

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

GEOVANE DOS SANTOS DA ROCHA

Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel, geovanesdarocha@outlook.com;

FABRÍCIO DUIM RUFATO

Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel, fabricao-rufato@hotmail.com;

ELISABETH ROSSETTO

Orientadora. Docente do Curso de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), erossetto2013@gmail.com

RESUMO

Com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, pode-se dizer que o meio em que o ser humano está inserido desponta como fonte favorável para seu processo de desenvolvimento e de suas características especificamente humanas. Considerando esse contexto, o presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão teórico/bibliográfica para refletir a respeito da educação como um instrumento de transformação social. Utilizou-se, para isso, de produções já existentes acerca do assunto, tais como: livros, teses, dissertações e artigos. A partir disso, foi possível perceber que a escola desempenha um papel maior do que o de trabalhar com processos de ensino e aprendizagem. Ela também assume um papel de transformadora social ao possibilitar o movimento dialético entre o sujeito humano e os vários elementos que compõem a educação escolar. Assim, considera-se essencial que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas esteja estreitamente relacionado à realidade e à necessidade dos estudantes, à vista de promover seres humanizados e ativos. Logo, o intuito da educação escolar deve seguir na direção da emancipação dos sujeitos, promovendo espaços de reflexão e pensamento crítico sobre a lógica que demarca a organização social do sistema capitalista. Isso não se configura um processo de simples efetivação, contudo, práticas pedagógicas que buscam olhar o aluno inserido num contexto devem trabalhar com a totalidade e a complexidade do sujeito e de seu contexto. Com isso, contribui com uma educação que transforme o sujeito, pautada em condições de valorização humana, autonomia e de igualdade de direitos.

Palavras-chave: Educação, Transformação Social, Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

De acordo com os pressupostos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, o meio social e cultural em que o ser humano encontra-se inserido contribui significativamente para o desenvolvimento de suas características especificamente humanas. Isso acontece, pois é no meio social e cultural que se encontram os conhecimentos historicamente produzidos ao longo das gerações, bem como os instrumentos mediadores e as peculiaridades específicas que o tornam humano. De tal modo, cada indivíduo caracteriza-se como um membro de um grupo social que vive em um período histórico específico, com suas particularidades e características e, pela interação com esse “meio”, se transforma.

De acordo com Vigotski (2018), alguém que possui maior conhecimento e interage com outro ser humano com determinado conhecimento ainda inicial e mais primitivo, resulta, através das interações, no aperfeiçoamento das funções do sujeito menos desenvolvido, que agora passa a usar o que aprendeu pela interação com o outro como seu patrimônio interno – novos significados, que é uma característica de sua própria personalidade.

Vigotski (2018) exemplifica essa relação por meio do fenômeno da aquisição da fala. Para o autor, não seríamos nós os criadores da fala: a humanidade foi a responsável por desenvolver essa função psicológica ao longo de seu percurso histórico. Contudo, nós nos apropriamos da fala e a utilizamos ininterruptamente como um instrumento mediador. Isso ocorre devido à condição de estarmos inseridos em um meio que nos colocou em contato com a fala mais desenvolvida de outro ser humano. Sem ter tido essa inter-relação, que possibilitou a apropriação dessa habilidade construída historicamente, nós não a desenvolveríamos. O fato de o homem ser social por natureza possibilita o domínio de formas de atividades superiores mais complexas e elaboradas, o que não é percebido em outras espécies do reino animal.

Nesse sentido, a criança tem acesso à significação dos objetos culturais somente por intermédio das inter-relações sociais. Esse processo se caracteriza como interativo, pois é a partir da iniciativa da criança (como no ato de apontar), que se funda a razão e a ação do adulto, isto é, são os sinais emitidos por ela que justificam a ação interpretativa do Outro. Logo, a essência do desenvolvimento pode ser encontrada na relação entre as formas primitivas da conduta da criança com as formas maduras apresentadas

pelos adultos. Causa-se com isso uma ruptura no corpo biológico, que passa a operar com base nas leis da história. Numa relação dialética, o indivíduo transforma a natureza conforme as suas necessidades, adaptando-a a novas formas conforme os objetivos de sua intencionalidade (PINO, 2005).

Para Vigotski e Luria (1996, p. 91), “[...] o desenvolvimento do comportamento humano é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade”. As evoluções biológica e cultural contribuem para a constituição humana, pois os componentes biológicos se transformam na relação com o cultural e esse necessita do biológico para existir. Contudo, o plano principal passa para as formas culturais de domínio da natureza e de desenvolvimento dos caracteres humanos. Dá-se importância às funções biológicas, mas elas não são suficientes e adquirem o modo de ser cultural conforme o homem se relaciona com os outros seres da sua espécie, desenvolvendo-se com base em leis sócio-históricas. É importante destacar que o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, mas sim de forma dialética, com rupturas, evoluções e revoluções.

Vigotski (2021) descreve que o desenvolvimento cultural consiste em um processo de internalização de meios, de ações que se embasam na utilização e no emprego de signos e de instrumentos para a execução de uma determinada operação psicológica. De tal modo, o desenvolvimento cultural se efetiva por meio do domínio dos meios auxiliares de comportamento, a saber, os signos, que a humanidade construiu ao longo de seu percorrer histórico. Cita-se como exemplo desses meios auxiliares a língua, a escrita, o sistema de cálculos, além de outros. Para o autor, os signos e os instrumentos são propriamente humanos, ou seja, não se percebe nas espécies animais o uso de artifícios com a mesma intenção e a mesma complexidade de ação.

De acordo com Tuleski (2008), Vigotski enfatizava a diferença entre o homem e os animais superiores, como o macaco. No centro das discussões, Vigotski afirma que, embora haja semelhanças orgânicas entre o homem e os animais, existem também diferenças de ordem cultural que demarcam os limites entre a evolução biológica e a evolução histórica. Nesse ponto, o autor diz que é o uso dos instrumentos aquilo que mais aproxima e afasta o homem dos animais. O macaco, por exemplo, encontra-se em um patamar biológico de pensamento não verbal. O homem, por sua vez, comunica-se com outros semelhantes, utilizando da fala e de signos para mediar suas inter-relações. Assim, a diferença entre a espécie humana e a dos animais

é a introdução de meios auxiliares e/ou mediadores no mundo cultural e social.

Neste sentido, Leontiev (2004) destaca que o conhecimento não é apenas posto, mas colocado em movimento através de outros homens em um meio de comunicação. Assim, a criança aprende e se desenvolve por um processo denominado educação. A organização do processo escolar na contemporaneidade está em consonância com os interesses da sociedade capitalista, que tem por objetivo a escolarização como um desenvolvimento individual, útil para a sociedade e que independe o que isso significa para a comunidade dos homens (FILHO, 2014).

Esta visão ideológica prega o individualismo humano, visão contrária ao que os autores supracitados discorrem a respeito da constituição social do homem e o processo de humanização. A vista disso, a instituição encarregada de repassar o conhecimento historicamente construído pelos homens, bem como propiciar a apropriação e o desenvolvimento faz funções psicológicas superiores, é a escola; um dos meios para a concretização da transformação social.

Nesse sentido, com o intuito de compreender a educação como um instrumento de transformação social, realizamos um estudo teórico/bibliográfico, pautando-nos na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica. O que foi possível perceber a partir disso é que a escola desempenha um papel maior do que a de trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem. Ela também assume um papel de transformação social ao possibilitar o encontro entre o sujeito humano e a educação, revolucionando o homem e sua realidade.

Segundo Saviani (2013) a pedagogia tradicional está embasada numa corrente pragmática, na qual desconsidera a perspectiva “historicizadora”, pois falta-lhes a consciência dos condicionantes históricos-sociais da Educação. Esta ideologia tradicionalista busca a partir de elementos determinados a modificação da sociedade através da educação. No entanto, essa condição está estruturada nas condições formais do sujeito, por uma perspectiva ingênua e idealista, ou seja, mantém os interesses das classes dominantes para através da educação condicionar os sujeitos ao sistema vigente. O que Saviani (2013) propõe com a Pedagogia Histórico-Crítica é uma tentativa de agregar o caráter contraditório da prática pedagógica, saindo do papel idealista, para um papel que articule os interesses populares em função da transformação da sociedade. Desse modo, busca articular

o caráter crítico aos condicionantes sociais, saindo de uma visão “reprodutivista” a uma dimensão que explicita no movimento histórico.

A escola e o professor, na perspectiva histórico-cultural, trabalham na formação de conhecimentos científicos, na compreensão dos movimentos da classe dominante, na luta do proletariado pela transformação social pela via da consciência ao não contribuir com a reprodução das relações de produção e opressão social (LAROVERE; LYRIO; LOPES, 2018). E estreitamente inter-relacionadas, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica contribuem a partir do desenvolvimento psíquico humano e da educação essa transformação do ser social.

METODOLOGIA

Para tanto, este trabalho configura-se como um estudo teórico/bibliográfico pautado em autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, perspectivas teóricas que convergem, dialogam, entre si, principalmente ao considerar o método adotado, o materialismo Histórico-Dialético. Cabe mencionar que o estudo pauta-se a partir de estudos científicos e referenciais bibliográficos que já se tornaram públicos em relação ao tema estudado, por exemplo, livros, dissertações, teses e artigos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

As teorias mencionadas, permitem ao pesquisador subsídios para compreender a realidade social e subjetiva do sujeito. Proporcionam uma visão ampliada do ser humano que não se limita à compreensão do sujeito em suas condições de desenvolvimento biológico e casuais, mas que aposta, sobretudo, nas inter-relações que compartilha com outros seres da mesma espécie, no coletivo e por meio do uso de instrumentos físicos e psicológicos. E é através dessa perspectiva de sujeito social que se torna possível compreender as maneiras que o ser humano se relaciona com os fenômenos de sua realidade e da própria subjetividade, como a busca por uma transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Karl Marx (1818-1883), filósofo, sociólogo e economista alemão, revolucionou o pensamento filosófico ao fundar a doutrina marxista na década de 1840. Marx não só realizou críticas às correntes filosóficas existentes em sua época, mas também construiu um método científico voltado à dinâmica

social, isto é, procurou compreender as estruturas sociais de acordo com o seu caráter de constante transformação pelas ações humanas. É nesse sentido que Marx (2008) concebe a sociedade, denominada por ele como sociedade burguesa, como constituída por categorias que sustentam sua estrutura interna. Elas seriam determinações abstratas gerais mais ou menos válidas para todos os tipos de sociedade, tal como o capital, o trabalho assalariado, as classes sociais, os impostos, o mercado mundial e as crises.

Marx (2008) construiu o método do Materialismo Histórico-Dialético a partir de uma crítica da economia política. Ao considerar que o desvelamento seria condição primordial para o aprofundamento sobre o fenômeno a ser estudado, o autor se voltou à busca do conhecimento das leis de produção do sistema capitalista, analisando as contradições existentes em tal sistema a partir de uma concepção material e dialética da história. Como resultado, visualizou a importância das formas de organização social de uma sociedade na construção de suas produções materiais. A partir disso, concebeu que a ciência não deveria ater-se somente aos dados trazidos pela aparência, mas também – e de forma principal – às múltiplas determinações históricas do fenômeno em sua concretude. Nas palavras de Marx (2008, p. 258-259):

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

Compreende-se, a partir do excerto acima, que o concreto – ou seja, o produto da atividade humana – é uma síntese das leis sociais que se desenvolveram historicamente. A dialética, nesse sentido, compreende os fenômenos como em movimento, estando sempre em modificação. Isso quer dizer que não há estaticidade nos fenômenos, mas sim movimento e contradição. Para ser possível compreendê-los, deve-se pensá-los como realidades construídas historicamente pela ação humana, sendo sínteses de múltiplas determinações e estando altamente passíveis de novas transformações. Qualquer conceito, desde o mais simples ao mais complexo, só

existe porque concentra várias coisas, isto é, a partir de A pensa-se também em B, C e D.

A palavra *livro*, por exemplo, remete em nosso pensamento a um conceito que representa o objeto real livro (uma abstração da realidade, uma forma de apropriação desta por meio de reprodução mental), mas que não é o objeto real e sim um concreto pensado (com todos seus significados, informações, correlações etc.). A palavra livro, assim, é uma unidade com caráter abstrato, pois está gravada na consciência – como uma unidade do diverso – por meio de uma terminologia específica. Ela aparece no pensamento, então, como o resultado da concentração do diverso, não o ponto de partida em si – embora Marx (2008) também o aponte como o ponto inicial.

Para Marx (2008), o todo que aparece no pensamento humano é um produto da mente que pensa e se apropria do mundo. Assim, a vertente do Materialismo Histórico-Dialético possui uma concepção de ciência voltada ao desvelamento das estruturas do fenômeno a ser estudado. Para isso, busca compreender a realidade que se apresenta a partir da complexa rede de relações sociais. Os fenômenos são identificados como concretudes, sínteses de inúmeras determinações históricas e sociais. A ciência seria a responsável por desvelar todas as estruturas que aparecem como subjacentes à história do fenômeno, não se detendo nas aparências imediatas das ideologias em vigência, mas apanhando o concreto em suas múltiplas determinações e compreendendo que a produção material determina a organização social de uma sociedade.

De acordo com Frigotto (2001), romper com a ideologia e com o pensamento dominante é essencial para instaurar-se um método efetivo de investigação dos fenômenos. Trata-se então de indagar quais seriam as forças que constituem o objeto investigado, de questionar quais são as leis sociais e históricas que produzem concretamente um determinado fenômeno social; trata-se de chegar à coisa em si. Para chegar à essência do fenômeno, há necessidade de se partir dos fatos empíricos que são dados pela realidade, contudo, devem-se superar as impressões primeiras e ascender ao seu âmago, às leis fundamentais. O ponto de chegada será, então, o concreto pensado. Isto evidencia o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação existente entre o sujeito e o objeto, e o caráter histórico do fenômeno que se investiga. E é por meio da investigação que o pesquisador pode recolher a matéria em suas múltiplas dimensões, bem como apreender o específico, o singular e as contradições existentes.

Deve-se destacar, como expõe Frigotto (2001), que o conhecimento científico não busca todas as determinações existentes que estruturam um determinado fenômeno social, mas busca as suas leis fundamentais. O que importa no processo de investigação no Materialismo Histórico-Dialético é a construção de um conhecimento crítico para uma prática que possa alterar e transformar a realidade no plano histórico-social. O conhecimento, para essa corrente filosófica, se dá *na e pela* práxis, sendo ela a unidade entre teoria e ação. Assim, o ponto de partida é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos, que constitui o fundamento e o limite do processo de conhecimento. Os fatos sociais, nesse encadeamento, têm leis históricas que os constituem dessa maneira, pois são produzidos pelos homens em determinadas circunstâncias que condicionam seu desenvolvimento e sua transformação.

Frigotto (2001) aponta que o Materialismo Histórico-Dialético é, então, uma ciência do proletariado – classe social que se preocupa com a superação da sociedade de classes – e que essa ciência do social não deve ser neutra, pois se trata de um instrumento de luta. Na sociedade atual, tem-se visto cada vez mais situações de alienação do homem em que o trabalho passa de uma atividade vital para um meio de singela existência. Pode-se perceber isso por meio da visualização da relação do homem com as mercadorias e o capital, em que as pessoas estão sendo dominadas pelos próprios produtos que produziram. A realidade que se apresenta evidencia grande miserabilidade, em que tudo serve à logística de mercado – situação que deve sua existência à criação burguesa de sentido (ilusório) à exploração do homem.

No modelo de sociedade capitalista, o trabalho apresenta características particulares em que grande número de pessoas são submetidas a situações desumanas, o que demarca contradições que se refletem sobre a vida dos indivíduos. Até mesmo o desenvolvimento da ciência, que supostamente poderia colocar a humanidade em condições de igualdade nas possibilidades de trabalho, segue a lógica de exploração e ampliação da mais-valia. Como resultado, crescem as desigualdades sociais, com aumento no número de pessoas que compõem as formas de subproletarização. De tal forma, a sociedade capitalista possui condições de fornecer a todos, condições de sobrevivência, mas, ao contrário, caminha na direção da apropriação individual de recursos, refletindo sobre a condição de vida do homem (PERTILE, ROSSETTO, 2019).

A categoria do trabalho é um elemento fundamental no Materialismo Histórico-Dialético, entendida como um conceito que referencia a ação intencional e planejada que o homem executa sobre a natureza com o objetivo de alterá-la de acordo com suas necessidades e intenções. Nesse processo, segundo Leontiev (2004), criam-se os instrumentos que permitem ao sujeito executar suas ações, desde as mais simples ferramentas até às mais complexas máquinas. Conforme se evoluem os bens materiais, desenvolve-se também a cultura dos homens. O trabalho na Psicologia Histórico-Cultural desponta como uma atividade criadora e produtiva, a qual possui potencial de desenvolver o próprio indivíduo, suas aptidões e seu conhecimento. Nessa perspectiva, o homem é o único ser vivo criador que passa adiante suas riquezas e conquistas, ou seja, aquilo que é criado pela humanidade é repassado às próximas gerações, que multiplica o conhecimento e o aperfeiçoamento por meio das atividades laborais.

O processo de apropriação dos objetos e fenômenos conquistados no decorrer histórico da humanidade e acumulada nos objetos ocorre de maneira ativa pelo homem, isto é, ele necessita desenvolver uma relação que reproduza os traços essenciais da atividade encarnada e acumulada no objeto para fazer dela uma característica propriamente sua. Os instrumentos despontam como recurso exemplificativo, pois se caracterizam como produto de uma cultura, abarcando em si as operações históricas de trabalho que a eles se relacionam. Ao contrário dos instrumentos empregues pelos animais, os quais são utilizados momentaneamente para a realização de certas operações, os instrumentos humanos são acumulados e transmitidos, e sua apropriação promove uma reorganização dos movimentos naturais instintivos, desencadeando formas superiores de faculdades humanas (LEONTIEV, 2004).

A corrente filosófica do Materialismo Histórico-Dialético trouxe, portanto, um novo método, uma nova postura e um novo olhar sobre os fenômenos humanos. Muitas outras teorias encontraram fonte nessa perspectiva para se desenvolver, tal como a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani (1943-atualidade) e a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). A educação, de acordo com a visão de Saviani (1987), desponta como o espaço voltado a garantir à classe trabalhadora reapropriação dos saberes historicamente desapropriados pela classe capitalista, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe a educação como um grande instrumento político de luta. Por meio das mediações realizadas nas instituições escolares, permite-se a busca e construção de uma

consciência social que atue no sentido de defesa de uma sociedade que possa ser realmente humanizadora aos indivíduos humanos.

Nesse sentido, as características do ser humano se desenvolvem em um processo de reprodução das aptidões formadas historicamente pela espécie humana. Para que ocorra apropriação do conhecimento, faz-se necessário que o homem entre em contato com os fenômenos de seu meio social. Nessa perspectiva, as aptidões humanas não são dadas ou construídas através de fenômenos objetivos, elas são internalizadas por intermédio de processos de comunicação com outros indivíduos. Assim, o homem desenvolve a atividade humana com os outros sujeitos de seu meio em um processo de humanização, ou seja, de constituição humana a partir do social e do cultural. Isso faz com que as criações das diversas gerações humanas não são perdidas, mas sim passadas às próximas e aperfeiçoadas por elas (LEONTIEV, 2004).

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão. [...] O que significa a lei que acabei de apresentar a vocês? Significa algo muito simples: **o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade** (VIGOTSKI, 2018, p. 90, grifos do autor).

Leontiev (2004) descreve que são as leis sócio-históricas que regulam o desenvolvimento da humanidade, uma vez que a passagem do homem a vivências em culturas mais elevadas não exige mudanças em suas características hereditárias. Ao contrário, faz-se necessário a apropriação das riquezas do mundo por meio do trabalho, das produções e também das atividades sociais. Essas atividades proporcionam a constituição do sujeito humano, pois que promovem o desenvolvimento de aptidões, características e potencialidades. Portanto, na perspectiva do autor, o homem passa por um processo constitutivo não linear e gradual que ultrapassa a dimensão biológica e alcança a formação cultural, desenvolvendo-se a partir daí.

Como destaca Bernardes (2012), a escola caracteriza-se como o lugar instituído historicamente que possui a função de criar condições através de atos educativos para que haja humanização dos homens – apropriando-se

da produção histórica do conhecimento e desenvolvendo suas funções psíquicas superiores (FPS). Trata-se de um processo de reconstrução interna da realidade objetiva, em que há mediação das significações que já são próprias do indivíduo e que são relacionadas com as operações externas. De tal modo, não haveria no meio social outra instituição como a escola, ou seja, caso ela não cumpra seu papel, o desenvolvimento dos sujeitos fica comprometido, não sendo possível alcançar as máximas possibilidades do gênero humano.

Em uma perspectiva histórica e cultural, a aprendizagem é colocada em uma posição de extrema importância, uma vez que é a transmissão e assimilação da cultura ocorrida na escola que permite à humanidade a aquisição das qualidades, capacidades e características próprias de seu ser. As ações educativas oportunizam a apropriação das experiências produzidas e acumuladas no decurso da história social da espécie humana, o que possibilita conseqüentemente a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas ao homem (MEIRA, 2000). De tal forma, o desenvolvimento de formas superiores de características humanas ocorre através das trocas sociais empreendidas nas instituições escolares.

A escola, no entanto, não está afastada da lógica capitalista de lucro, podendo ser percebidas diversas situações em que as demandas produtivas/econômicas refletiram nas práticas pedagógicas. Os propósitos escolares são alterados e reelaborados na medida em que seja conveniente às necessidades de produção (PERTILE, ROSSETTO, 2019). Nas palavras de Pertile e Rossetto (2019, p. 97-98):

[...] embora seja meio de contato com as representações culturais, uma vez que tem papel relevante na formação de cada nova geração humana, a educação se vincula aos propósitos de reprodução das relações fundadas pela divisão de classes. Sob essa determinância, a educação se projeta para uma preparação do trabalhador que o conforma com as demandas da reprodução do capital e, portanto, proporciona-lhe uma formação unilateral [...].

De tal forma, como comenta Meira (2000), a produção do conhecimento se integra com as práticas sociais de uma sociedade em específico, condicionando seus objetivos e sua forma de organização. Isso significa que o conhecimento é produzido com base na perspectiva da classe social e das relações sociais de produção que estão interligadas, mesmo não acontecendo de forma intencional. Assim, o trabalho pedagógico necessita

caminhar no sentido de ser um instrumento de transformação social, em que se desvele a realidade e atente-se às potencialidades dos indivíduos. As condições criadas pela escola proporcionam as máximas possibilidades para o desenvolvimento, ou seja, os sujeitos podem se constituir como humanos somente quando tomam posse dos conhecimentos elaborados sócio-historicamente.

Pasqualini (2010) descreve o professor como aquele que transmite aos alunos os resultados do percurso histórico da humanidade, mediando a apropriação dos objetos da cultura e organizando as atividades das crianças. As funções psicológicas que esse profissional almeja desenvolver nos alunos são concretizadas por meio de atividades que colocam em ação a intencionalidade da criança, isto é, a procura pela consecução de um determinado objetivo. De tal maneira, não é suficiente disponibilizar às crianças os objetos da cultura, é necessário também organizar as atividades, pois são as ações elaboradas intencionalmente pelo professor que resultam no desenvolvimento do psiquismo dos alunos.

Para ter condições de transformar o psiquismo dos alunos, as atividades de ensino devem ser executadas de forma consciente, sistematizada e com o objetivo de promover modificações no processo de desenvolvimento. Isso ocorre com a superação das compreensões ingênuas das relações imediatas do cotidiano e com a consequente construção da consciência crítica dos alunos. É tarefa do professor definir os modos como os conteúdos serão postos em movimento de reflexão, levando os alunos a dominar as relações gerais do conhecimento e a desenvolver novos pelas atividades de estudo. Nesse sentido, é necessária a realização de procedimentos, a execução de técnicas e a reelaboração de conceitos para haver apropriação dos conteúdos pedagógicos (BERNARDES, 2012).

A compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica evidencia melhor entendimento do fenômeno, uma vez que, de acordo com Manacorda (2010, p. 17),

[...] o discurso pedagógico é sempre social, no sentido que tende, de um lado, a considerar como sujeito da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas duas determinações opostas de usuários e de produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados.

De acordo com Derisso (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a elaboração dos currículos escolares deve se referenciar na tese da construção histórica do conhecimento, adequando o conteúdo a cada estágio de ensino. Esta perspectiva tem o objetivo de desmitificar os fetiches presentes na vida cotidiana e explicar o caráter opressor e exclusivo do sistema capitalista, bem como elevar os indivíduos a estados de conhecimento que os possibilitem e instrumentalizem para intervir nas lutas de classe do proletariado, abolindo as privatizações dos meios de produção. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica demonstra-se contrária às teorias que defendem não haver espaço na educação escolar para elaboração de alternativas pedagógicas, perspectiva de algumas pedagogias que entendem que o palco da luta se situa fora da escola.

Na Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem é colocada em uma posição de extrema importância, uma vez que é a transmissão e a assimilação da cultura que permitem à humanidade a aquisição das qualidades, capacidades e características próprias de seu ser. Os processos desenvolvidos na escola oportunizam a apropriação das experiências produzidas e acumuladas no decurso da história social da espécie humana, o que possibilita consequentemente a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas ao homem (MEIRA, 2000). De tal forma, o desenvolvimento de formas superiores de características humanas ocorre por meio das trocas sociais efetivadas na realidade do sujeito.

Meira (2000, p. 50) descreve que Vigotski “estabeleceu as bases para uma compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, que resgata o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexa das relações sociais”. Assim, o curso do desenvolvimento humano é dialético, marcado por movimentos, rupturas, evoluções, regressões, etc. As inter-relações que o sujeito estabelece com os outros de seu meio são primordiais para a formação de modos superiores de funções psicológicas. No que se refere à escola, é a qualidade e a efetividade das mediações exercidas pelo professor que determinará o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos.

Nesse encadeamento, Bernardes (2012, p. 93) diz que

O significado do lugar social do professor na atividade pedagógica é atribuído ao conteúdo histórico de suas ações, ao que ele faz na execução da atividade a que está inserido, ou seja, ao ato de ensinar os conceitos teóricos e outros elementos da cultura letrada que superam as relações presentes na

apropriação dos conceitos espontâneos postos nas relações humanas em geral.

Para ter condições de transformar o psiquismo dos alunos, as atividades de ensino devem ser executadas de forma sistematizada e intencional, com a finalidade de promover modificações no processo de desenvolvimento. Isso ocorre com a superação das compreensões ingênuas das relações imediatas do cotidiano e, ao mesmo tempo, com a consequente construção da consciência crítica dos alunos. Cabe ao professor definir os modos como os conteúdos serão postos em movimento de reflexão, levando os alunos a dominar as relações gerais do conhecimento e a reelaborar novos pelas atividades de estudo. Nesse sentido, é necessária a realização de procedimentos, a execução de técnicas e a reelaboração de conceitos para haver apropriação dos conteúdos repassados. Na escola, essas ações são exercidas por meio de tarefas de estudo, como, por exemplo, resolução de problemas práticos e teóricos, construção de textos e efetivação de exercícios de leitura (BERNARDES, 2012).

É importante destacar que, para Vigotski (2021), a aprendizagem não é necessariamente desenvolvimento, uma vez que somente a correta e intencional organização da aprendizagem pode conduzir ao desenvolvimento. Assim, a aprendizagem é condição necessária para o desenvolvimento das características humanas que não são culturais, mas formadas historicamente. As atividades desempenhadas pelo professor devem, assim, se embasar na distância existente entre o que a criança já executa sozinha e aquilo que se apresenta a ela como desenvolvimento iminente. Nesse sentido, se a mediação desenvolvida pela figura do professor não ocorrer, há consequente comprometimento no desenvolvimento dos alunos.

Para Vigotski (2021), o desenvolvimento humano acontece num processo ininterrupto de mudança, não podendo ser definido apenas pelo seu nível presente, isto é, o que se pode fazer no momento atual, sem auxílio. Do mesmo modo que o nascimento da criança não ocorre somente quando ela nasce, abarcando também todo o período de gestação e concepção, o desenvolvimento humano tem seu período embrionário específico. Isso fez com que o autor desenvolvesse dois de seus mais conhecidos conceitos, o de nível de desenvolvimento atual, que corresponde ao que já está amadurecido no indivíduo, aquilo que já deu frutos; e o nível de desenvolvimento iminente, que alude aos processos que ainda não estão amadurecidos, mas estão em desenvolvimento, começaram a brotar e amanhã trarão frutos, passando para o nível de desenvolvimento atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste estudo demonstrar a importância da educação como um instrumento para a transformação do ser humano e de sua realidade. Por meio das ações desenvolvidas na Instituição Escola, permite aos sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, proporcionando assim condições de agentes de transformação da realidade, ao mesmo tempo que também são “transformados”. O mundo cultural, com destaque aqui à escola, transforma a condição natural do homem, convertendo suas funções elementar a formas superiores caracteristicamente humanas.

De tal modo, a interação social com outros indivíduos desponta como um aspecto fundamental do sujeito, sendo primordial à compreensão de sua subjetividade. Como se pode perceber, a Psicologia Histórico-Cultural considera o homem como um ser que se desenvolve conforme a materialidade histórica, ou seja, os modos como a sociedade se organiza, relaciona-se, pensa, trabalha e produz bens materiais afetam diretamente a subjetividade dos sujeitos, bem como o desenvolvimento de seu psiquismo e de suas funções psíquicas superiores.

Considerando que a educação, em muitos momentos, serve aos propósitos capitalistas de exploração do homem, ou atua seguindo as características do processo produtivo, faz-se essencial que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas volta-se para a realidade e a necessidade educacional dos estudantes, à vista de promover sua humanização e autonomia. Logo, o intuito deve seguir na direção da emancipação dos sujeitos, promovendo espaços de reflexão e pensamento crítico sobre a lógica que demarca a organização social. Isso não se configura um processo de simples efetivação, contudo, práticas pedagógicas críticas devem buscar expressar e refletir a respeito da problemática que levou ao seu surgimento, contribuindo para sua superação e o estabelecimento de uma sociedade que possa melhor contribuir com a humanização do homem.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, M. E. M. A realidade escolar no movimento de investigação. IN: BERNARDES, M. E. M. B. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**. São Paulo: Editora CRV, 2012.

DERISSO, J. L. Luta de classes, trabalho docente e Pedagogia Histórico-Crítica na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.5, n.2, p.47-58, 2013.

FILHO, A. M. Humanização e escola como comunidade. In: MILLER, M. V.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. M. (orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Paco Editorial, Jundiaí-SP, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAROVERE, A. D.; LYRIO, E. F.; LOPES, T. N. Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a educação como estratégia para a transformação social. **IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**. UNESP, 2018.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, K. O método da economia política. In **Contribuição para a crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2º Ed. São Paulo: Expressão Popular: 2008.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In TANAMACHI, E; SOUZA, M P R de; ROCHA, M EM. (org). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil**: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Deficiência e processo educativo: a influência do trabalho enquanto categoria social. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos**. Cascavel (PR): EDUNIOESTE, 2019.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. IN: MENDES, D.T. (org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma Psicologia Marxista. 2º ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.