórica dos fatos, contribuem, sim, para a compreensão das coisas e da realidade para além da forma fenomênica e aparente.

Referências bibliográficas

- Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais*. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade* 71, 79–115.
- Engels, F. (1986). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.
- Enguita, M. F. (1993). *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- Luria, A. R. (1994). *The problem of the cultural behavior of the child*. In: René van der Veer and Jaan Valsiner (Ed.), *The Vygotsky reader* (pp. 46-56). Cambridge, USA: Blackwell Publishers.
- Marx, K. & Engels, F. (1846). *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Markus, G. (1974). *Teoria do Conhecimento no Jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Meira, M. E. M. (2000). *Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais*. In: E. R. Tanamachi et al. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moraes, Maria Célia Marcondes. (2003). *Recuo da Teoria*. In: Moraes, Maria Célia Marcondes (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 151-168). Rio de Janeiro: DP&A.
- Saviani, D. *Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes*. In: Lombardi, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos* (pp. 224-274). Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005b..
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1996) *Obras escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Vigotski, L. S. & Luria, A. R.. (1934). *Tool and symbol in child development*. In: *The Vygotski reader* (pp. 99-174). Cambridge, USA: Blackwell Publishers, 1994.