UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DA GUIA RODRIGUES RASIA

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DA OBRA DE VIGOTSKI EM CURSOS DE LICENCIATURAS DO ESTADO DA PARAÍBA

João Pessoa – PB
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DA GUIA RODRIGUES RASIA

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DA OBRA DE VIGOTSKI EM CURSOS DE LICENCIATURAS DO ESTADO DA PARAÍBA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - CAMPUS I, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação (Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Práticas pedagógicas).

Orientadora:

Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo

Co-orientadora:

Profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes

João Pessoa - PB

2009

R222p Rasia, Maria da Guia Rodrigues.
Psicologia histórico-cultural na formação docente: estudo sobre a apropriação da obra de Vigotski em cursos de licenciaturas do Estado da Paraíba / Maria da Guia Rodrigues Rasia.- João Pessoa, 2009.
222f.
Orientadora: Ana Dorziat Barbosa de Melo
Co-orientadora: Ângela Maria Dias Fernandes
Tese (Doutorado) – UFPB/CE
1. Práticas Pedagógicas. 2. Formação docente. 3. Psicologia histórico-cultural – formação docente.

UFPB/BC CDU: 37.013(043)

MARIA DA GUIA RODRIGUES RASIA

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DA OBRA DE VIGOTSKI EM CURSOS DE LICENCIATURAS DO ESTADO DA PARAÍBA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - CAMPUS I, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação (Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Práticas pedagógicas).

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo
ORIENTADORA - PPGE – UFPB

_____

Profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes
CO- ORIENTADORA - PPGE – UFPB

_____

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
PPGE – UFPB

_____

Prof. Dr. Newton Duarte
PPGE – UNESP

_____

Profa. Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto
DP – CCHLA – UFPB

Ao meu esposo Beto, companheiro de todas as horas, que com sua presença silenciosa, tanto me disse a respeito do bem e dos nossos sonhos, sempre me estimulando e compartilhando minhas conquistas.

Aos meus filhos Larissa, Leandro e Lisandra, cujo afeto foi fundamental para a realização deste estudo.

Ao meu pai, Antônio Rodrigues, que partiu antes da conclusão desta tese, mas que, de outros horizontes inspira-me a esperança na humanidade.

À Profa. Dra. Ângela Dias, companheira, que não mediu esforços para concretização desta tese.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, pela compreensão dos momentos não partilhados, dos passeios não realizados e das poucas conversas. Pelo amor que me dedicaram e pela compreensão que tiveram quando precisei me ausentar, porém, sem deixar, um só segundo de tê-los no meu coração. Eu amo vocês.

À Beto, por ter sido companheiro, pai e mãe de nossos filhos, nos momentos de minha ausência.

À Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo, que se dispôs a me orientar, pela confiança e respeito a minha construção intelectual. Sua postura possibilitou o meu crescimento como pessoa e como intelectual comprometida com as questões da educação.

À Profa. Dra. Ângela Maria Dias Fernandes, pela competência, sabedoria e dedicação, atenção e disponibilidade. Pelo exemplo e sustentação no que há de expressivo no convívio acadêmico: a busca do conhecimento comprometido com a transformação da base material da existência humana.

Ao professor Dr. Newton Duarte, pelas observações críticas e sugestões feitas por ocasião do exame de qualificação. Agradeço ainda, sua atenção e contribuição quanto ao referencial teórico, incentivando a reflexão concretizada nesta tese.

Ao Professor Cícero Agostinho (“meu guru”), pela revisão cuidadosa do texto final, utilizando, inclusive, para isto, seus finais de semana.

Aos colegas da minha turma, em especial, Niedja e Adelmo, pelo ombro amigo e pelo incentivo nos desafios e parceria em tantos momentos de construção conjunta de conhecimento.

Aos professores das instituições pesquisadas, por terem concordado em participar da pesquisa, no anseio de vê-la revertida em produto para o trabalho por eles desenvolvido.

Ao DE/CEDUC/UEPB. A liberação e a solidariedade dos colegas que sustentaram minha saída, para que agora eu retorne e com eles compartilhe o conhecimento acumulado nesses anos de estudo.

Ao PPGE: À sua coordenadora Adelaide Dias. Ao vice-coordenador Charliton pelo atendimento respeitoso no desempenho de suas atividades. Às funcionárias, representadas nas pessoas sempre disponíveis de Graça e Rosilene.

À profa. Carmem, que gentilmente contribuiu com a tradução do resumo para o francês.

Aos demais aqui não nomeados diretamente. Com certeza há muitas pessoas ou estruturas que não estão sendo lembradas, apesar de terem apoiado e direta ou indiretamente contribuído para a realização deste estudo. A esses, também o meu reconhecimento.

Esse novo enfoque nos revela que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos.

L. S. Vigotski

RESUMO

A presente tese tem como objetivo compreender como tem se dado a apropriação da obra de Vigotski pelos professores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia do Estado da Paraíba. Os instrumentos investigativos - entrevistas e planos de curso dos componentes curriculares - possibilitaram a análise do modo de apropriação da obra deste autor. As categorias para a apreciação dos dados da investigação, pautadas nos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico dialético, presentes na obra de Vigotski, foram as seguintes: contradição, humanização, alienação, trabalho, objetivação, apropriação, totalidade e historicidade. Essas categorias são fundamentais para a compreensão da formação docente, enquanto processo de constituição humana. A análise das informações permitiu identificar os diferentes níveis de apropriação da teoria vigotskiana, demonstrando, ainda, a existência de uma diversidade de leituras que vem sendo feitas, por aqueles que se aproximam de seus fundamentos. O desafio que se apresenta, após esse trabalho de investigação, se situa no enfrentamento e na complexidade do processo de articulação da Psicologia Histórico-cultural com a formação docente. Tal desafio está, não apenas em contribuir com o desenvolvimento dos conhecimentos que essa área disponibiliza, mas, em instrumentalizar o professor, para que ele possa priorizar o aprofundamento conceitual da teoria vigotskiana, descortinando novos horizontes para a compreensão do significado e relevância da história social humana e da dinâmica do processo da atividade objetivadora dos seres humanos. Esta pesquisa aponta, ainda, para a necessidade de ampliação da aplicabilidade de tal aporte teórico de modo que se possa melhor contribuir na formação de professores, buscando novas possibilidades de intervenção na prática social a partir da educação.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural – Formação Docente – Apropriação.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but de comprendre comment les professeurs qui enseignent de la Psychologie de l'éducation dans les cours de Pédagogie et de Psychologie à l'État de la Paraíba s'approprient l'Œuvre de Vygotski.Les instruments d'investigations – entretiens et plans de cours – ont possibilité l'analyse de cette appropriation. Les catégories pour l'appréciation des données de l'investigation, basés sur les présupposés philosophiques et méthodologiques du matérialisme historique dialectique présents dans l' Œuvre de Vygotski ont été les suivants : la contradiction, l'humanisation, l'aliénation, le travail, l'objectivation, l'appropriation, la totalité et l'historicité. Ces catégories sont fondamentales pour la compréhension de la formation du professeur comme processus de constitution humaine.L'analyse des informations a permis d'identifier les différents niveaux de l'appropriation vygotskienne en démontrant l'existence d'une diversité de lectures qui sont faites par ceux qui s'approchent de ses fondaments. Le défi qui se présente après cette investigation se trouve dans la compléxité du processus de l'articulation de la Psychologie Historique-Culturelle avec la formation du professeur. Ce défi n'est pas seulement contribuer au développement des connaissances que ce domaine offre, mais d'instrumentaliser le professeur pour qu'il puisse prioriser le concept de la théorie vygostskienne en apercevant des nouveaux horizons pour la compréhension du significat et l'importance de l'histoire sociale humaine et de la dynamique du processus de l'activité objective des êtres humains.Cette recherche présente le besoin d'augmenter l'applicabilité de cet apport théorique pour contribuer à la formation des professeurs en cherchant des nouvelles possibilités d'intervention dans la pratique sociale à partir de l'éducation.

Mots-Clés: Psycologie Historique-Culturelle. Formation de Professeur. Appropriation.

ABSTRACT

This thesis aims to understand how the appropriation of Vigotski's work has been done by Educational Psychology teachers in Pedagogy and Psychology Licentiature courses in the State of Paraíba. The research instruments – interviews and syllabus course plans – made it possible to analyse the manner of appropriation of Vigotski's works. The categories for appreciating the research data, outlined in the philosophical and methodological rationale regarding historical dialectic materialism, contained in Vigotski's work, were the following: contradiction, humanization, alienation, labor, objectivation, appropriation, totality and historicity. These categories are essential for understanding teacher education, if we see it as a human constitution process. The data analysis allowed us to identify the different levels of appropriation of Vigotskian theory, and it even showed the existence of a wide diversity of reading done by those who approach his fundamentals. The challenge presented to us, after the investigation, lies in facing the complexity of the articulation process in Historical-cultural Psychology, with teacher education in view. Such challenge means, not only contributing to the development of knowledge available in this area, but also enabling the teacher to give priority to the conceptual insight of Vigotskian's theory, unveiling new horizons towards the understanding of the meaning and relevance of human social history, and grasping the dynamic of the objectivating activity process in human beings. This research also points to the necessity of widening the applicability of such theoretical background, so that we can better contribute to the education of teachers and search for new possibilities of intervening in the social practice through education.

Key-words: Historical-Cultural Psychology – Teacher Education – Appropriation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 – **BASE METODOLÓGICA DO ESTUDO** 24

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA 29
1.1.1 Os sujeitos da investigação 37

1.2 OS INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS E A COLETA DOS DADOS 39
1.2.1 Entrevista semi-estruturada 39
1.2.2 Questionário sócio-cultural 40
1.2.3 Planos de curso 40

1.3 CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS 41

CAPÍTULO 2 – **A FORMAÇÃO DOCENTE E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL** 47

2.1 ATUAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA 51

2.2 CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E FORMAÇÃO DOCENTE 64

CAPÍTULO 3 – **A PSICOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS** 73

3.1 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO 91

3.2 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM 94

3.3 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO 97

3.4 PSICOLOGIA E CONSTRUTIVISMO 101

CAPÍTULO 4 – **A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI** 109

4.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA TEORIA VIGOTSKIANA 110

4.2 O EMBASAMENTO MARXISTA DA TEORIA DE VIGOTSKI 113

4.3 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 117
4.3.1 A relação entre indivíduo e sociedade 118
4.3.2 Desenvolvimento e aprendizagem 121

CAPÍTULO 5 – **O PERFIL DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA** 127

CAPÍTULO 6 – **A APROPRIAÇÃO VIGOTKIANA REVELADA PELOS PROFESSORES** 139

6.1 A APROPRIAÇÃO REVELADA NOS PLANOS DE CURSO 139
6.1.1 As Obras de Vigotski citadas nos planos de curso 143

6.2 A APROPRIAÇÃO REVELADA NAS ENTREVISTAS 147
6.2.1 Teóricos mais relevantes para a formação docente 147
6.2.2 Principais fontes de informações sobre a teoria vigotskiana 158
6.2.3 Obras de Vigotski e autores mais estudados 161
6.2.4 Conceitos mais importantes da teoria de Vigotski para a formação docente 164
6.2.5 Contribuição da teoria de Vigotski para a educação e para a formação docente 169

CONSIDERAÇÕES FINAIS 177

REFERÊNCIAS 188

APÊNDICES 201

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL 202

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 207

ANEXO 208

PLANOS DE CURSO 209

INTRODUÇÃO

A escolha do tema "Psicologia Histórico-Cultural na Formação Docente: estudo sobre a apropriação da obra de Vigotski em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia no Estado da Paraíba" surgiu da necessidade de saber como a obra deste autor está sendo compreendida nos referidos cursos, buscando estudar e analisar a seguinte questão: Que tipo de apropriação da obra de Vigotski[1] é feito pelos professores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional nesses cursos?

Essa escolha foi fortemente influenciada por minha experiência profissional, que se iniciou como professora no 1º. grau noturno, em uma escola da rede privada de ensino. Nessa mesma época, iniciava minha trajetória como psicóloga organizacional, atuando no setor de recrutamento, seleção e treinamento de pessoal numa indústria de tecelagem. Foi na convivência com operários, na fábrica e em contatos diretos, ao nível de uma aproximação além da sala de aula, com alunos, que passei a refletir sobre a filosofia do capitalismo em que vivemos. Devo a essa experiência o início do meu despertar crítico, em função de um grupo de trabalho que constituía o operariado da fábrica. Mas, no desempenho da função docente, sentia-me despreparada para lidar com as possíveis dificuldades de ensino e aprendizagem que surgiam no cotidiano da sala de aula, por isso a necessidade de um respaldo pedagógico se fez presente.

A aprovação em concurso público, na área de Psicologia da Educação na UEPB no ano de 1991, fez parte de um momento decisivo em minha vida. A opção pela vida universitária não foi fruto do acaso ou de oportunidade casual, mas de uma decisão consciente e segura. Passei a lecionar nas diversas licenciaturas, convicta de que, há muito a ser feito para que ocorra mudança substancial na escola e que a formação docente qualificada poderá alterar determinados quadros do atual cenário, muito embora, as dificuldades que encontramos na luta pela melhoria dessa formação, sejam tão grandes, quanto àquelas que encontramos para a transformação da educação escolar contemporânea.

---

[1] No Brasil, ainda não há uma padronização no modo de grafar o nome desse autor. "Os americanos e os ingleses adotam a grafia Vygotsky. (...) Em obras da e sobre a psicologia soviética publicadas pela então editora estatal soviética, a Editora Progresso, de Moscou, traduzidas diretamente do russo para o espanhol, como, por exemplo, Davidov & Shuare (1987), é adotada a grafia Vigotski. (...)" (DUARTE,2004, P.2-3). Essa mesma grafia foi adotada neste estudo, mas foi preservada, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada edição, não sendo possível padronizar a grafia do nome desse psicólogo russo.

Preocupa-me o modo como os governantes vêm conduzindo as questões referentes à educação. De acordo com análise realizada por Duarte (2000), a educação no Brasil encontra-se a serviço dos fortes ventos da ideologia neoliberal e pós-moderna que sopram mundialmente. É suficiente citar o baixo salário dos professores, em todos os níveis de ensino, o que confere a necessidade de jornadas de trabalho cansativas e improdutivas, na intenção de obter um salário minimamente digno, comprometendo a qualidade do trabalho educativo. Isso sem calcular a perda do prestígio social da carreira do professor, como resultante desses mesmos fatores econômicos e políticos. Além disso, as políticas educacionais atuais, em sintonia com essa mesma ideologia, têm acenado para um aligeiramento da formação intelectual dos docentes, colaborando, desse modo, para um nítido prejuízo na qualidade da formação teórica dos mesmos.

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

Como professora do componente Psicologia da Educação, deparo-me constantemente com desafios colocados por colegas e alunos (as), buscando explicações e soluções para os problemas de aprendizagem. Por exemplo: por que o aluno com potencial cognitivo bem estruturado apresenta dificuldade na aprendizagem escolar? Vejo-me diante de professores e técnicos em educação que, na busca de uma explicação do não aprender, creditam a dificuldade de instruir-se como decorrente da desatenção, da inquietação, da desmotivação do aluno.

Por ocasião do curso de mestrado, pude constatar a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca do processo educativo numa perspectiva que ampliasse as hipóteses construídas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao ler Vigotski, apreendi que esse teórico, diferentemente de Piaget, se aproxima de uma tendência educacional de caráter mais social e dialético. Mesmo assim, ainda não havia iniciado um estudo mais aprofundado da sua obra: minhas leituras resumiam-se aos livros *Formação Social da Mente*, *Pensamento e Linguagem* e depois o livro *Psicologia Pedagógica*. Posteriormente, compreendi que, possivelmente, os avanços realizados em

direção a uma Psicologia marxista fizeram com que esse teórico progredisse em direção a superação de algumas idéias expostas no livro Psicologia Pedagógica.

Ao estudar Vigotski e o que escreveram a seu respeito, acreditava ser possível dar um novo rumo a minha prática. Foi então que a grande importância das suas idéias, na esfera educacional, começou a se tornar óbvia para mim. Tal importância é, portanto, decorrente de um processo de estudos e idéias que me faz confiar na base epistemológica marxista da teoria vigotskiana, como possibilidade para o conhecimento científico sobre o indivíduo real, vivo, que age e se descobre como síntese de um sistema de relações sociais ao mesmo tempo em que é sujeito dessas relações.

Fundamentada no marxismo e adotando o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski compreende o homem como ser ativo, social e histórico. Nesta perspectiva teórica, a sociedade é produção histórica dos homens que, por intermédio do trabalho, constroem sua vida material. As idéias são consideradas como representações da realidade material e tal realidade é fundada em contradições que se expressam na idéias. A história é definida como o movimento contraditório do fazer humano, pelo qual, partindo da base material precisa ser entendida toda produção de idéias, inclusive da Ciência e da Psicologia.

O interesse pelas obras do psicólogo russo foi se intensificando, principalmente quando ministrava aulas de *Psicologia da Educação* nos cursos de *Especialização em Psicopedagogia e Formação do Educador*. Durante os encontros com os alunos da especialização, quase todos profissionais em escolas (supervisores, coordenadores, orientadores, diretores e professores), percebi a atomização do conhecimento existente nos currículos escolares, que produz uma visão fragmentada do real, desvinculada de um contexto histórico e distanciada da realidade cotidiana dos alunos. Pude constatar, também, a carência de um referencial teórico compatível com a sociedade atual e o quase desconhecimento, por parte dos educadores, da teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus fundamentos, apesar de eles formularem e discutirem muitas questões nas aulas com base em seus conceitos.

A minha atuação nesses cursos levou a reforçar a constatação da fragilidade: o modo fragmentado e equivocado com que grande parte dos profissionais se apropria da teoria de Vigotski. Talvez seja pelo fato de que, no Brasil, este autor venha sendo pesquisado há apenas pouco mais de duas décadas. De acordo com Freitas (1994), que estudou a divulgação do seu trabalho, suas idéias chegaram por aqui no final dos anos

de 1970, trazidas por estudiosos que as conheceram no exterior. Mas, na realidade, sua obra só começou a ser divulgada nos anos de 1980, no momento em que a corrente educacional construtivista se expandia impulsionada pela psicóloga argentina, Emília Ferreiro, discípula de Piaget.

Até o final da década de 1980, as editoras brasileiras tinham publicado a tradução de apenas três livros de Vigotski: A formação social da mente; Pensamento e linguagem; e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (coletânea com textos de Vigotski, Luria e Leontiev). Só no ano de 1991 surgiu a tradução do livro Psicologia e Pedagogia com os mesmos autores. Mas, é a partir de 1996 que outras traduções de livros de Vigotski aparecem no mercado brasileiro. Mesmo assim, a maioria dos professores só conhece apenas os livros Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem. Ao concentrarem suas leituras apenas nesses textos, a compreensão do pensamento do autor pode ser prejudicada porque a tradução brasileira do livro Pensamento e Linguagem, nas edições de 1987 até o ano de 2003, foi realizada, a partir de uma tradução americana, da qual se extraíram todos os parágrafos que davam a teoria deste autor uma conotação marxista.

Esses dados permitem ponderar que, apesar de haver um número significativo de obras da corrente Histórico-Cultural, os cursos de formação de professores não oferecem uma leitura mais aprofundada dos escritos de Vigotski. A investigação desse problema adentra a formação docente, revelando a forma de apropriação dessa perspectiva teórica, a partir das referências adotadas pelos professores formadores na área de Psicologia da Educação.

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

Diante da especificidade da formação docente, é importante voltar a atenção para a participação da Psicologia neste processo, considerando-se a produção de conhecimento pelo campo da Psicologia, dedicada ao estudo dos processos educativos e principalmente, a veiculação desses conhecimentos, através do ensino das disciplinas presentes nos currículos das licenciaturas. Com este estudo, tenho a intenção de colaborar, ciente da posição que ocupo como professora-pesquisadora, para que se

reconheça a importância do docente no processo de apropriação do conhecimento científico pelo discente. A análise dessas questões, à luz desse referencial teórico, pode possibilitar um conhecimento aprofundado da teoria, além de representar um avanço significativo e produtivo no plano pedagógico.

A teoria de Vigotski, ao apontar para a natureza sócio-histórica da subjetividade humana e mostrar os fenômenos enquanto mediação entre a história social e a vida concreta dos indivíduos, pode contribuir para ampliar a perspectiva crítica nas ações de formação docente. Também, por tratar-se de uma teoria que se opõe sumariamente a qualquer tipo de abordagem, em que a transmissão social esteja em segundo plano, na análise do psiquismo humano, favorece a elaboração de propostas pedagógicas mais consistentes para uma melhor atuação profissional.

O desconhecimento dos fundamentos que embasam a teoria vigotskiana pode dificultar a distinção das divergências entre os autores, levando a confundir princípios teóricos de perspectivas antagônicas. Por exemplo, Piaget e Vigotski são citados sem que seja instaurado um diálogo produtivo entre as suas idéias, como se estes autores tivessem pensamento convergente. Outro dado que preocupa, é a forma como na atividade docente, são utilizados os conceitos vigotskianos, descolados de seus fundamentos e de sua historicidade. Talvez por modismo, já que, na área de educação, este é um fenômeno muito comum. De acordo com Rossler (2006, p. 8), qualquer modismo é, “sempre e necessariamente, um fenômeno de alienação”. Porém, esse processo não acontece de maneira direta e tão explícita, que possibilite aos indivíduos identificá-lo e recusá-lo de imediato. Dá-se por um complexo processo ideológico, cultural, social, político, econômico e psicológico.

Essa constatação, ao mesmo tempo incômoda e instigante, levou-me a desenvolver este trabalho. O objetivo principal é buscar formas de contribuir no enfrentamento das dificuldades presentes no processo de apropriação da teoria vigotskiana, no âmbito dos cursos de Formação de Professores.

Este tem sido um desafio constante ao lecionar os conteúdos de Psicologia: oportunizar aos alunos, através da própria atividade de ensino, o exercício do pensamento dialético o qual requer um repertório de imagens e significados diferentes do pensamento científico tradicional que possui uma percepção linear das relações sociais e descontextualizada de sua história e dinâmica. Uma das formas desse exercício tem sido a seleção de leituras que permitam a contraposição de diferentes compreensões

psicológicas da realidade social, de modo a especificar, analisar e compreender a constituição das idéias que fundamentam essas propostas.

O caminho, até agora percorrido, em meu trabalho, evidencia que acredito no papel fundamental do conhecimento psicológico na formação do educador. Assim, como acredito, no papel da escola, da educação formal, dos conhecimentos sistematizados e do professor, para a formação e o desenvolvimento do ser humano livre e pleno. Por isto, a minha preocupação em destacar a importância de o professor de Psicologia da Educação proporcionar aos licenciandos um conhecimento teórico-metodológico que os permita estudar e compreender o ser humano sem reduzi-lo, reconhecendo-o como síntese de relações dinâmicas e complexas que se estabelece ao longo de sua vida.

É especialmente no plano teórico-metodológico que encontro hoje a contemporaneidade das pesquisas de Vigotski. Neste estudo, compreendo o processo educativo, utilizando uma metodologia orientada pela suposição de que o movimento social ou educacional precisa ser analisado pela perspectiva das contradições, dos interesses distintos, dos confrontos travados pelos homens em tempos históricos determinados. A particularidade principal que diferencia essa teoria de outras perspectivas psicológicas reside na sua base materialista histórica e dialética, com referencial teórico, epistemológico e metodológico.

Atualmente os conceitos vigotskianos são muito úteis, podendo contribuir para facilitar a compreensão de inúmeras questões complexas presentes nos debates contemporâneos. É nesse sentido que me preocupo, em fazer com que os futuros professores compreendam o seu próprio processo de formação, por intermédio do estudo de uma Psicologia Crítica, ou seja, pela perspectiva que apreende a ciência psicológica como uma prática social com bases históricas e filosóficas estreitamente vinculadas ao próprio modo de vida e expressão do homem na sociedade.

Apesar da sua breve existência (1896-1934), a obra de Vigotski é de inestimado valor, não apenas pela quantidade de seus escritos, mas principalmente pela importância de suas idéias. O estudo da Psicologia Humana, a partir da visão marxista do ser humano, constitui a especificdade e a originalidade da teoria vigotskiana.

Na sua obra materialista dialética, o homem é visto como um ser que transpõe a si mesmo para construir-se na medida em que constrói o seu mundo. Longe de uma perspectiva idealista antropocêntrica e de uma idéia materialista mecanicista, este autor nos fala de um ser concreto que, ao criar suas próprias condições de existência, insere-se

na história, no momento em que faz essa história. A visão de homem apresentada pelo estudioso russo veicula também uma concepção ética, por aludir à responsabilidade de construir uma ordem social que possa garantir a todos os homens um presente e um futuro merecedores desse mesmo homem.

A despeito da ênfase pedagógica na teoria e na prática de Vigotski, ainda são escassos os estudos dedicados à educação e ou as aplicações empíricas das idéias deste autor. Além disso, muitos estudiosos que se fundamentam na teoria vigotskiana destacam apenas a aprendizagem, a interação entre pares e a relação entre pensamento e linguagem. Poucos pesquisadores enfatizam as influências sociais mais amplas no desenvolvimento do psiquismo humano. Enfatizam-se a escola, a interação em pequenos grupos, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento com ênfase na zona de desenvolvimento proximal e na interação, sem avançar para o sentido que estes conceitos assumem em uma sociedade capitalista.

Discorrer sobre a proposta de Vigotski significa considerar a complexidade da sua obra. Sua extensa produção acadêmica, elaborada em um curto espaço de tempo, contém um fundamental esquema teórico complexo e integrado. Essa característica dos trabalhos deste psicólogo tem suscitado muitas interpretações e aplicações, pois, a despeito de toda essa complexidade e diversidade de conceitos abordados, o autor foi reelaborando seus objetivos ao longo de suas pesquisas.

Segundo Duarte (2007, p. 80), as tentativas de separar a obra de Vigotski da teoria de Leontiev se fazem presente em alguns pesquisadores da atualidade. “Há em alguns intérpretes ocidentais do pensamento de Vigotski, uma tentativa de separá-lo do restante de sua escola, em especial do pensamento de Leontiev e seguidores”. Alguns autores, tais como Blanck (1996), Veer e Valsiner (2001), encontram nos seus trabalhos antagonismos irreconciliáveis. Tais pesquisadores, na visão de Duarte, apesar de defenderem a necessidade de estudar as idéias do estudioso russo, no contexto da história da Psicologia, realizam uma real descontextualização do seu pensamento. O autor citado aponta que Vigotski é atualmente referência no meio educacional brasileiro, mas apesar disso:

> O fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que facilita a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender” e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2000a, p. 210).

Para esse autor, essa aproximação é facilitada, antes de tudo, porque são extraídos das idéias vigotskianas seu caráter marxista e sua crítica radical às psicologias inconciliáveis com a perspectiva marxista e socialista. Duarte adverte ainda, que, a obra desse teórico não pode ser bem compreendida isolada de suas bases filosóficas, principalmente aquelas mais diretamente atreladas ao campo da filosofia marxista.

Desse modo, traduzem-se suas idéias linearmente, extraindo questões importantes, por ele evidenciadas historicamente. Isto ocorre por dificuldades na compreensão do pensamento dialético e histórico de Vigotski, por razões político-ideológicas, ou ainda devido à característica do pensamento atual que prioriza a sua fragmentação. Desconsiderar esta singularidade do pensamento vigotskiano significa abolir muito de seu empenho por construir uma Psicologia marxista em circunstâncias históricas determinadas.

A descaracterização da obra do estudioso russo desfavorece o avanço na compreensão do processo ensino-aprendizagem, podendo propiciar a legitimação de políticas educacionais envolvidas com os interesses da classe dominante. Para Alvarez e Del Rio (1991), o risco de uma inclusão eclética das obras de Vigotski é proporcional ao pouco conhecimento de suas idéias. Tuleski (1999) aponta nessa mesma direção, ao afirmar que existe uma “leitura” especifica feita na contemporaneidade a respeito da obra deste estudioso, priorizando apenas alguns aspectos, desprezando assuntos propositadamente evidenciados ou reiterados em seus escritos. A desconsideração deste autor como um teórico historicamente datado e envolvido nos acontecimentos de sua época vem abrindo espaço para as diversas “interpretações” abstratas de seus conceitos e implicações teóricas na atualidade.

A superação desse estado difícil demanda um estudo amplo e profundo, a ser desenvolvido por meio de muitos subsídios e sob diversas formas de análise. Os estudos e pesquisas de Patto (1987), Bock (2002, 2003), Saviani (1996, 2002, 2005), Duarte (1993, 1998, 2000a, 2000b, 2002, 2007), Facci (2004) e Tuleski (1999), por exemplo, representam o empenho de autores (as) brasileiros (as) que, buscando analisar a situação da Psicologia, demonstram a necessidade de construção de novas perspectivas. Por isso, na medida em que percebo como pertinentes as críticas à Psicologia da Educação, por seu reducionismo, sua compreensão dicotômica e a-histórica de indivíduo-sociedade, vai se fortalecendo a idéia de que a Psicologia Histórico-Cultural é fundamental para uma melhor concepção do processo educacional.

No caso desta tese, pretendo com ela oferecer uma maior reflexão sobre um tema fundamental nesse processo de discussão, qual seja, o da formação de professores. Nesse sentido, defendo a necessidade de construção e aprofundamento de um corpo de conhecimentos teórico-críticos em Psicologia que possa se tornar um elo fundamental entre as finalidades transformadoras e a educação. Busco, na teoria Histórico-Cultural de Vigotski, o método de análise por ele empregado, na compreensão dos fenômenos psicológicos, para uma sociedade que se modifica pela ação consciente de seus indivíduos. O conhecimento de seu método permite pensar saídas para os problemas atuais, compreendendo o psiquismo humano individual, como produto das amplas relações sociais. Portanto, é admissível e necessária a inclusão, nos cursos de formação de professores, de uma abordagem psicológica, fundamentada no materialismo histórico e dialético que tenha como unidade de análise o vínculo indivíduo sociedade.

Os avanços na compreensão sócio-histórica dos fenômenos psicológicos podem colaborar, significativamente, para a transformação da sociedade na medida em que a própria Psicologia critique o seu papel alienante ao longo da sua história. A Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista, é, na atualidade, uma referência para efetuar essa crítica da própria Psicologia bem como para avançar na compreensão das práticas pedagógicas no atual contexto social sem divorciar a atuação do professor do processo histórico.

A teoria Histórico-Cultural prioriza a importância da atividade humana como mobilizadora de sua capacidade de reflexão e desenvolvimento da consciência, sendo decisiva a necessidade de rever relações de ensino-aprendizagem que oportunizam a ação refletida a cada momento. Dessa forma, questiona, constantemente, o papel do homem na produção de suas relações. Tal compreensão de construção social constante dos sujeitos requer a produção de um conhecimento que reconheça a realidade na qual estes convivem, apontando o caráter não naturalizante ao conhecimento da Psicologia.

Conforme mencionado anteriormente, Vigotski não dispôs de muito tempo para a sua elaboração teórica. Morreu jovem, deixando toda uma obra por desenvolver. Apesar disso, reconhece-se que o legado teórico deixado por este autor, é rico e profundo, portanto, não pode ser compreendido, se analisado de maneira superficial. Nesta perspectiva, o estudo dessa sua teoria, em essência, dialética, deve considerar a interdependência entre os conceitos propostos. Dessa interdependência surge algo novo, diferente do que cada conceito significa isoladamente, na mais autêntica idéia de síntese

dialética. É nesse sentido que compreendo a relevância deste estudo, voltado para a formação docente na área de Psicologia Educacional.

Busco nesta tese, aprofundar o conhecimento de uma teoria psicológica contemporânea que, fundamentada no método que une conhecimento, prática e posicionamento, sugere a procura das condições para que o indivíduo se realize como sujeito histórico, reconhecendo seu vínculo com a coletividade e, também, o seu compromisso com a mudança social. Dirige-se para o indivíduo que tem projetos coletivos e que coloca seu projeto de felicidade individual a disposição da felicidade coletiva, recuperando a noção de historicidade humana e reafirmando o ser histórico como pressuposto básico.

Este estudo pretende, assim, contribuir, para uma reflexão mais profunda sobre como a Psicologia vem contribuindo, ou não, para uma formação docente que possibilite conhecimentos reducionistas e equivocados sobre o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, procuro desenvolver o presente trabalho, articulando de forma coerente as partes nele contidas, de modo a responder à questão de pesquisa colocada.

O ponto de partida da exposição, capítulo primeiro, é sobre a *base metodológica do estudo*, no qual descrevo a trajetória da investigação, desde a sua origem até a análise dos dados. Tive o interesse de mostrar, inicialmente, que a elaboração do conhecimento em uma concepção crítica de sociedade e do contexto histórico permite ao indivíduo o exercício de análise sobre a realidade em que este se insere. Busco fundamentos na abordagem histórico-cultural, coerente com os pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico dialético, presentes na Escola de Vigotski. Esses pressupostos se encontram em conformidade com a dialética, contida na obra de Marx e é o referencial adotado para fundamentar o presente estudo.

Nesse processo de descrição da metodologia, procuro esclarecer os motivos e os alcances dos instrumentos utilizados para a coleta e para a análise dos dados. No quarto tópico deste capítulo, explicito as categorias principais que viabilizaram a análise dos dados pelo método dialético. Essas categorias foram: contradição, humanização, alienação, trabalho, objetivação, apropriação, totalidade e historicidade, presentes no referencial teórico analítico e surgidas, a partir dos discursos, em função das perguntas norteadoras do estudo, identificadas por meio da análise documental e das entrevistas. Assim, busco desmistificar o conceito de linearidade da pesquisa científica, uma vez

que os confrontos, contradições e reelaborações surgiram durante o percurso da análise, como reflexo do próprio movimento social.

No momento seguinte da minha exposição, capítulo segundo, sobre *Formação Docente e a Teoria Histórico-cultural*, faço uma breve contextualização da profissão docente na atualidade, destacando o contexto atual da educação, que sofre o reflexo da concepção de mundo, de conhecimento, de submissão das pessoas, do caráter indefinido, sem disciplina e sem ordem dos assuntos mundiais e da lei do livre mercado. Em seguida, exponho algumas produções teóricas elaboradas, que tratam da qualidade da profissão docente, discorrendo e analisando determinadas idéias presentes no discurso atual, abordando sobre a importância de compreensão da formação docente como um processo de favorecimento da própria humanização, para que, enquanto ser atuante na sociedade, o indivíduo possa transformar a sua própria consciência, enquanto participa da transformação social.

No capítulo seguinte, apresento as origens da Psicologia, tecendo considerações sobre o seu papel em relação à educação e à formação docente. Com essas referências, abordo que a Psicologia científica burguesa emergiu com a finalidade de justificar e explicar os traços de uma natureza humana universal que, no plano da sociedade, equivale ao caráter natural do capitalismo, bem como, com o objetivo de medir e descrever os traços específicos de cada pessoa, sejam os que resultam em um bom ajustamento à sociedade burguesa, sejam os que causam desajustes e inadaptações. Em seguida, discuto a Psicologia que vem sendo construída ao longo dos últimos anos, por meio de estudos científicos e como esta ciência tem se relacionado com a demanda da formação de professores, tomando por base o debate de autores contemporâneos que tão bem abordam a complexidade do nosso momento histórico.

O quarto capítulo deste estudo, sobre *A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski*, sistematiza alguns aspectos fundamentais desta corrente teórica, que podem subsidiar a compreensão da formação docente. Parto dos trabalhos realizados pelo psicólogo soviético Lev Semenovich Vigotski, para explicitar os aspectos que considero relevantes para uma compreensão aprofundada dessa corrente teórica. Apresento, inicialmente, um pequeno esboço de sua trajetória intelectual. No item seguinte, faço uma breve descrição da perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, enfocando a base marxista das idéias de Vigotski e expondo o modo como esse estudioso analisava a crise da psicologia, na época em que formulou seus pressupostos teóricos. Em seguida,

ressalto os eixos de sua investigação diretamente relacionados com a problemática da apropriação dos seus escritos no campo da educação.

No capítulo quinto, faço um esboço e analiso o perfil dos professores de Psicologia da Educação, identificando suas origens e condições sócio-econômicas, seus históricos ocupacionais e seus envolvimentos em outras esferas da sociedade. O objetivo foi conhecer a qualidade de vida e de trabalho do educador e, também, obter uma melhor compreensão de como se deu seu processo de formação, o significado e o sentido do seu trabalho, procurando contextualizá-lo na sociedade atual, à luz da realidade institucional, no sentido de ir além da perspectiva a-histórica com que se tem abordado o docente.

A exposição seguinte apresenta e analisa os resultados da pesquisa sobre a *Apropriação da Obra de Vigotski em Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia do Estado da Paraíba,* decorrente dos dados das entrevistas com os professores e dos planos de curso das disciplinas. Primeiramente, analiso os planos de curso das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem apontando quais obras de Vigotski são utilizadas e de que forma. Com a intenção de averiguar os sentidos dos conteúdos tratados, delineio um quadro com a síntese dos significados que encontrei nas ementas das três disciplinas, as quais foram agrupadas por categorias.

No segundo tópico desse capítulo, analiso, a partir dos dados das entrevistas, como a obra de Vigotski está sendo apropriada pelos professores que lecionam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia do Estado da Paraíba. Nessa discussão, busco articular as muitas relações entre os capítulos, cujas partes se esclarecem mutuamente. Isso significa que as categorias analisadas a cada segmento foram sendo congregadas à análise dos dados, não se tornando imutáveis, mas sendo constantemente elucidadas e enriquecidas pelo referencial teórico adotado.

Na parte relativa às *Considerações*, discuti as possibilidades de um instrumental metodológico que permita aos educadores, análises desta realidade histórica e material, buscando contribuir para que cada um construa sua prática profissional por meio de ações educativas concretas na sociedade, sem, contudo, apresentar caráter conclusivo por compreender que o estudo não esgota as possibilidades de análise da questão.

Creio que, como professora, na área de Psicologia, posso contribuir na qualificação de pesquisadores que intentam trabalhar a relação entre Psicologia e Educação, relação esta primordial para a formação docente. Defendo assim, a

apropriação, por parte do educador, de uma teoria materialista histórica e dialética, que contribua para que o professor possa compreender o ser humano numa perspectiva de totalidade. Porém, reconheço que, de forma alguma, tal teoria oferece a solução definitiva, a verdade absoluta para a questão do desenvolvimento e aprendizagem humana.

Para concluir esta apresentação, é necessário esclarecer que os autores que foram utilizados neste estudo, apesar de se fundamentarem na filosofia de Marx, não pertencem, necessariamente, a um único e homogêneo marxismo. Apenas busquei nesses estudiosos, determinados aspectos, que considero consistentes e enriquecedores, sobre o modo de apropriação da teoria de Vigotski e são questões sobre as quais aqui me debruço. Tenho a convicção de que realizar um trabalho de pesquisa sempre conduz a muitos caminhos, a diversas escolhas, levando-nos a optar por passagens que não são necessariamente as mais convenientes. Porém, o caminho precisa ser percorrido, para que outras pessoas, ao passarem por ele, possam conhecer cenários, antes desconhecidos, ou até desvendarem nuanças que ainda estão obscuras.

CAPÍTULO 1

BASE METODOLÓGICA DO ESTUDO

Este capítulo apresenta a base metodológica que orientou a presente investigação. O percurso que já percorri como professora de Psicologia na área educacional, descrito no capítulo introdutório, justifica a preocupação com a temática abordada no estudo, buscando contribuir, tanto para a minha atuação profissional quanto para a de outros profissionais que trabalham nesta área.

Conforme mencionado na introdução, a escolha do tema "Psicologia Histórico-Cultural na Formação Docente: estudo sobre a apropriação da obra de Vigotski em Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia no Estado da Paraíba" surgiu da necessidade de investigar as formas como a obra de Vigotski está sendo compreendida nos referidos cursos, buscando estudar e analisar a seguinte questão: Que tipo de apropriação da obra deste autor é feito pelos professores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional nesses cursos?

A hipótese é que os professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia do Estado da Paraíba estão se apropriando dos conhecimentos propostos por Vigotski de forma fragmentada, afetando a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Para favorecer a discussão e divulgação das contribuições de uma concepção educativa, em suas inter-relações com o processo histórico, que os estudos deste autor trazem para os educadores do Estado da Paraíba, os objetivos específicos são:

- Identificar, nas Universidades Públicas do Estado da Paraíba, cursos de formação de professores que adotam a leitura dos escritos de Vigotski.
- Analisar as referências, sobre a teoria de Vigotski, abordadas pelos educadores nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Psicologia.
- Analisar, através dos depoimentos, como os conceitos de Vigotski estão sendo apropriados pelos professores que lecionam os conteúdos de Psicologia da Educação.

A minha visão, coerente com os pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico dialético presentes na Escola de Vigotski, foi determinante para o tratamento metodológico. Já no início do século XX, Vigotski (1991a) aponta como razão para a crise da Psicologia a utilização nas pesquisas de aportes metodológicos

resultantes de visões estritamente objetivistas ou subjetivistas, e propõe, para o enfrentamento dos problemas, a adoção do método materialista histórico e dialético.

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

A epistemologia materialista e dialética de Vigotski que se encontra em conformidade com a dialética presente na obra de Marx, é aqui adotada como instrumento lógico de interpretação da realidade que busco compreender. Por reconhecer que existem diversas compreensões sobre o que seja realidade, neste estudo compreendo que a mesma constitui a materialidade histórica dos métodos de produção e reprodução da existência dos homens. Porém, "[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente" (KOSIK, 1976, p. 22-23). A elaboração do conhecimento dentro de uma concepção crítica de sociedade e do contexto histórico permite ao indivíduo o exercício de análise sobre a realidade em que este se insere. Para Marx (1991), tudo o que é material é real e tudo o que é real é material. Matéria, porém, não é entendida como objeto físico, corpóreo, mas como atividade humana, como busca de satisfação de necessidades básicas humanas. O real em Marx é, portanto, o homem vivo na sua relação com a natureza.

Nessa perspectiva, a finalidade maior da produção científica se encontra em produzir um conhecimento que, ao apreender a dinamicidade dos fenômenos, seja útil no sentido de guiar ações humanas que possam ser transformadoras de realidades respaldadas em modelos estáticos e deterministas. O materialismo que Marx (1991, p. 14) defende tem "como ponto de vista a sociedade humana ou humanidade social". Para ele, se os filósofos se "preocupam em interpretar o mundo, o que importa é transformá-lo". Nesse sentido, entendo que buscar no materialismo histórico e dialético uma metodologia para compreender como ocorre a apropriação da teoria de Vigotski pelos professores é uma questão ético-política.

Conforme o pensamento marxista interessa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa, ou seja, o que importa é apreender, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, avaliar os progressos, rastrear as vinculações sobre os fenômenos que os envolvem.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento, através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, busca encontrar as leis principais que determinam a forma organizativa dos homens, durante a história da humanidade. Nesta lógica, defende que, para pensar a realidade, é necessário aceitar o princípio da contradição, caminhar por ela e perceber o que dela é fundamental. Nesta perspectiva, mobilizar o pensamento implica refletir sobre a realidade partindo do empírico e, por intermédio das abstrações, alcançar o concreto, isto é, a compreensão mais organizada do que existe de essencial no objeto, síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. "A epistemologia de Marx é materialista e dialética, o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real através da mediação da análise, mediação do abstrato" (DUARTE, 2000, p. 93).

De acordo com a epistemologia materialista histórico dialética, para se compreender o fenômeno em sua processualidade e totalidade é preciso o respaldo da dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Outro fundamento que sustenta uma legítima e correta aproximação e apreensão da realidade, para Luckács (1970), se encontra na lógica existente entre singular-particular-universal. "Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social" (MARTINS, 2006, p. 11).

Mas, fenômeno algum se manifesta somente em sua singularidade ou universalidade. De acordo com Luckács (1970), para Marx o particular representa a expressão lógica da categoria de intervenção entre o singular e o universal, que não podem ser entendidos de forma isolada. Daí a importância do método dialético e do reconhecimento das categorias que sustentam a produção do conhecimento.

O pensamento marxista considera que este materialismo histórico pode ser compreendido, a partir das análises empreendidas sobre o conceito filosófico de trabalho (MARX, 1993), como categoria central nas relações sociais. Essa forma de análise não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, que no senso comum se aproxima da idéia de ocupação, tarefa, ou seja, um conceito meramente econômico. Nas

análises Marxistas, o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens por ser esta a sua atividade vital. Isto significa que, se o caráter de uma espécie é determinado pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, fundamental aos homens, é o trabalho.

> Sem dúvida o animal também produz. Faz um ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. mas só produz o que é estritamente necessário para si ou para as suas crias; (...); o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem reproduz toda a natureza: o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre perante seu produto (MARX, 1993, p. 165).

Enquanto o trabalho, como atividade essencial e vital possibilita a realização plena do homem (humanização), a exploração do trabalho, tal como acontece nas sociedades capitalistas, produz um processo oposto, a alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se "menos homens" (humanos).

Duarte (2000, p. 29), ao analisar a relação entre objetivação e apropriação enquanto dinâmica própria da atividade vital humana e geradora do processo histórico esclarece que a atividade vital humana, para Marx, não significa somente uma atividade que garante a existência física do indivíduo, mas a que reproduz as peculiaridades essenciais da espécie humana. O referido autor afirma: "Na medida, porém, em que o trabalhador, para poder sobreviver, não tem outra alternativa a não ser vender sua força de trabalho, vender sua atividade vital, esta transforma-se em meio para satisfazer uma única necessidade, a de manter sua existência física." Chama a atenção também para a importância de não se confundir essa forma de alienação da atividade vital, ou seja, sua redução, para o trabalhador, a um meio de satisfação de uma necessidade apenas, a da sua existência física, com uma característica essencial da atividade humana, que "é a de que a produção das condições materiais da vida humana constitui a base indispensável da própria história humana" (Id. Ibid., p. 30).

Nas condições históricas da produção capitalista, o trabalho é expropriado de sua máxima expressão humanizadora, pois essas condições colocam uma cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho, entre o trabalhador e o processo de produção e, em conseqüência, entre o trabalhador, o gênero humano e a si mesmo. Tal expropriação estabelece o processo oposto à realização plena do trabalho no desenvolvimento humano, originando sua alienação. Sob o domínio da alienação, os homens tornam-se menos homens, empobrecem, transformando-se em mercadorias.

Ao explicar o papel das vivências subjetivas na dinâmica sujeito-atividade, Leontiev (1978a) explicita o processo de alienação, por meio do conceito de sentido pessoal. De acordo com esse autor, os significados sociais vão sendo elaborados na consciência individual pela atividade externa com os objetos, pelas relações interpessoais e, principalmente, através da linguagem. Tal elaboração dos significados pela pessoa possui caráter histórico-social, decorrendo das apropriações realizadas pelo indivíduo por sua atividade. Já os significados possuem uma dupla dimensão: a de *significado objetivo*, comum aos membros de um grupo social; e a de *sentido pessoal*, que resulta das apropriações que o sujeito realiza dos significados objetivos, através das atividades que dizem respeito a sua história particular, denominado, assim, de sentido pessoal.

De acordo com o referido autor, com a divisão social do trabalho, as relações entre significado e sentido pessoal não coincidem necessariamente. A ruptura entre significado e sentido individual causa uma alteração na estrutura interna da consciência, própria da sociedade de classes desenvolvida. Nela, o trabalhador separa-se do seu próprio trabalho, e a sua atividade vai deixando de ser para ele o que na verdade ela é. Esse processo pode gerar uma total desarmonia entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, "quando o motivo é externo e estranho ao conteúdo do trabalho e este, externo e estranho à personalidade do trabalhador" (MARTINS, 2007, p. 110). Dessa forma, tal ruptura manifesta-se psicologicamente na desintegração da unidade da consciência, a qual requer coerência entre significados sociais e sentido pessoal, originando o surgimento de uma relação de alienação entre eles.

Trazendo essa reflexão para meu objeto de investigação, vemos que, numa sociedade capitalista, o professor é igualmente um trabalhador como qualquer outro, mas o produto do seu trabalho não se materializa num determinado objeto físico. O fruto do trabalho educativo, de acordo com Duarte (2000a), revela-se no acesso à humanização dos homens, na materialização de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. De outro modo, existem formas de trabalho que o seu produto "se objetiva num dado material e que não se altera pela alienação de seu autor ou por outra, não se encontra na dependência de desenvolvimento genérico de sua personalidade" (MARTINS, 2007, p.5).

O trabalho educativo implica um homem perante outro homem de quem não pode ficar alheio, pautando-se numa relação de natureza interpessoal cuja mediação se dá pelas apropriações e objetivações desses homens. Desse modo, considera-se que o tipo de apropriação da obra de Vigotski feito pelos educadores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional nos cursos de formação de professores é fator determinante da apropriação pelos alunos, em processo de formação dessa perspectiva teórica.

Assim, o maior valor do materialismo histórico está no fato de mostrar que a condição para a realização do verdadeiro ser humano reside na mudança das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador. A partir dessa lógica, parece impraticável construir qualquer conhecimento objetivo sobre o professor, tomando-o isoladamente, fora de sua totalidade social. Por isso, destaca-se a compreensão deste profissional como mediador da realidade social, ideológica, institucional. Tal entendimento possibilita um olhar que ultrapasse a aparência, possibilitando compreendê-lo na sua concretude, como síntese de múltiplas determinações e, desse modo, produto de uma realidade histórica.

Enfim, a análise de qualquer discurso não pode se limitar às condições subjetivas (formação acadêmica, experiência profissional etc.) de vida dos sujeitos, devendo considerar também as condições objetivas (salário, recursos materiais de trabalho etc.) nas quais as práticas se corporificam. Portanto, esse referencial favoreceu uma conexão estratégica com a realidade, no sentido de não considerar os depoimentos e os documentos (planos de curso) como uma procura da “verdade”, mas de uma busca de compreensão, principalmente nos aspectos contraditórios de cada argumentação.

Colocadas essas questões norteadoras, apresento a seguir a descrição dos procedimentos referentes ao contexto e sujeitos da pesquisa, a escolha e produção dos instrumentos investigativos, bem como a coleta e análise de dados.

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

No aspecto teórico-prático, busco analisar como a teoria da Vigotski está sendo apropriada pelos professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, em três Universidades Públicas do Estado da Paraíba: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

a. Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - criada em 1955, através da Lei Estadual nº 1.366, de 02.12.55. Num primeiro momento, sua existência deu-se como resultado da junção de algumas escolas superiores isoladas. Depois, com a sua federalização, aprovada e promulgada pela Lei nº 3.835, de 13.12.60, foi transformada em Universidade Federal da Paraíba, agrupando estruturas universitárias presentes na cidade de João Pessoa e Campina Grande.

No início dos anos de 1980, foram incorporados mais três *campi* em três cidades paraibanas. Isso ocorreu pela conquista dos recursos humanos e instalações físicas da Faculdade de Direito, na cidade de Sousa, Escola de Veterinária e de Engenharia Florestal, na cidade de Patos e Faculdade de Filosofia, na cidade de Cajazeiras.

Com a sua federalização, a Universidade ampliou uma crescente estrutura *multicampi*, destacando-se nesse aspecto das demais universidades federais do sistema de ensino superior do país que, em geral, são *unicampi*, com atividades concentradas num único espaço urbano. Essa especificidade se expressou por sua atuação em sete *campi* implantados em cidades diferentes (João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras), com distâncias que vão de 120 a 420 km, do *campus*-sede, em João Pessoa.

No início de 2002, a Universidade Federal da Paraíba passou pelo desmembramento de 4 (quatro), dos seus 7 (sete) *campi*, situados nas cidades de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Souza. Em 9 de abril de 2002, a Lei nº 10.419 criou, por desmembramento da UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede e foro na cidade de Campina Grande. A partir de então, a composição da UFPB ficou assim: *campus I (*João Pessoa), *campus II* (Areia) e *Campus III (*Bananeiras). A UFCG absorveu os *campi* de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Souza com seus respectivos patrimônios, quadros de pessoal, cargos funcionais ocupados e vagos, cargos de direção e funções gratificadas, cursos e corpo discente.

Atualmente, o *Campus I*, localizado na cidade de João Pessoa, abrange os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT) e Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); o *Campus II*, na cidade de Areia, envolve o Centro de Ciências Agrárias (CCA); o *Campus III*, na cidade de Bananeiras, abrange o Centro de Formação de Tecnólogos (CFT) e o Campus IV, Litoral Norte, em

Mamanguape e Rio Tinto compreende o Centro de Ciências Aplicadas e da Educação (CCAE).

Conforme o Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão - Resolução nº 34, 2004 - o Centro de Educação – CE - desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e extensão, em todos os níveis e modalidades, propondo a formação do educador reflexivo, crítico e ativo para atuar como agente transformador, permitindo a educação inicial e continuada, para atender às demandas advindas da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, de modo a: permitir condições para produção científica relativa ao Ensino, Pesquisa e Extensão nos três segmentos: professores, servidores técnico-administrativos e alunos; produzir e socializar o conhecimento acadêmico e outras manifestações culturais; auxiliar as reflexões pedagógicas na esfera do CE e da Universidade; praticar ações de fortalecimento dos processos políticos formais e informais e instigar a reflexão crítica e intervenção nas políticas públicas em educação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico[2] (João Pessoa - outubro de 2006), o Curso de Pedagogia, absorvendo anos de anseios e trabalho da comunidade universitária, teve seu Currículo reestruturado e regimentado pela Resolução Nº 13/96 do CONSEPE, passando a conferir o grau de Licenciado em Pedagogia também para o Magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental. O curso oferece 04 (quatro) áreas de aprofundamento que o aluno deverá cursar no último período. São elas: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. O Curso funciona em regime seriado semestral, com uma carga horária de 3.000 (três mil) horas-aula e com a duração mínima de quatro anos e meio no turno diurno e cinco anos e meio no noturno. Atuando nos três turnos, o Curso de Pedagogia conta atualmente com cerca de 1.200 (mil e duzentos) alunos matriculados e 112 professores lotados nos três departamentos do Centro de Educação: Departamentos de Habilitações Pedagógicas (DHP), Departamento de Metodologia da Educação (DME) e Departamento de Fundamentação da Educação (DFE).

[2] Projeto Político Pedagógico em vigor no período de realização desta pesquisa (junho-setembro/2007). O projeto atual encontra-se reformulado.

Depois de concretizada a reformulação de seu Projeto original, datada de 1996, que atendia aos pressupostos teórico-metodológicos até então construídos, as reflexões provenientes do contexto histórico cotidiano acadêmico, assinalam uma grande cobrança de mudança que ultrapassa alterações meramente formais.

Deste modo, o Curso de Pedagogia é o resultado conseqüente de uma construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da comunidade dos docentes, discentes e funcionários do Centro de Educação, num processo de avaliação contínua e tomada de consciência da importância dessa tarefa educativa.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo a formação de professores para desempenhar funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional no campo de serviços e apoio escolar e em outros campos nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A disciplina Psicologia da Educação, de responsabilidade do Departamento de Fundamentação da Educação, é estudada em dois semestres consecutivos e subdivide-se em: Psicologia da Educação I - 04 créditos - 60 horas e Psicologia da Educação II – 04 créditos – 60 horas. A primeira aborda os seguintes assuntos: Conceitos básicos de Psicologia e Psicologia da educação. Concepções de desenvolvimento humano segundo as principais abordagens teóricas, em suas dimensões biológica, sociocultural, afetiva e cognitiva. Compreensão da relação entre desenvolvimento e processo educativo. Temáticas inerentes ao universo da infância e da adolescência. A segunda aborda: Compreensão do processo educativo e suas inter-relações com as dimensões afetiva, social e cognitiva. Análise do processo educativo em diferentes momentos do desenvolvimento humano e na perspectiva das múltiplas interações que envolvem o processo ensino-aprendizagem. As principais abordagens teóricas que tentam compreender o processo educativo e suas implicações para a prática pedagógica. Dificuldades da aprendizagem ligadas a fatores psicopedagógicos e socioculturais.

No Brasil, o Curso de Graduação em Psicologia é regulamentado pela Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962 e pela Resolução S/N de 19 de dezembro de 1962 do Conselho Federal de Educação (hoje CNE).

Na UFPB, o curso foi criado em 1974 com a habilitação Formação de Psicólogo e, posteriormente, ainda no mesmo ano, criou-se a Licenciatura, através das Resoluções nº. 07/74 e 07-A/74 do CONSUNI. Em 1978, a Resolução 22/78 do CONSEPE

unificou as estruturas curriculares para as duas habilitações. O curso foi reconhecido quatro anos depois mediante o Decreto 83.103/79. Atualmente, é regulamentado pelas Resoluções 22/78 e 01/85 do CONSEPE, pelas portarias 14/83, 001/85, 15/94 e 16/94 da PRG.

De acordo com o Projeto Pedagógico, em vigor no período desta pesquisa (setembro/2007), aprovado pela Resolução 39/99 – CONSEPE, o Curso de graduação em Psicologia da UFPB foi fundado em 1974. Seus primeiros professores pertenciam ao Departamento de Psicologia da antiga Faculdade de Filosofia da Paraíba, responsável pela oferta de disciplinas psicológicas a outros cursos da Universidade e ao Centro de Orientação Profissional - CENOP, da Faculdade de Educação, responsável pela orientação de todos os estudantes do ciclo básico na escolha de cursos profissionalizantes. A maioria desses professores fez sua formação acadêmica e profissional em outros Estados, alguns com mestrado e doutorado e estavam na Universidade há pelo menos quatro anos.

Dados sobre o histórico do curso (http://www.cchla.ufpb.br/deptpsic) apontam que "o falso antagonismo entre *Pesquisa* e *Clínica* parece aglutinar as divergências entre concepções de psicologia no início do Curso na UFPB". Além dessas concepções em busca de hegemonia, existiam ainda duas posições minoritárias que de algum modo permeavam as duas outras. Uma delas elegia o marxismo e a outra posição privilegiava a psicanálise como ciência humana e método terapêutico. É no embate destas quatro concepções de Psicologia e das suas possíveis combinações que se constituíram e se constituem os vários atores, professores do curso de Psicologia da UFPB, existindo fases durante os mais de trinta anos da existência deste curso em que prevalece uma ou outra dessas visões.

A formação pode ser concluída entre quatro anos e meio a nove anos (4.140 h/a/ 259crd.s), enquanto que a Licenciatura conclui-se entre três e seis anos. Possui regime acadêmico semestral, sistema de créditos e pré-requisitos, funcionando no turno diurno e com reduzido número de disciplinas da Licenciatura no período noturno, obedecendo aos fluxogramas da Licenciatura e Formação de Psicólogo. A disciplina Psicologia da Aprendizagem é estudada em um semestre com uma carga horária de 60/hs e o seu ementário não foi localizado.

b. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - é uma instituição de ensino superior, pública e federal, criada pela Lei no. 10.419 de 9 de abril de 2002. Tem a sua sede em Campina Grande, Paraíba, Brasil. Essa instituição possui, ainda, outros

quatro *campi* localizados nas cidades de Patos, Sousa, Cajazeiras e, o mais novo, Cuité, no sertão do Estado. A UFCG nasceu como uma das mais importantes instituições federais de ensino superior das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Sua criação deu-se pelo desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Entre as instituições de ensino superior, ela é considerada uma das maiores, não apenas pelo espaço físico, mas pelo padrão de qualidade traduzido em termos de ensino, pesquisa, extensão e produção acadêmico-científica. Entre outros pontos que podem ser destacados, a UFCG se torna pioneira na região por ser a primeira universidade federal do interior nordestino; por ter sido a primeira universidade do norte-nordeste a adquirir um computador (na época, um dos cinco do país) em 1968, o IBM 1130; por possuir centros tecnológicos de excelência no interior nordestino e dispor de todas as condições para qualificar a mão-de-obra para atender às demandas da indústria, serviços, setor público estadual e municipal, contribuindo com o progresso da região.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia em vigor, desde 1979, ano de sua criação, esse curso vem dedicando-se à formação de docentes para a atuação nas séries iniciais do ensino de 1º. Grau, atual ensino fundamental. Sua estrutura curricular foi organizada com o objetivo de servir de instrumento para a reflexão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas públicas de Campina Grande, no sentido de oferecer um ensino de melhor qualidade.

Da sua criação até o ano de 2003, 415 profissionais da educação foram formados com habilitação em *Magistério das Séries Iniciais do Ensino de 1º. Grau*, 37 com habilitação em *Educação de Excepcionais – Deficientes da Audiocomunicação* e 26 com habilitação em *Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º. Grau (Normal*).

De acordo com a resoluçao n. 135, do CONSUNI, de 19/04/1979, o reconhecimento do curso deu-se através da Portaria Ministerial n. 123 de 29/05/1969. Para a Licenciatura, o perfil do profissional requer um pedagogo que exerça a docência nas séries iniciais, buscando um saber que atenda as necessidades e deficiências da audiocomunicação em escolas, bem como em clínicas especializadas. “No 2º Grau, pode exercer a docência nas matérias pedagogicas: fundamentos da educação, metodologias do ensino de 1º grau e estrutura e funcionamento de ensino do 1º grau. Nas instituiçoes de Ensino Superior, podem atuar como docentes nas disciplinas abrangidas em sua formação” (GUERRA, 2000, p.251).

A Habilitaçao I, correspondente ao Magistério das Séries Iniciais do 1º grau (1º a 4ª), tem duração mínima de 06 e máxima de 14 períodos letivos; carga horária mínima

de 2.385 horas/atividade, correspondentes a 149 créditos. A Habilitação II, para o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e Habilitação III, para Educação de Excepcionais – Deficientes da Audiocomunicação, possuem duração mínima de 08 e máxima de 18 períodos letivos. A carga horária mínima adicional de 3.090 horas/atividade, é correspondente a 188 créditos.

A disciplina Psicologia do Desenvolvimento subdivide-se em: Psicologia do Desenvolvimento I e Psicologia Desenvolvimento II e é estudada em dois semestres consecutivos, com uma carga horária de 60 hs/a cada uma. A disciplina Psicologia da Aprendizagem subdivide-se em: Psicologia da Aprendizagem da Criança I e Psicologia da Aprendizagem da Criança II e é estudada em dois semestres consecutivos, com uma carga horária de 60 hs/a cada uma, mas o seu ementário não foi localizado. Vale ressaltar que o referido Projeto Político Pedagógico, encontra-se, atualmente, em processo de reformulação.

c. Universidade Estadual da Paraíba - nasceu há 40 anos, como Universidade Regional do Nordeste (URNe). A Instituição passou a existir no cenário do ensino superior do país, numa conjuntura histórica cheia de agitação e de contagiante expectativa, que dominava a atmosfera brasileira em meados da década de 60. O país vivia a fase pós-golpe militar, estuário do conturbado governo João Goulart, durante o qual juntaram-se as lutas pelas ditas "reformas de base" com o indisfarçável otimismo deixado pela era Juscelino Kubitscheck, quando a Sudene (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste), implantada pelo ex-presidente, surgia como uma nova perspectiva para a região. De acordo com o jornal *A União* (2007), A URNe foi projetada em meio a essa atmosfera de ansiedade em torno da redenção do Nordeste. Foi criada pela Lei Municipal nº 23, de 15 de março de 1966, inspirada no padrão da recém-implantada Universidade de Brasília (UnB), cuja proposta era inaugurar um tipo diferente de ensino superior, capaz de modificar a aparência do antigo sistema universitário do País.

Apesar de ter sido implantada em 1966, apenas em 1973, é que a Universidade Regional do Nordeste obteve a autorização do Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 17/73. O reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação só veio 31 anos depois da criação, em 11 de outubro de 1997, dez anos após a estadualização da URNe. A sua sede está localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Essa instituição abrange, também, o Campus II na cidade de Lagoa Seca, com o Centro de Ciências Agrárias e ambientais; Campus III, em Guarabira, com o Centro de

Humanidades; Campus IV, na cidade de Catolé do Rocha, com o Centro de Ciências Humanas e Agrárias; Campus V, em João Pessoa; Campus VI, em Monteiro e Campus VII na cidade de Patos.

Atualmente, o Centro de Educação da UEPB, em Campina Grande, possui cursos de Licenciatura em História, Geografia, Letras e Pedagogia, funcionado pela manhã e à noite. O Curso de Licenciatura em Psicologia também funciona pela manhã e à noite.

De acordo com a comissão de Reestruturação e Sistematização, o curso de Pedagogia da UEPB surgiu em 1969, com as reformulações das faculdades de Filosofia, em conformidade com a corrente técnico-administrativa. O curso integra o Centro de Educação – CEDUC, sendo este o maior em número de alunos, oriundos de 36 municípios polarizados pela cidade de Campina Grande. O corpo discente é 97% do sexo feminino, confirmando a presença feminina tão comum nos cursos da área educacional em especial, de Pedagogia.

O corpo docente do curso é constituído por professores (as) pertencentes aos Departamentos de Educação (em sua maioria), de Psicologia, de Filosofia e de Ciências Sociais. O funcionamento do curso foi autorizado pela Resolução 36/71 do Conselho Estadual de Educação. As habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional foram reconhecidas pelo decreto 78.273 de 17/08/76. O curso foi autorizado a oferecer a habilitação em Formação de Professores para a Pré-Escola em 16/11/1979, através da Resolução 38/79 – CONSEPE – URNe. A organização curricular do referido curso está de acordo com a Resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação.

As definições curriculares que fundamentam o Curso de Pedagogia se encontram nos que traduzem, em última instância, uma política para a formação dos profissionais da área educativa, princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Educadores –ANFOPE. A docência é o fio condutor da formação do profissional ensejada pelo Curso de Pedagogia da UEPB, tendo no Magistério das Primeiras Séries do Ensino Fundamental a formação inicial e obrigatória para todos que ingressam no curso, seguida de uma outra habilitação opcional que poderá ser: Magistério da Educação Infantil, Supervisão Educacional ou Orientação Educacional.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2001), o curso de Pedagogia da UEPB tem por objetivo central formar educadores (as) – docentes e especialistas com o domínio do fenômeno educativo, capazes de uma atuação crítica e transformadora nos diversos âmbitos da prática educativa intencional. O conhecimento de Psicologia dá-se

em disciplina da formação pedagógica, responsável por parte do alicerce docente no objeto denominado “O cotidiano Escolar”, em cuja ênfase “possibilita a compreensão e análise da realidade escolar tendo como referência a função social da escola e a apropriação dos conhecimentos e vivências necessários à realização competente da prática educativa” (p. 33).

O objetivo desse “Objeto” é: “Instrumentalizar a compreensão e análise da realidade escolar e a apropriação dos conhecimentos e vivências necessários à realização competente da prática pedagógica tendo como referência a escola e sua função” (p. 33).

O componente Psicologia da Educação tem uma carga horária anual de 99 horas e possui a seguinte Ementa: Introdução à psicologia. Processos básicos do comportamento humano. Principais escolas teóricas da Psicologia. Teorias da aprendizagem. Processo ensino-aprendizagem. Psicologia do desenvolvimento humano. Fases evolutivas da infância e da adolescência. Aspectos bio-psico-sociais do desenvolvimento humano. Desenvolvimento afetivo e cognitivo.

O curso de Psicologia da UEPB, com modalidade em Licenciatura e Formação em Psicologia, possui regime acadêmico anual, foi reconhecido pela Portaria Ministerial 440/84 e funciona nos turnos diurno e noturno. A carga horária do Curso para a integralização curricular da Habilitação I (Formação em Psicologia) é feita em 3.920 horas (três mil, novecentas e vinte) e a da Habilitação II (Licenciatura e Formação em Psicologia) em 4.481 horas (quatro mil, quatrocentas e oitenta e uma). A duração mínima é de cinco anos e a máxima é de oito anos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/2001, na licenciatura em Psicologia, os conhecimentos são proporcionados pelo Componente Curricular denominado Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, cuja carga horária anual é de 132 horas, oferecido no primeiro ano do curso. Os conteúdos abordados nesse período são: Estudo de desenvolvimento e da aprendizagem humana da infância à senilidade, a partir dos modelos behaviorista, cognitivista, histórico-social e psicanalítico.

1.1.1 Os Sujeitos da Investigação

Os sujeitos da investigação são dez professores que ministram o componente Psicologia da Educação e/ou Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem nas

universidades públicas do Estado da Paraíba. Estabeleci como critério para selecionar os sujeitos integrantes da pesquisa, professores que no período da investigação lecionavam esses conteúdos na Licenciatura do curso de Pedagogia e Licenciatura em Psicologia.

Parto da concepção que os professores desses componentes são depositários da própria história da Psicologia no Brasil, constituindo por intermédio de atuações imersas nessa historicidade, seu exercício profissional. Ao analisar o tipo de apropriação feita da obra de Vigotski, pretendo dialogar a respeito da complexidade da natureza do tema estudado, no sentido de contribuir para a minha atuação profissional e consequentemente para uma formação mais apropriada dos educadores.

Para assegurar a participação dos sujeitos, obtive um contato inicial com as chefias dos departamentos para saber quais professores lecionavam os conteúdos de Psicologia da Educação, munida de uma carta de apresentação assinada pela orientadora e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de concordância quanto à realização da pesquisa em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa**.** Após obter os nomes dos professores e respectivos horários, bem como o número de telefone, fiz alguns contatos pessoalmente, outros, através de telefone, momento em que me apresentei aos sujeitos, buscando esclarecê-los sobre o objetivo da pesquisa e solicitando a assinatura do Termo de Consentimento. O grupo de professores foi constituído, tanto por profissionais com pouco tempo de ensino na universidade, quanto por aqueles que já lecionam há mais tempo. Num total de dez professores entrevistados, quatro eram professores substitutos. Vale ressaltar que não houve critério de escolha quanto ao tempo de atuação ou ao sexo dos sujeitos, uma vez que, na época da pesquisa, em cada departamento existiam apenas dois professores ministrantes do componente pesquisado.

O grupo entrevistado apresentou algumas características especificas: predominância do sexo feminino, pois apenas um professor foi alvo da pesquisa; tempo de atuação no magistério entre um e vinte e oito anos; todos com curso de pós-graduação: dois especialistas, cinco mestres e três doutores.

Tabela 1.0. Instituições integrantes da pesquisa e o número de professores entrevistados:

UNIVERSIDADES	PROFESSORES ENTREVISTADOS
UFPB	04
UFCG	02
UEPB	04
TOTAL	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

1.2. OS INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS E A COLETA DOS DADOS

Mesmo com toda clareza dos objetivos e do campo em que a pesquisa se daria, a dificuldade em refletir sobre o instrumento fez pensar com mais nitidez e optar pela construção de um material significativo ao trabalho.

Apoiada nesta perspectiva e no fato de que um instrumento de pesquisa deve apresentar um desenvolvimento lógico, ter clareza dos sujeitos da pesquisa e dos objetivos que se pretende atingir, procurei, assim, elaborá-lo. Para coletar os dados, utilizei três instâncias de investigação, a saber: entrevistas semi-estruturadas, questionário sócio-cultural e pesquisa documental. Pela natureza do estudo, elegi os planos de curso como foco de investigação documental, para melhor compreensão de como se dá a apropriação da obra da Vigotski nos cursos investigados.

1.2.1. Entrevista semi-estruturada

Como principal fonte de informação, optei pela *entrevista semi-estruturada*, tendo consciência de que "a *entrevista*, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade" (MINAYO, 2006, p. 262). Numa sociedade marcada por fortes embates, "cada entrevista expressa de forma diferenciada à luz e à sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos" (Idem, p. 263). Assim, ao escolher esse tipo de instrumento, estava ciente de suas limitações, no sentido de que ele expressa apenas um aspecto parcial da realidade, podendo sofrer influências do subjetivismo ou objetivismo do informante, além de representar uma posição predominante do pesquisador.

No processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados, realizei testagens através da aplicação de instrumentos pilotos. Com base nas respostas obtidas, as perguntas foram reformuladas até definir a forma final do instrumento, que compõe o apêndice 2 do presente trabalho. A elaboração do roteiro visou a obter as mesmas informações dos entrevistados, as quais estavam vinculadas ao problema de pesquisa formulado.

Após ter firmado o interesse do sujeito em participar da pesquisa, determinei conjuntamente o local, o dia e o horário da entrevista, para cada professor (a). Antes de iniciar a entrevista, o sujeito recebia informações sobre o objetivo da pesquisa, procurando esclarecer dúvidas que pudessem surgir.

As entrevistas foram todas gravadas e posteriormente transcritas, enquanto que o questionário sócio-cultural foi preenchido pelo próprio sujeito. As sessões das entrevistas realizaram-se no ano de 2007, totalizando dez entrevistas.

A entrevista foi individual, somente um encontro foi suficiente para cada entrevistado e ocorreu em sala de aula ou ambiente dos professores. A média de duração das sessões esteve em torno de uma hora, sendo que a sessão mais longa durou uma hora e vinte minutos e a sessão mais curta durou apenas trinta e cinco minutos. É importante frisar que houve bastante flexibilidade na formulação das questões: conforme o interesse do sujeito entrevistado, as perguntas eram reformuladas e/ou aprofundadas.

Logo após a entrevista com cada um dos sujeitos, procedi a transcrição, leitura, seleção e organização do material escrito. Este processo constituiu-se na análise preliminar dos dados que teve caráter eminentemente individual, ou seja, foi analisado tendo por referência cada um dos sujeitos. A ordenação dos dados deu-se pelo agrupamento de questões das entrevistas. Esse modo de congregar as questões foi importante porque constituiu um recurso para estruturação da análise.

1.2.2 Questionário sócio-cultural

Ao término da entrevista, solicitei a cada participante o preenchimento de um questionário sócio-cultural (Apêndice I), destinado à sua caracterização em termos de dados pessoais, acadêmicos, profissionais e de lazer, no qual constam, ainda, questões que abrangem as condições físicas da instituição em que trabalham, tais como: o número aproximado de alunos por turma; as instalações físicas; as maiores dificuldades para atuação no magistério. Estabeleci essas questões, por entender que as mesmas seriam de muita importância na análise final da pesquisa, pois as respostas poderiam nos apresentar indicativos do tempo e do espaço ocupado pelos professores nas universidades e as informações recomendariam, em situações recorrentes, a probabilidade de consistência e contradições, num domínio mais amplo da investigação.

1.2.3 Planos de curso

Embora o procedimento de coleta de dados, por meio da entrevista semi-estruturada, acima exposto tenha se constituído na principal fonte de informação,

procurei, também, consultar os Planos de Curso como documento importante para a compreensão do problema, por entender que os mesmos são estruturados em situações concretas do contexto social e escolar, bem como, dos sujeitos que os elaborou. O plano de curso foi solicitado pela pesquisadora aos professores responsáveis, ao se agendar a entrevista individual. O exame dos Planos de Curso objetivou verificar como a teoria de Vigotski está sendo contemplada nos estudos propostos no plano e os referenciais teóricos sugeridos. A partir dos planos de curso foi iniciada uma leitura mais aprofundada das ementas, conteúdos programáticos e bibliografia. Após essa leitura, foi feita a categorização dos significados dos conteúdos das ementas por disciplina e o agrupamento de sentidos por categorias. Três categorias foram constituídas a partir desse agrupamento. São elas: Teorias da aprendizagem, Desenvolvimento e aprendizagem e o Cotidiano do educador.

Em seguida a esse levantamento, foram assinalados e computados nas referências bibliográficas de cada plano os livros da autoria de Vigotski, bem como os livros dos autores que trabalham com esse teórico.

1.3 CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As categorias principais que viabilizaram a análise dos dados pelo método dialético foram: contradição, humanização, alienação, trabalho, objetivação, apropriação, totalidade e historicidade, presentes no referencial teórico analítico e surgidas, a partir dos discursos em função das perguntas norteadoras do estudo, identificadas por meio da análise documental e das entrevistas. Isto significa que estas categorias foram determinadas na relação entre a teoria e os dados da pesquisa. A teoria apontou os elementos a serem investigados, conduzindo o olhar sobre as questões da entrevista com os docentes. Mas, foi no trabalho de campo que os conceitos teóricos foram ressignificados. Cabe esclarecer que essas categorias não são tratadas isoladamente, ao contrário, se constituem de forma articulada entre si e com outras categorias não necessariamente explícitas no referencial.

A *contradição*, como categoria da metodologia dialética marxista, não deve ser compreendida apenas como interpretativa do real, “[...] mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso de desenvolvimento da realidade” (CURY, 1989, P. 30). A contradição é o princípio básico da lógica dialética; não admiti-la significa amarrar, impedir o

processo de pensar o real. Como princípio básico, a contradição se encontra, tanto no pensamento, como na realidade. Assim sendo, se a realidade é viva e dinâmica, assim também deve ser o pensamento.

A *dialética* foi a ferramenta intelectual que penetrou na realidade para compreender os pólos em contraposição. Neste estudo, posso citar a presença da contradição em toda a discussão sobre as relações entre a Psicologia e a Educação incorporada na temática Formação do Professor, em especial, sobre a apropriação da teoria de Vigotski revelada nos depoimentos. Assim, essa categoria, como instrumento de análise permitiu reconhecer que mesmo o conhecimento psicológico sistematizado no seio de uma ótica burguesa é contraditório e, como tal, cheio de tendências ocultas que, desvendadas, podem provocar rupturas e corrosões nas concepções de mundo e de sociedade dominantes, ajudando a construir uma perspectiva crítica em Psicologia comprometida com a formação da individualidade humana.

Humanização e alienação, tomadas do discurso de Duarte (1993, p.15), "enquanto duas categorias que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de classes sobre outras classes e de grupos sobre outros grupos". Esse movimento contraditório humanização/alienação subsidiou a análise de como o conhecimento, como instrumento particular do processo educativo, no caso a teoria de Vigotski, pode ser tratado de modo a contribuir ou a negar o processo de humanização dos professores e dos licenciandos.

De acordo com Saviani (1994, p. 24), "o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Tal humanidade acima referida, diz respeito ao conjunto de instrumentos com os quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência.

Se o trabalho é a forma histórica de produzir a humanidade, então a sua centralidade nas relações sociais também interessa à educação. Portanto, a categoria *trabalho* neste estudo sobre a formação docente, foi importante para analisar os mecanismos objetivos e subjetivos que podem ter contribuído para o processo de alienação no tocante a apropriação das idéias de Vigotski pelos educadores. Tal apropriação ocorre de forma alienada como manifestação da alienação de seu próprio trabalho, de sua prática e de seu pensamento e, também da sua formação, repercutindo no grau de alienação da formação dos alunos.

Objetivação e apropriação, por se tratar de categorias que denotam "a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se auto-constrói ao longo da história" (Idem). No caso deste estudo, essas categorias subsidiaram a análise das implicações decorrentes de como os professores reproduzem em seus discursos os conceitos vigotskianos difundidos pela ideologia dominante e as possíveis conseqüências do trabalho alienado no processo de formação docente.

Totalidade, no sentido que propõe Kosik (1976, p.44), para quem significa: "realidade como um todo estruturado, dialético no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido". Totalidade no sentido de conceber "o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria" (Idem, p. 43). À luz dessa categoria, a análise da apropriação da obra de Vigotski desenvolve-se em um crescente de amplitude e profundidade e essa apropriação, ao ser revelada, permite ampliar o conhecimento e a visão de realidade como determinante para proposta da uma perspectiva crítica em Psicologia.

Esta categoria se destaca, particularmente, na discussão sobre a Psicologia na formação docente, ao ter sempre presente o particular e o geral em suas relações, configuradas no segundo capítulo como: A Formação Docente e a teoria Histórico-Cultural, bem como, na análise do questionário sócio-cultural. Nesse sentido, a história social, econômica, a ideologia e a própria historicidade da instituição foram fundamentais para entender as falas dos sujeitos. O que significa que os mesmos apenas foram compreendidos à luz da realidade institucional, e ainda mais, à luz da realidade social e histórica.

Historicidade, enquanto categoria ontológica, tomada das idéias marxistas pela forma como o homem se objetiva e se transforma concretamente por meio do trabalho. Através da compreensão da objetivação da cultura como "processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos" (DUARTE, 2003, p. 35). Essa categoria forneceu os elementos para debater e analisar a apropriação da teoria de Vigotski de forma crítica e histórica, nas relações que envolvem o trabalho pedagógico. Permitiu, também, a análise do caráter ideológico e contraditório de como se produzem e reproduzem as idéias no contexto da formação docente ao longo do desenvolvimento histórico da Psicologia.

Durante a realização da pesquisa, algumas questões foram sendo colocadas e seus encaminhamentos dependeram do estabelecimento de alguns princípios metodológicos. Um desses princípios é a análise em unidades, proposta por Vigotski

(1991a, p. 4): “Com o termo unidade, queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca”.

Na proposta vigotskiana, a análise torna-se um processo fundamental para a compreensão de determinado fenômeno. Ele aponta a necessidade de se diferenciar a análise puramente descritiva, pouco sólida e imediata daquela que progride para além da superfície e busca as determinações concretas, ou seja, as diversas determinações dos fenômenos. Compreendo que destacar um fato e mantê-lo isolado é tirar-lhe o sentido. Assim, para entender o objeto que só pode ser encarado como processo, precisamos considerá-lo em suas inter-relações sociais e históricas.

Destaco também, como fundamental, a explicitação de que palavras/signos foram considerados como ponto de partida para empreender o trabalho de apreensão de como se dá a apropriação da teoria de Vigotski nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a partir da articulação apreendida das palavras/signos, entendidas como significação, no próprio discurso e nos planos de curso, busquei explicações nas determinações histórico-sociais a que os sujeitos estão submetidos com o intuito de caminhar na compreensão de como os sentidos foram produzidos.

Acredito que apenas pela compreensão de tais determinações, entendidas como propriedades essenciais do processo de constituição do sujeito, posso compreender suas formas de atribuir sentido. É importante destacar que, quando se faz referência a determinações, de modo algum elas se restringem àquelas imediatas, vividas naquele momento particular, naquelas relações momentâneas. O homem, como ser histórico, contém o social, interiorizado, transformado: seu modo de agir, pensar, sentir, expressa mais do que determinações imediatas. Denota o modo como a realidade sócio-histórica foi configurada internamente e assim transformada em realidade psicológica.

Segundo Leontiev (1983, p. 107), a consciência individual, como forma especificamente humana de representação subjetiva da realidade objetiva, só pode ser compreendida “como o produto das relações e mediações que emergem no transcurso do surgimento e do desenvolvimento da sociedade”. Não se concebe a existência de um psiquismo individual sem uma consciência social: as especificidades psicológicas da consciência individual apenas são entendidas pelos vínculos com as relações sociais no contexto de inserção do sujeito.

Portanto, a categoria *historicidade* propiciou a análise de como se dá a apropriação das idéias de Vigotski pelos professores nos cursos de licenciatura em

Pedagogia e Psicologia, não apenas desvendando as suas relações essenciais hoje, mas também, levantando as possibilidades do vir-a-ser, das suas transformações reais.

Obviamente, a opção por essas categorias prende-se ao caráter dialético que se intenta adotar no trato da realidade estudada, embora reconheça as dificuldades de sua operacionalização, devido à abrangência do real e os inevitáveis recortes que o conteúdo analisado opera. A apresentação das categorias como ferramentas que permitem compreender a realidade, não se esgota nas poucas linhas esboçadas. Antes, encontra-se nos referenciais teóricos, tal como apresentam Marx (1984), Kosik (1976), Duarte (2003), Vigotski (1991a;1991b), entre outros.

Para melhor manuseio dos dados coletados e garantia do sigilo das informações obtidas, no decorrer da análise dos dados, não nomeio nenhum dos sujeitos. Faço referência apenas às entrevistas, assim denominadas: depoimento 1, depoimento 2, depoimento 3 e assim por diante. Assim, em todas as tabelas, quadros e análises os sujeitos foram identificados apenas pelos depoimentos. No capítulo que trata sobre a apropriação da obra de Vigotski, ilustro as análises com as falas dos entrevistados, de modo a melhor contextualizá-las, acercando-me do cuidado de excluir as informações que porventura o identifiquem.

Os capítulos seguintes descrevem e analisam os dados coletados, buscando verificar a validade da hipótese da pesquisa, utilizando como referência para essa análise, além dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, discussões que vêm sendo travadas atualmente por alguns pesquisadores dessa corrente, a exemplo de Newton Duarte, Dermeval Saviani, Marilda Facci, Maria Helena S. Patto e Ana Bock, na tentativa de encontrar um caminho para uma apropriação da teoria de Vigotski mais coerente com uma perspectiva psicológica histórico-dialética que, enquanto parte da Psicologia Científica, poderá propiciar aos educadores a compreensão de que a sua atuação precisa voltar-se à dimensão e expressão da prática social humana, situada no contexto das relações sociais concretas.

Este estudo pretende não se constituir da junção de capítulos isolados, nem no simples agrupamento de categorias estáticas, mas num todo constituído de muitas relações, cujas partes se esclarecem mutuamente. Isso significa que as categorias analisadas em cada capítulo vão sendo congregadas à análise de outras categorias nos capítulos seguintes, não se tornando imutáveis, mas sendo constantemente elucidadas e enriquecidas pelo referencial teórico adotado. Portanto, pretendo que a leitura desta tese

se constitua num momento pedagógico de transmissão de um modo de pensar coerente com os pressupostos filosóficos nos quais esta tese procura se fundamentar.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DOCENTE E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao analisar como se dá a apropriação da teoria de Vigotski em cursos de formação de professores busco compreender como ela tem contribuído para a formação desses profissionais. Entendendo essa apropriação como um campo fértil em possibilidades para estudo, acredito ser necessário refletir sobre o nosso papel como formadores de profissionais na graduação, por isso, passarei a contextualização da profissão docente.

Desde o final do século passado, temos presenciado diversos problemas provenientes da forma como a sociedade tem se estruturado em classes antagônicas. Muitos estudiosos (JORGE, 1998; FRIGOTTO & GENTILI, 2000; DEL PINO, 2000) concordam que estamos vivenciando uma época marcada por grandes transformações contraditórias.

Eles fazem ver que, paralelamente ao avanço tecnológico do século XX, que provocou modificações profundas nas forças produtivas, favorecendo a liberação do homem do trabalho mecânico e repetitivo, propiciando um aumento da produtividade, da expectativa de vida, da qualidade dos medicamentos, também acarretou conseqüências nefastas, prejudicando e dificultando a vida de inúmeras pessoas no mundo contemporâneo.

A sociedade vivencia um processo de globalização, de internacionalização do capital, com "abertura" comercial, econômica, financeira e cultural, gerando um novo panorama. Para Santos (2002, p. 29), as principais características desta nova economia mundial são as seguintes:

> Economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais; emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Européia e nas relações privilegiadas desta com a Europa de Leste e com o Norte de África.

Conforme Paiva (2000), o momento caracteriza-se pelo domínio do capital financeiro e nos encontramos diante de uma época vitoriosa do capital sobre o trabalho que coincide com patamares inéditos de acumulação e riqueza social. A atualidade exige uma redefinição do emprego, pois, apesar de o desenvolvimento econômico e da tecnologia já terem evoluído o suficiente para que as pessoas possam desfrutar das suas horas excedentes às necessidades da produção, ainda estamos reivindicando trabalho, curvando-nos a empregos provisórios, a trabalho sem registro, desprovidos dos direitos trabalhistas conquistados pelas lutas sindicais.

A palavra "empregabilidade" passou a ser retórica nacional. Para o discurso dominante, segundo Gentili (2002), ela não significa garantia de integração, mas condições mais propícias à competição para resistir e lutar pelos poucos empregos ofertados. O pressuposto da ideologia dominante é que o incremento no capital humano individual amplia as condições de empregabilidade das pessoas, sem denotar, no entanto, que o mercado de trabalho as absorverá, por não haver lugar para todos.

Saviani (1996, p. 170) nos adverte que essa é a crise "(...) da sociedade capitalista que, tendo realizado suas possibilidades, se estendeu por todo o globo atingindo também seus limites e deparando-se com contradições a ela inerentes, as quais tendem a se agravar, prenunciando o seu colapso".

O discurso neoliberal indica como causa do desemprego a precária qualificação da força de trabalho e não o padrão de rejeição da mão-de-obra do atual estágio de desenvolvimento do capital e da utilização da tecnologia veemente para assegurar os ganhos. Mas:

> O trabalho continua (...). Mesmo para aqueles sem trabalho, tal atividade é a que norteia a construção de valores e o sentido da existência. A educação faz parte deste mundo – o que não é a construção da cidadania, numa economia capitalista, senão a participação na sociedade como membro ativo, isto é, trabalhador, sujeito de direitos e possibilidades de consumir? (BOCK, 2003, p. 375).

De acordo com a autora acima citada, a educação no capitalismo é um recurso da superestrutura que tem como principal meta reproduzir constantemente a força de trabalho, no aspecto ideológico e econômico. Mas essa ação não é livre de contradições e conflitos que a torna cenário de lutas camufladas, de interesses de classes. No atual debate neoliberal, a escola aparece como a grande solução para os problemas de ordem estrutural do capitalismo. Pela via da educação geral e profissional, os indivíduos

estarão habilitados a competir no mercado de trabalho congestionado e estruturalmente restrito na geração de novos empregos.

Bock (2003, p. 377) ainda faz referência a programas emergenciais, com pequena carga horária, de requalificação profissional, que vem sendo ofertados à população que o mercado de trabalho descarta.

> Ex-empregados com qualificação forjada no modelo taylorista/fordista de produção, desempregados em geral com menor qualificação - buscam competências valorizadas pelo discurso neoliberal, que vão desde adquirir linguagem e o conhecimento do mundo da informática, cuja falta aparece como causadora do desemprego, as novas atitudes exigidas do trabalhador (...) até as habilidades para a sobrevivência pelo denominado "auto-emprego".

Facci (2004) reforça essa idéia, quando afirma que o contexto atual da educação sofre o reflexo da concepção de mundo, de conhecimento, de submissão das pessoas, do caráter indefinido, sem disciplina e sem ordem dos assuntos mundiais e da lei do livre mercado. Para a autora, no discurso neoliberal, "qualidade total", "avanço tecnológico", "competência", "empregabilidade", eficiência, por exemplo, são palavras de ordem que direcionam mudanças para um aumento da desqualificação da escola pública, contribuindo para a continuidade das dificuldades existentes na escola, com repercussão na desigualdade de acesso e na permanência na escola.

Para Apple (2000, pp. 30-31), o trabalho educacional que não esteja muito envolvido com uma compreensão profunda dessa realidade, sem prescindir de uma análise da economia política e das relações de classe:

> Corre o risco de perder a sua alma. Pois, ocorre a negação de direitos humanos básicos, a destruição do meio ambiente, as condições mortíferas nas quais as pessoas (dificilmente) sobrevivem, (...). Trata-se de uma realidade que milhões de pessoas experienciam em seus próprios corpos todos os dias.

Conforme Silva (1997, p. 12), existe um esforço para alterar o currículo não somente objetivando dirigi-lo a uma preparação rigorosa para o local de trabalho como também visando aparelhar os alunos "para aceitar os postulados do credo liberal". Não se considera a escola enquanto uma instituição que propicia às pessoas a apropriação do conhecimento científico que a humanidade produziu historicamente na coletividade, para, dessa forma, conscientizar-se dos entraves individuais estabelecidos pelas construções sociais.

Ao tratar da relação entre trabalho e educação em tempos neoliberais, Gentili (2002, p. 55) assegura que o atual discurso destaca que a educação e a escola compõem

um campo de formação para o mundo de trabalho. Nesse sentido, “o indivíduo é um consumidor dos conhecimentos que o habituam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho”. Inserir-se no mercado de trabalho, nessa ótica mercantilista, estaria condicionado à capacidade de o individuo consumir os conhecimentos indispensáveis a essa inclusão.

Ainda conforme Pablo Gentili, a ótica neoliberal denuncia que a escola funciona mal por não dispor de um legítimo mercado educativo. Nessa visão, a eficácia dos serviços ofertados pela escola deve ter como base a competência interna e o desenvolvimento de um sistema que tenha como prerrogativa o esforço individual. Dessa forma, alguns teóricos que separam o pensamento da materialidade histórica dos homens defendem o desenvolvimento de competências no seio das práticas escolares.

De acordo com Apple (2000, p.31), muitas das políticas de direita, que têm exercido atualmente uma função nuclear na educação em diversas outras áreas, carregam um conflito “entre uma ênfase neoliberal em “valores de mercado”, de um lado e um apego neoconservador aos “valores tradicionais”, de outro. Conforme o primeiro ponto de vista, o Estado precisa ser minimizado, liberando preferencialmente a empresa privada de controle. No segundo caso, o Estado necessita ser potente para transmitir conhecimentos, normas e valores corretamente. Mas, para ambos, segundo o autor citado, esta sociedade está desmoronando, em parte pelo fato de as escolas não atenderem a nenhum deles. Para o autor, as escolas são muito controladas pelo Estado e não ensinam da forma esperada.

Já na visão de Gentili (2001, p. 2), as políticas neoliberais “agravam o individualismo e a competição selvagem, quebrando os laços de solidariedade coletiva e intensificam o processo antidemocrático de seleção natural onde os melhores triunfam e os mais frágeis perdem”. Tais políticas, segundo o autor, aumentam a desigualdade social, racial e sexual, reproduzindo as regalias da minoria que tem o poder econômico e político.

Isso também se encontra presente na própria forma como se vem conduzindo a formação dos professores, a organização de suas carreiras e, de forma mais específica, o modo de condução da prática pedagógica e a relação com os alunos e a comunidade escolar. A seguir será esboçado um breve contexto sobre a qualidade da formação docente.

2.1 ATUAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA

Os problemas encarados pelos docentes no início deste século, etapa apontada por palavras de ordem tais como: ‘mundialização da economia’, ‘globalização’, ‘desenvolvimento de competências’, ‘aprender a aprender’, as quais ratificam o aspecto acentuado do ideário liberal, oculto sob uma nova aparência, tornam necessária a discussão sobre o tema da qualidade da Formação Docente. Na atualidade, diversos debates têm sido travados e o universo teórico sobre esse assunto é muito vasto, por isso não serão abordados todos os estudos desenvolvidos, mesmo correndo o risco de deixar de fora algumas análises que trouxeram grandes contribuições nessa esfera.

Historicamente, o ideário liberal direcionou os homens modernos contemporâneos a uma expectativa de vida livre do legado de sangue e das tradições, levando-os ao desenvolvimento econômico e social pautados no capital. O modelo capitalista propiciou outro nível de desenvolvimento social à humanidade, porém, gerou novas contradições, dificultando a clareza nas ações e comportamentos dos indivíduos.

De acordo com Facci (2004), uma dessas contradições diz respeito à socialização do saber, ou seja, uma sociedade que gerou tanto conhecimento repassa-o em forma de informações breves e parciais para conservar os indivíduos dependentes dos valores de troca, pondo o profissional designado historicamente a veicular o conhecimento em forma de ensino em situações sempre mais deficitárias e alienadas, seja no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional e situações socioeconômicas que ele favorece, seja no que diz respeito às suas obrigações.

Segundo Larocca (1999, p.25), no que se refere à formação de professores para as séries iniciais na esfera da habilitação de 2º. Grau Magistério, “a produção de pesquisadores como Novaes, Pimenta, Piconez, Fusari & Cortese, Góis, Baptistela, Silva & Davis tem denunciado a situação de desqualificação desses profissionais”. Questões como: descaracterização da identidade do curso de formação de professores, esvaziamento de conteúdos, ensino superficial, inclusive de Psicologia, fragmentação da formação, uso de livros didáticos com conhecimentos pouco científicos e que beneficiam a mecanização do ensino, compõem a precariedade da formação profissional para o magistério.

Silva & Davis (1993), ao revisarem a produção brasileira e latino-americana sobre a formação para as séries iniciais sobre o perfil do professor, quem o forma e como é formado, destacaram a necessidade de uma reestruturação institucional na

formação, bem como a urgência de formar professores criativos e edificadores da conexão cultura e educação. As autoras observam que, mesmo a literatura estrangeira assumindo a ótica da formação superior, no caso brasileiro, o problema não reside em "quem forma", mas no "como" os professores são formados. Para elas, a capacidade formativa do ensino superior encontra-se desacreditada, por não se observar diferenças relevantes entre professores portadores dessa formação e os provenientes de cursos secundários. Nas palavras das autoras:

> Os docentes que queremos – e precisamos – além de conhecer os conteúdos que ministram e dominar procedimentos de como ensiná-los, devem ser pessoas que, conhecendo a realidade física, social e cognitiva de seus alunos, façam uso adequado desta informação, colocando-a a serviço dos mesmos. São profissionais que querem, como produto da prática pedagógica, contribuir para que crianças e jovens conheçam a realidade que vivem, saibam pensar de maneira autônoma sobre ela e engendrar formas de conduta pessoal no bojo de um projeto que, antes de tudo, é social (SILVA e DAVIS, 1993, p.39).

De acordo com um artigo publicado por Antonio Góis (2002), na Folha de S. Paulo, a formação dos professores é praticamente feita por eles mesmos. Eles têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação. Também os estudos da UNESCO evidenciam que, na maioria dos paises, existe um aumento do índice de alunos em sala de aula. Dentre os 43 paises, onde foi possível comparar a média de alunos por professor, o Brasil apresentou a sexta maior média no ensino primário (28,9). Mas no ensino médio, o índice de alunos, no nosso país, apresenta a maior relação (38,6) ao ser comparado com 33 nações desenvolvidas e em desenvolvimento.

Essa precarização do sistema escolar, segundo o artigo, prejudica a qualidade do ensino. Logo, esta é a condição em que se encontram os docentes brasileiros. Em uma sociedade capitalista, o professor é, como outro qualquer, apenas um trabalhador, mesmo que o produto de seu trabalho não se solidifique num determinado objeto físico.

> O trabalho do professor não produz valor, no sentido econômico dessa categoria em Marx. Isso implica que não pode haver apropriação de mais-valia do trabalho do professor, o que não quer dizer, entretanto, que ele não possa ser explorado. A iniciativa privada no campo da educação obtém lucro com o trabalho do professor, mas essa exploração não pode ser analisada em termos de extração de mais-valia (MARTINS, 2007, pp. 4-5).

Para a autora supracitada, o produto do trabalho educativo encontra-se na promoção da humanização dos homens, na concretização de oportunidades para que as pessoas se apropriem do saber historicamente construído pelo gênero humano. Depende do desenvolvimento genérico de seu autor e, em conseqüência disso, intimamente relacionado ao seu processo de personalização.

Há outros modos de trabalho, que de forma diferente, o seu produto se objetiva num elemento material e que não é alterado pela alienação de seu autor, ou seja, não está na dependência do desenvolvimento genérico de sua personalidade. Mas, "o trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens" (Id. Ibid., p. 5).

Ao analisar a inserção da educação nos processos de globalização, Sacristán (2003, p.63) aponta que os processos educativos são a um só tempo convocados "tanto para servir à ideologia dinâmica globalizante quanto para resistir a ela". Ele diz que os efeitos corrosivos da política neoliberal repercutem nas novas relações travadas entre as condições sociais, a educação e o trabalho, em um mercado de trabalho que se torna incerto e sem estabilidade. "Em um terceiro plano, os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender". Segundo este autor, é preciso compreender como os procedimentos básicos de transmissão de conhecimento estão sendo transformados pela primazia contraída pelos meios de disseminação dos saberes à margem da educação formal. "Essas duas exigências têm implicações muito diretas para a organização do currículo e para a formação dos professores, que deve ser crítica, profunda e ampla" (Idem, p. 66).

Não é por acaso que atualmente as pessoas estão, cada vez mais, movidas pelo individualismo competitivo, pelo anseio de que somente a elas compete o rumo de sua história, idéia que se coaduna com os preceitos neoliberais. A historicidade, o sistema econômico e político no qual o individuo está inserido, as relações globais desenvolvidas nesse mundo, parecem que são esquecidas. O ser humano vale por si só. A própria literatura que discorre sobre a formação e prática docente, em muitas perspectivas teóricas, parece reforçar essa concepção predominante.

Segundo Bock (2002, p. 216), contrariamente, conseqüência de uma política de ensino superior no país que se exime de assegurar sua qualidade, a formação de quadros e o ajustamento de sua produção ao entendimento e atuação nas condições vividas por essa sociedade, resultou, desde os anos 70, num "modelo de educação pragmatista,

imediatista", preocupado com o acolhimento de um padrão de produção competitivo e excludente que estimula o individualismo e o descompromisso com o conjunto da sociedade. Nesse sentido, precisamos atentar para o gradativo afastamento do entusiasmo crítico, como apontaram os teóricos da Escola de Frankfurt, dentre eles Adorno (1965; 1978) e Horkheimer (1978). Longe de exprimir a impossibilidade de emancipação, a revelação dos irracionalismos da sociedade moderna possui um papel importante na luta por esta emancipação.

Entender o quanto a ideologia tecnocrática dificulta as chances do individuo fazer as rupturas ideológicas para o resgate da sua humanidade demonstra o quanto é difícil lutar pela transformação social. Mesmo assim isso não é tarefa impossível. Na prática pedagógica, além do conhecimento das experiências pessoais e profissionais e dos saberes práticos, é necessário uma ruptura com o modo de pensar e agir inerentes ao conhecimento cotidiano. A humanização do professor e do aluno está condicionada a relações e modos de agir presentes na prática educativa como reflexo da influência de relações mais amplas, presentes na prática social.

Para Nuñez e Pacheco (1997), o elemento principal da prática docente consiste no sentido que tem, para o professor, as ações que ele desenvolve em seu trabalho. A separação entre significado e sentido denota a alienação.

No sentido marxiano filosófico, o trabalho alienado não é o verdadeiro trabalho. Marx (1984), no "1º Manuscrito econômico-filosófico", de 1844, tomando como fundamento a propriedade privada, o sistema de dinheiro – o capital, analisa o trabalho alienado, ponderando a alienação na relação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho, na relação entre o indivíduo e o processo de produção, na relação entre o indivíduo e o gênero humano e na relação entre os indivíduos. Segundo ele, todo trabalho alude objetivações, sendo que o processo de objetivação do trabalho é proveniente dos homens, como expressão de suas forças essenciais que, ao se materializarem na forma de objeto, deixam de ser elas mesmas para se tornarem objetivadas, portanto, diferente delas. Em sentido marxiano, pode-se dizer que as objetivações servem para que os homens delas se apropriem e se enriqueçam.

Se determinada estrutura social não favorece para que as objetivações do trabalhador se constituam em objetos de suas apropriações, consequentemente teremos seu empobrecimento. Nesse caso, ocorre a alienação na relação entre o indivíduo e o objeto de sua produção. Porém, nas palavras de Marx:

> A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estanho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (1984, p. 160).

Com base nos estudos de Marx, Martins (2007) afirma que, pelo trabalho alienado, o trabalhador enriquece o gênero humano na medida em que empobrece a sua genericidade, porque seu corpo inorgânico não mais lhe pertence. Desse modo, o homem alienado do produto do seu trabalho, do processo de produção e de sua vida genérica, aliena-se de si mesmo e essa alienação afeta a sua relação com os outros homens. Ao ser transformado em mercadoria, suas relações tornam-se mercantis e, despido de sua particularidade humana, fica incapacitado de apreender a essência do outro.

Assim, para Marx (1987), a objetivação do trabalho induz ao fenômeno da alienação, isso significa que, em determinadas condições, histórico-sociais, o homem deixa de ser o sujeito da sua própria atividade, para converter-se em seu objeto. Desse modo, deixa de ter controle sobre a realidade que ele mesmo constrói, passando a ser por ela controlado.

No que se refere à alienação, Leontiev (1978b) analisa que as aquisições do desenvolvimento histórico podem afastar-se daquelas que geram esse desenvolvimento. Tal separação surge com a divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e com a luta de classes. A ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade é quem a produz, mas não estão na dependência da consciência ou vontade dos homens.

Fundamentada nas idéias de Leontiev, Martins (2001, p. 155) aponta que na sociedade capitalista existe uma separação do trabalhador do seu próprio trabalho. Segundo ela, “esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da unidade da consciência, unidade essa que exige compatibilidade entre significados sociais e sentido pessoal, dando origem ao aparecimento de uma relação de alienação entre eles”.

Nessa linha de pensamento, Duarte (1993) observa que a ascensão do indivíduo a uma “individualidade para-si” é a forma de admitir e transformar modos de pensar e atitudes que reproduzem a alienação seja a nível individual ou nas relações sociais. Para o referido autor, na formação do indivíduo todo procedimento que não concretiza individualmente as possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal, é alienador. Conseqüentemente, a escola não pode se limitar à

vida imediata do aluno e ao que ele é, porém, como parte dessa concreticidade, precisa acreditar nas hipóteses de vir-a-ser da sua formação. Isso significa, incorporar na concreticidade do indivíduo, as alternativas sociais que existem para desenvolver a individualidade humana.

De acordo com Basso (1998), a prática educativa, compreendida como aquela que tem o papel mediador entre os alunos e os conhecimentos e instrumentos culturais que serão apropriados, se descaracteriza, se o sentido que o docente dá ao seu trabalho, vincula-se apenas à garantia de sua sobrevivência. Ocorre uma ruptura entre o significado, fixado socialmente, e o sentido do seu trabalho, quando não há consciência da sua participação na formação do gênero humano, no processo de apropriação e produção de novas objetivações, por parte do educando. Mas, para a autora citada, o que impulsiona o docente a executar o seu trabalho relaciona-se "a necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva" (p. 28). Compreendo que a superação de um trabalho alienado depende das condições reais de trabalho e, não somente, de condições subjetivas, que auxiliam ou não o docente na procura de relações mais conscientes com a atividade social que ele desempenha.

> Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico (FACCI, 2004, p. 250).

Nesse sentido, é importante compreender a formação docente, como um processo que favoreça a própria humanização, para que, enquanto ser atuante na sociedade, o indivíduo possa transformar a sua própria consciência, enquanto participa da transformação social.

Em um estudo desenvolvido por Marin (1996), foi evidenciado que, na década de 50, já se constatava a precariedade nos cursos de formação de professores, e o tema das dificuldades apresenta indícios da existência de três ciclos no desenvolvimento das pesquisas: 1º. – ciclo da denúncia; 2º. – ciclo da denúncia acompanhado de sugestões; e 3º. – ciclo da denúncia acompanhado de sugestões com efetivação, através de projetos de ação e pesquisa sobre essa atuação.

De acordo com Facci (2004), os entraves para encaminhar a formação do professor, no final do século XX, são resultantes de diversas teorizações sobre a prática

social e educacional, que procuram contribuir para formar esse profissional competitivo e versátil.

Mas, para essa estudiosa, as diversas teorias têm um ponto em comum: crêem se opor à perspectiva educacional não-crítica que deu sustentação às teorias educacionais que seguiram o movimento do próprio capital, desde a sua origem.

Os estudos de Saviani (2005), sobre as tendências pedagógicas presentes na escola capitalista, a partir da sua origem, contextualizam historicamente as teorias educacionais, classificando-as em teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. Para as teorias não-críticas, a educação é autônoma em relação à estrutura social, podendo determinar a equalização das relações sociais; as teorias crítico-reprodutivistas compreendem a educação como um fator de discriminação social e reprodutora das relações sociais de produção e as teorias críticas entendem a educação inserida no movimento histórico da própria sociedade, enquanto meio que pode contribuir para alavancar a tendência de mudança da sociedade. Esse autor considera a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista como teorias não-críticas.

A partir da década de 1980, para as teorias que focalizam o professor, segundo Facci (2004), colocar o docente no cerne do processo educativo denotaria uma contraposição às tendências não-críticas, que colocaram em segundo plano o seu ofício. Resgatar o docente como profissional, e colocá-lo como foco, tornou-se objetivo, nas pesquisas efetivadas, a partir desse período.

De acordo com Nóvoa (1995, 2000), historicamente estudos sobre a formação e atuação de professores, de maneira geral, estiveram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Apenas na última década de 80, passaram a desenvolver estudos que tiveram o interesse de colocar novamente os professores no cerne de discussões educativas e dos problemas da pesquisa. Os seus estudos trouxeram uma nova expectativa para as pesquisas sobre os docentes, retomando a influência da individualidade no exercício de sua atividade. Para esse estudioso, o modo como ensinamos depende diretamente do que somos como pessoa, quando praticamos o ensino.

> Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17 – grifos no original).

Segundo o autor, pensar a formação docente nesse prisma significa oferecer condições para que o próprio professor reflita sobre o modo pelo qual se forma. Desse modo, atribui muita importância à participação do sujeito nesse processo.

Para Facci (2004), as pesquisas de Nóvoa, mesmo buscando uma compreensão da subjetividade e da profissionalidade do professor no processo educacional, desconsideram as condições histórico-sociais em que essa profissão se desenvolve. Dá a entender que a subjetividade do indivíduo é exclusiva e única e, através da interação entre as pessoas, é que se alcança o coletivo. Porém, a subjetividade é constituída por sujeitos concretos, únicos, mas que se constituem, ao mesmo tempo, social e historicamente.

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

Para a autora supracitada há, nessa orientação, uma intensa manifestação de estratégias de personalização e individualização educacionais, que aludem à formação do professor, orientada na atividade do dia-a-dia da sala de aula, no seu modo de ser professor, pautado em sua própria experiência. O saber da experiência ganha muita importância, em detrimento da formação teórica, metodológica e técnica. Essa estudiosa aborda que muitos estudos que discutem sobre o professor parecem tomar como hipótese de importância determinante, o processo de intensas e aceleradas mudanças vivenciadas pela sociedade atual, e isto exige que o docente seja capaz de acompanhá-las.

Em seus estudos, Esteve (1999) assegura que o hoje denominado "mal-estar docente" é conseqüência do despreparo dos educadores para enfrentar essas transformações, advindas de alguns fatores que revelam a pressão das mudanças sociais ocorridas nos últimos vinte anos sobre as suas práticas profissionais. Um desses fatores, apontado pelo autor, é o aumento de fontes de informações alternativas à escola. Um outro fator apontado se refere à ruptura do consenso social sobre a educação, e o aumento de contradições e fragmentação, no exercício da docência, que provocam um esvaziamento dos valores educacionais de referência. Avalia também que, ao mesmo tempo em que se dão esses acontecimentos, surgem novas perspectivas em relação ao

sistema educacional, que, ao deixar de ser um ensino para a minoria e transformar-se em um ensino para a maioria, não tem conseguido ser mais heterogêneo, flexível, acessível e diversificado.

A sensação de mal-estar, de abatimento e até de insatisfação com o próprio trabalho, pode ser percebida pelos sentimentos de desmotivação pessoal e, às vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, compreendida pelo pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; exaustão e estresse, como resultado do acúmulo de tensões; depressão, carência de uma reflexão crítica sobre a prática profissional, dentre outros sintomas que, em determinados momentos, podem gerar um sentimento de autodepreciação.

Dentro dessa temática (mal-estar docente), Codo (1999) desenvolveu uma pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos professores no Brasil, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Universidade de Brasília (UnB). Neste estudo, o autor buscou compreender o sentimento de desânimo, de apatia e despersonalização que acomete os trabalhadores incumbidos de cuidar de outros, sugerindo a apreensão desse quadro como revelação da síndrome de Burnout. De acordo com Facci (2004, p. 32): “Essa síndrome é avaliada pela exaustão emocional e pela crescente apatia, desânimo e despersonalização do professor”.

Cavaco (1995) sugere ser preciso recriar a escola e a formação docente, tendo em vista as profundas transformações sociais que afetam diretamente a escola e o professor. Mas, para a formação desse novo professor, seria necessária a superação das concepções tradicionais, pela diversificação e enriquecimento das atividades, a sua revalorização social e a melhoria das condições do seu trabalho.

No que se refere à formação de professores, de acordo com Tardif (2000), ocorre um contradição na conjuntura contemporânea. Ele analisa que, se por um lado, existe um movimento no sentido da profissionalização da carreira docente, por outro, as profissões e a formação profissional se encontram num momento de intensa crise, que pode ser sintetizada em quatro pontos: crise da perícia profissional; crise de confiança na capacidade da universidade em formar bons profissionais; crise do poder profissional ou da confiança do público em relação aos profissionais e, por último, crise da ética profissional.

Na ótica desse autor, os cursos de formação na esfera universitária, não têm contribuído adequadamente para a formação profissional por se deterem no saber

acadêmico, teórico, científico. Ele propõe que os estudos desenvolvidos na área educativa se dediquem quase que exclusivamente à pesquisa dos saberes que os docentes utilizam em seu cotidiano profissional, deixando explicito que “não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária”. (TARDIF, 2000, p. 11).

Para o autor referido, os saberes deveriam ocupar lugar central nos cursos de formação de professores, mas, para isso, seria necessária uma reforma curricular nos referidos cursos e, também, nas universidades, de modo que a formação acadêmica priorizasse o trabalho de investigação dos saberes profissionais e sua aplicação nos cursos de formação de professores.

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

Não desmerecendo a importância de avaliarmos constantemente o nosso trabalho, enquanto docentes na universidade, mas, as idéias de Tardif (2000) põem em segundo plano a socialização do saber historicamente produzido, ou seja, a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico na prática profissional, conhecimentos estes indispensáveis a uma formação profissional de qualidade.

Fundamentada nas idéias de Donald Schön, Alarcão (1996) aponta que a produção científica sobre o tema da profissionalização docente tem ressaltado a formação reflexiva dos professores. Conforme essa estudiosa, o conceito de professor reflexivo, que começou a ser difundido na década de 1980, surgiu de início, nos Estados Unidos, se contrapondo ao movimento que dava ênfase à aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico, destacando que o professor precisa ser entendido como um intelectual em processo de formação contínua.

As pesquisas de Schön, conforme Izabel Alarcão, se fundamentam na teoria de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, tendo influenciado as idéias pedagógicas contemporâneas e o movimento da Escola Nova. Mas, apesar da influência de Donald Schön sobre muitos estudiosos que desenvolvem pesquisas nessa linha teórica, ainda não existe acordo quanto ao exato sentido do que seja professor reflexivo.

De acordo com Freitas (2002, p. 142), enquanto a década de 1980 significou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 1990, ao contrário, pautaram-se também na centralidade do conteúdo da escola, deixando para trás dimensões importantes, que constaram no debate dos anos 1980.

> A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

Para essa estudiosa, o realce no caráter da escola como estabelecimento quase que dedicado com exclusividade à socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos levou a focalizar a ação educativa na pessoa do professor e da sala de aula na atual forma histórica que ela tem, "tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral" (Id., ibid.).

De acordo com Pimenta (2002), a apropriação generalizada do conceito de professor reflexivo, até mesmo nas reformas educacionais, no Brasil, transforma esse conceito, tão somente, em uma expressão da moda, já que o priva de sua possível dimensão político-epistemológica, porque não se decompõe em diretrizes para a essencial ascensão do regulamento do oficio de professor, bem como para o progresso das situações escolares. Segundo essa estudiosa, o que tem ocorrido com o conceito de professor reflexivo é um "oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo" (Id,. ibid., p. 23).

Nesse sentido, defender a formação reflexiva do professor não quer dizer defender o professor enquanto um sujeito que reflete a sua prática, com base em conhecimentos que o elevem a uma consciência crítica da realidade. A reflexão, neste prisma, pode ser vista somente como um ato individual, que não visa à modificação da sua própria consciência ou dos alunos, objetivando a superação de uma sociedade opressora.

Para Facci (2004), esses estudos sobre a profissão professor e sobre a formação reflexiva de professores defendem uma idéia subjetivista do professor. Valorizam apenas aspectos individuais, sem prosseguir na compreensão dos fenômenos histórico-sociais existentes em toda atividade profissional, inclusive nas perspectivas que se tem

no progresso das atividades de ensino. No livro “Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?” a referida estudiosa analisa qual compreensão sobre o trabalho do professor perpassa a teoria do professor reflexivo, o construtivismo e a psicologia de Vigotski. Contrapondo-se a autores que acreditam que as duas primeiras teorias trazem grandes progressos, para a educação escolar, a estudiosa argumenta que estas acenam na direção do esvaziamento do trabalho do professor. Para ela, a teoria de Vigotski valoriza o trabalho do professor entendido como ato de ensinar, como processo de transmissão do saber histórico produzido na coletividade pelos homens.

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

Para essa autora, diversos estudos confirmam esta perspectiva, respaldados “pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições do Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros”. A referida estudiosa aponta, ainda, que a discussão atual antagoniza projetos de educação e formação, que realçam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em oposição a uma diferente perspectiva educativa e de formação que é a formação humana unilateral, a autonomia a o aprimoramento pessoal. Ela sugere que se procure superar esse dilema, no atual período histórico, retomando a categoria trabalho.

Nessa linha de raciocínio, Duarte (2003b) analisa os estudos de Donald Schön, na esfera da formação de professores, em especial, inserida no conjunto de uma crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos, que atualmente perpassam as discussões sobre formação de professores. Segundo esse autor, as idéias de Donald Schon, nessa área, orientam-se por uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e por uma pedagogia que desvaloriza o ensino escolar.

Duarte (Ibid., p. 614) afirma que, a despeito do que ocorre com outros autores, na esfera da formação docente, a epistemologia e a pedagogia, adotadas por Schön, remetem ao ‘tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores”. Ele esclarece que a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil precisa se dar nas universidades, apenas se sustentará se vier acompanhada por

uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, implícita nas idéias de alguns autores, tais como: Schon,Tardif, Perrenoud, Zeichner e Nóvoa que atualmente prevalecem na esfera da didática e da formação de professores.

Na perspectiva de Duarte, seria de pouco significado garantirmos a formação de professores nas universidades, com conteúdos dessa formação, restritos ao exercício de uma reflexão sobre saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. Do mesmo modo, de quase nada adiantaria a defesa da necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas nessa área se submeterem ao "recuo da teoria".

Atualmente o tema da "competência" tem sido bastante evidenciado e o slogan "aprender a aprender" também tem sido muito enfatizado. Essas transformações afetam os diversos setores da vida social, gerando mudanças nas esferas sociais, políticas, culturais, educacionais e no exercício da profissão docente. A negação do ensino e da transmissão do conhecimento se encontra na base de todas essas pedagogias e se traduz, na área educativa, em críticas à escola tradicional com relação ao caráter autoritário e ultrapassado, ao ensino verbalista e livresco.

> Essa atitude pseudocrítica, além de disfarçar a fragilidade dos fundamentos teóricos das "novas" pedagogias, desviando a atenção para o sentimento de aversão pelas mazelas da escola tradicional, difunde ainda uma idéia falsa sobre o que seria um pensamento crítico, o qual passa a ser identificado de forma direta e mecânica com a defesa de pedagogias supostamente democráticas em oposição a pedagogias supostamente autoritárias (DUARTE, 2006, p. 100).

Para o autor citado, esse fato prejudica a discussão séria a respeito do que significaria um intelectual crítico em educação, pois está implícita, na divulgação dessas pedagogias, a idéia de que o educador que despreze a escola tradicional e aceite uma dessas pedagogias, já seria um educador crítico. Tornou-se lugar comum essa pseudocrítica à escola tradicional, o que muitas vezes não passa de uma adesão sem maiores reflexões a uma tendência que tem sido considerada como a mais atual.

A idéia de que a escola seja uma instituição, cuja função social é a universalização do conhecimento científico, artístico e filosófico, tem sido muito distorcida, em função de uma adaptação passiva, cada vez maior, dos educadores às exigências do capital. Questiona-se o valor da aquisição desses conhecimentos e até recusa-se o que para Vigotski (1991a), é o principal fato humano, que é a transmissão e assimilação da cultura. Numa perspectiva vigotskiana, portanto, histórico-crítica, o ensino é de extrema importância, por favorecer o processo de apropriação da

experiência acumulada pelo gênero humano, no decurso da história social, permitindo, a cada indivíduo, a aquisição de qualidades, capacidades e características humanas, constituídas historicamente, bem como, a aquisição contínua de novas aptidões e funções psíquicas.

Percebe-se que a qualidade da educação, adotada como bandeira pelos diversos segmentos do governo e das empresas, no incremento e na ampliação das políticas educacionais, ganha valor estratégico, como condição para o aperfeiçoamento do processo de acúmulo de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

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

Em se tratando do exercício profissional da docência, a Psicologia abrange o curso de formação de professores, como um dos mais destacados componentes, responsáveis pelo embasamento teórico. Faz parte dos currículos desses cursos, como uma disciplina pedagógica, objetivando oferecer subsídios à atuação docente, através do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, os quais, ao longo dos tempos, têm constituído os temas mais debatidos na área de estudos da Psicologia Educacional.

Mas, antes mesmo de debater essas e outras questões referentes ao ensino de Psicologia nos cursos de Formação de professores, é preciso discutir sobre o conhecimento psicológico na formação docente, considerando que a veiculação desse conhecimento se dá, através do ensino dos conteúdos de Psicologia Educacional.

2.2 CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, nas décadas de 1980 e 1990 vários estudos foram desenvolvidos com o objetivo de analisar a função da disciplina Psicologia da Educação na Formação de professores em diversos contextos e perspectivas.

Ao abordar a relação da Psicologia Educacional e Pedagogia, Libâneo (1986) avalia que o maior entrave do ensino desse componente é a distância dos conteúdos ministrados, da realidade da prática escolar. Ele desaprova os reducionismos que não

consideram a totalidade do ato educativo. Gatti (1995), analisando a composição e a dinâmica dos cursos de licenciatura, diz serem necessárias alternativas com participação da Psicologia da Educação. Para ela, a base da concepção do ato de aprender e do ato de ensinar repousa sobre vários princípios. Assim, é preciso começar por admitir isto para repensar a formação de professores no campo da Psicologia da Educação.

Partindo de ansiedades e insatisfações de professores e alunos de disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores na UNICAMP, Fini (1987) buscou elementos para entender a situação específica da disciplina de Psicologia da Educação, que discute assuntos relativos à adolescência. O objetivo do estudo foi discutir as relações e subsídios da Psicologia da Educação nas licenciaturas, por intermédio de reflexão sobre os temas psicológicos na aquisição do conhecimento, tomando como referência mais ampla a problemática da educação. Uma das mais importantes constatações, é que os alunos acreditavam poder esclarecer algumas dúvidas, através da Psicologia da Educação, mas, ao término do período letivo, os cursos passavam a ser encarados desfavoravelmente, pois as suas perspectivas não eram atendidas.

Os motivos mais declarados para as suas insatisfações foram: a falta de temas interessantes, a desvinculação com a prática e a falta de profundidade nas discussões teóricas. Na discussão dos resultados, a pesquisadora destaca que, embora os alunos esperem respostas prontas, dão valor ao espaço de reflexão e debate, analisando as incoerências da disciplina em relação ao que é prometido e ao que é concretizado, entre teoria e prática dos professores e no que se refere à fragmentação e superficialidade dos conteúdos.

O estudo conclui, sugerindo que a disciplina pode não estar desempenhando sua finalidade nos cursos de licenciatura, pois, embora outras questões sejam importantes para aprimorar o processo de formação, é necessário assegurar um espaço de qualidade, no qual haja relação com a prática, aprofundamento das questões fundamentais e articulação com as outras disciplinas.

O componente Psicologia da Educação, também foi estudado por Caparroz (1992), em seis faculdades particulares do Estado de São Paulo. Os resultados desse estudo evidenciam que a disciplina não se encontra estruturada, de modo a favorecer o embasamento da prática pedagógica de futuros professores. A estudiosa considera a importância dos conhecimentos psicológicos na área educacional, sugerindo que sejam mais bem empregados.

Ao analisar as contribuições da disciplina Psicologia da Educação, para a formação de professores, de ensino médio e fundamental, em seis estabelecimentos de ensino superior do Estado do Paraná, Ióris (1993) verificou o esvaziamento de conteúdos, fragmentação no ensino, descontextualização da realidade, existência de uma marca ideológica e ausência da concepção de professor que se quer formar.

Branco (1988), em seus estudos, observa a concepção generalista e descritiva de Psicologia Educacional, extremamente influenciada por manuais, provenientes do estrangeiro e pobre em fundamentação teórica consistente, apropriada para dar suporte às ocorrências do dia-a-dia da sala de a aula.

A tese de Goulart (1985) sobre a Psicologia da Educação em Minas Gerais adverte que, para favorecer uma concepção de homem como produto e produtor de sua história, a Psicologia precisa revisar seus conteúdos e métodos, observando os seguintes aspectos: que em lugar da compreensão generalizada e descritiva do desenvolvimento humano, haja um estudo crítico do desenvolvimento, sob várias condições sociais, através de uma atitude de indagação, de pesquisa-ação; que a Psicologia da Aprendizagem investigue mais o "porquê" se aprende, ao invés do "como" se aprende; que a Psicologia Social da Educação propicie análise a respeito do interesse em favorecer o ajustamento à sociedade e o interesse em transformá-la, considerando os grupos sociais partícipes da estrutura mais ampla da sociedade e, também, se mantenha próxima da realidade social da criança, contextualizando seus estudos, evitando a dicotomia entre teoria e prática.

> A preocupação de GOULART com os programas de Psicologia da Educação aparece como decorrência de sua crítica, uma "tentativa" de despertar os responsáveis pelos programas de Psicologia da Educação e de outras disciplinas para um enfoque mais crítico de suas propostas e para a pesquisa de novos modelos de cursos (LAROCCA, 1999, p. 29).

Ao estudar licenciaturas em nove instituições de Goiás, Montenegro (1987, p.102) polemiza a respeito da seleção de conteúdos, contidos nos cursos de formação. Constatou a preferência do enfoque piagetiano, acompanhado de um caráter eclético. Conforme a autora, os professores apresentam dúvidas a respeito da adoção de uma teoria ou de várias, mas, para ela: "É preciso que o aluno saiba o que ele está estudando e por que, como aquele conhecimento foi produzido, a que serve e como pode ser utilizado".

Para tentar compreender a situação de crise da Psicologia da Educação e superá-la, Urt (1989, p.180) propõe revê-la pela ótica do Materialismo Dialético. Para ele, a Educação precisa definir qual a Psicologia necessária, vinculando suas reais possibilidades de contribuição a questões econômicas, políticas e sociais. Ele diz: "É preciso que a Psicologia desenvolva-se e aprofunde-se numa perspectiva histórico-crítica". Nesse sentido, analisa a psicologia histórico-crítica, que se fundamenta no materialismo dialético dos psicólogos soviéticos Rubinstein, Vigotski e Leontiev, apontando seus principais conceitos e determinadas implicações teóricas para a Educação.

Larocca (1999, p. 33) desenvolveu um estudo, com o objetivo de traçar diretrizes para a disciplina de Psicologia da Educação na formação docente, para as séries iniciais, buscando "identificar em relação à Psicologia, quais conhecimentos teriam importância fundamental para a formação do professor das séries iniciais, reconhecendo, ao mesmo tempo, as razões que justificam suas posições". Os resultados demonstraram uma disciplina pluralista que influencia a formação de professores, que necessita considerar a realidade e revelar as próprias contradições internas, admitindo efetuar mudanças, para otimizar a qualidade da contribuição do processo de formação docente.

Ao analisar a constituição dos conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, por estudantes dos cursos de licenciatura, numa instituição pública de ensino superior, considerando a influência do ensino de Psicologia da Educação, os resultados do estudo de Guerra (2003) apontam, dentre outras coisas, que os alunos chegam aos cursos de licenciatura com conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento, elaborados na sua história de vida familiar e social e, principalmente, na escolarização-formação e no exercício profissional.

Apesar da importância dos aspectos subjetivos, corroboram o valor das condições objetivas no ensino da disciplina a qual deve oferecer coerência entre conteúdos e metodologias: respeito às condições e a variedade da clientela, experiências interativas, que permitam participação e autonomia nas diversas situações. Prioritariamente, revelam possuir expectativas de obter uma formação pessoal e profissional que permita o exercício mais competente da profissão docente.

Para Ferreira (1986), apesar de a Psicologia oferecer importantes subsídios para a compreensão do comportamento humano, não tem, mesmo assim, promovido o acesso ao conhecimento do homem e de seu tempo histórico. Ao criticar a Psicologia da Educação, através da análise de manuais desta disciplina, no Curso de Pedagogia, a

autora mostra como esse conteúdo direciona-se para as necessidades e interesses dos grupos dominantes, que detêm o poder econômico e político, na sociedade contemporânea. Demonstra que os manuais de Psicologia da Educação descrevem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, de formação da personalidade humana, a partir de um modelo de criança distante das crianças reais, que o futuro docente encontrará nas escolas. Tece, então, uma crítica teórica e processual da Psicologia da Educação, analisando as causas e as conseqüências dessa situação para a prática pedagógica.

Segundo Ferreira, a Psicologia da Educação dicotomiza sujeito e objeto, oscilando entre o idealismo e o objetivismo, obrigando-nos a escolhas excludentes, ou seja, um comportamentalismo radical, que entende o professor como um modelador dos alunos, ou um subjetivismo, que relega o ensino a segundo plano, pois, compreende o professor apenas como um facilitador da aprendizagem. As conseqüências dessa situação para os cursos de formação de educadores são evidentes, tendo em vista a difusão de uma Psicologia da Educação com conteúdo abstrato, distante da realidade dos futuros professores e de seus alunos, não oferecendo uma Psicologia e uma Pedagogia politicamente comprometidas com a inserção de crianças e jovens na história, da qual elas são produto, porém, também poderão ser agentes. Na conclusão do seu estudo, a autora citada alude que a Psicologia da Educação deva superar a concepção subjetivista, de caráter filosófico, e a concepção objetivista, de caráter cientifico, considerando como fundamento a unidade de análise indivíduo-sociedade, a partir das configurações históricas, advindas da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, as quais influenciam a sociedade e os indivíduos. Propõe, assim, a elaboração de uma Psicologia da Educação que, emergindo das contradições, se volte para o indivíduo e a sociedade dialeticamente.

Libâneo (1995) destaca que a Psicologia da Educação, desenvolvida no contexto do capitalismo, ressalta a concepção de natureza humana individual, que se sobrepõe às circunstâncias socais que a cercam. Desse modo, critica o ensino da Psicologia Educacional distanciado da prática, que se limita a descrever os estágios do desenvolvimento infantil, técnicas de diagnóstico e tratamento de dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais, desconsiderando os antecedentes sociais das crianças e a realidade que os docentes enfrentarão nas escolas. Esse autor sugere que se compreenda o aluno como sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações, que ocorrem num contexto histórico. Para ele, é preciso à compreensão da escola na relação

dialética indivíduo-sociedade, onde o individual e o social se interpenetrem, sem desconsiderar a totalidade.

Mesmo com todas as críticas, referentes às alusões da Psicologia, como área de conhecimento na Educação e das grandes deficiências, na implementação dos subsídios que precisariam atingir os professores, por intermédio da disciplina Psicologia da Educação, os estudos apresentados demonstram a importância dos conhecimentos psicológicos para o processo educativo. É preciso, pois, apresentar novas propostas sobre os conhecimentos necessários e a forma de atuação para oferecer um melhor suporte aos futuros professores na sua prática docente.

A Psicologia atualmente dispõe de subsídios teórico-críticos fundamentais, que favorecem a compreensão dialética, da relação entre o indivíduo e o contexto histórico, assim como os limites e as probabilidades de formação e evolução da individualidade, posta pelo processo histórico. Vigotski (2001) afirma que compete à escola dirigir o desenvolvimento psíquico do individuo, mas, cabe ao professor ser o mediador, entre o aluno e o conhecimento científico.

Nos estudos elaborados por este autor e seus colaboradores, encontramos subsídios para compreender a profissão docente, considerando a historicidade da formação do psiquismo humano e a construção de toda produção humana, até os dias atuais. Nesse sentido, é fundamental que todos os indivíduos se apropriem do conhecimento científico, para que desenvolvam plenamente os seus processos psicológicos superiores, ou seja, o psiquismo, naquilo que é especifico do gênero humano, que é a sua humanidade.

> Isso impõe a necessidade de afirmar a historicidade do sujeito, recuperar a idéia de que o sujeito e suas experiências subjetivas resultam de condições concretas ao mesmo tempo em que se impõem sobre a realidade. É necessário afirmar a historicidade de um processo que é subjetivo-objetivo, em processo dialético (BOCK, 2003, p.287).

Uma concepção crítica de educação e de suas relações com a sociedade favorece a um maior entendimento das inúmeras determinações, contidas na realidade educacional. Duarte (1993) considera como teorias críticas em educação, todas aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se organiza sobre relações de dominação de uma classe sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros, indicam a necessidade de superação dessa sociedade. Esse estudioso aponta como uma das características do intelectual crítico, a de que ele não esquece que seu trabalho, bem

como qualquer atividade na atual sociedade capitalista, carrega a marca da contraditoriedade entre humanização e alienação.

De acordo com as idéias de Sève (1989), Duarte (1993) e Vigotski (1996b), um dos grandes problemas posto, para o desenvolvimento do pensamento crítico, em geral, se encontra, ainda, no estabelecimento de mediações entre o desenvolvimento histórico-social da humanidade e a vida particular dos indivíduos. O marxismo admite e estabelece o retorno científico aos indivíduos concretos, no que diz respeito à articulação entre o caráter concreto de sua vida social, de sua história, e o caráter concreto de sua vida individual. Na perspectiva da compreensão materialista histórico-dialética, esse retorno ao homem concreto precisa, além disso, da elaboração de muitas intervenções teóricas, que possam relacionar o caráter concreto de sua vida - síntese de múltiplas determinações sociais e partícipes da história social da humanidade - com os modos subjetivos, pelos quais os indivíduos sentem, pensam, organizam e constituem relações com o mundo, tornando-os verdadeiros seres humanos ou seres alienados.

A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, pautando-se no materialismo histórico e dialético, pode contribuir positivamente para a reafirmação da importância social da escola, como instância socializadora do conhecimento, historicamente acumulado, e oferecer os elementos importantes à reflexão, sobre a função social da educação, no processo histórico de humanização do homem e dos subsídios que favorecem ou prejudicam o seu pleno exercício. Nessa mesma linha de raciocínio, podemos argumentar que as análises que Gramsci (1987; 1991) realizou sobre o papel da sociedade civil, das instituições e dos intelectuais orgânicos, nos dão subsídios para a compreensão do movimento dialético da História, de que a escola é também um local que possibilita a abertura à superação dos antagonismos sociais.

Este autor nos faz perceber que a sociedade civil envolve o domínio da circulação das ideologias[3] e apregoa a direção da sociedade civil. Ela é formada por organizações que criam e disseminam materiais ideológicos e a escola é uma dessas organizações. Visando à sua hegemonia[4], a classe dominante procura utilizar-se das

---

[3] De acordo com Portelli (1990, p. 23), a definição geral de Gramsci sobre ideologia é a de uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente em todas as manifestações da vida individual e coletiva.

[4] "O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados" (APLLE, 2000, p. 43).

organizações civis, para expandir suas concepções e dominar as suas consciências, criando condições propicias e mais estáveis às relações de produção que impõe. Mas, segundo Freitag (1986), como as organizações são responsáveis pela circulação de ideologias, contraditoriamente, estas podem servir a uma contra-hegemonia articulada a novos projetos sociais. No seio da sociedade civil, também se travam lutas políticas e, nesse processo, os intelectuais orgânicos exercem importância fundamental. Os intelectuais orgânicos, para Gramsci (1991), são indivíduos organizadores, interferidores que trabalham, possibilitando conquistas para a classe que representam. Esse autor define o intelectual, não por aspectos intrínsecos à atividade que o indivíduo desenvolve, porém, pelo modo como essa atividade se encontra inserida na totalidade das relações sociais. Refere-se a sua posição na divisão social do trabalho.

> Se a existência dos intelectuais está relacionada à divisão social do trabalho, isto é, à propriedade privada, então um primeiro critério para definir-se um intelectual como crítico é o tipo de relação que ele mantenha para com a divisão social do trabalho e para com a apropriação, pelo capital, tanto da riqueza material como também da riqueza espiritual (DUARTE, 2006, P. 92).

Nesse sentido, é importante professores com uma formação crítica. Com Gramsci, podemos entender que estes podem ser orgânicos, a uma visão de transformação democrática da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Pensar a formação docente, nesse prisma, implica voltar-se à qualidade desta formação, mas, isto não significa dizer que melhorias qualitativas nessa esfera possam, por si mesmas, dar respostas às expectativas de transformação social, pois a mesma não é restrita ao âmbito da educação e da escola. Contudo, considerando a educação como mediação:

> O professor, especialmente o formador em Psicologia da Educação, além de realizar o seu papel orgânico no contexto do trabalho pedagógico intra-escolar, pode e deve assumir posições que impliquem a organização de lutas, junto a outras instituições da sociedade, por conquistas concretas de condições adequadas à qualidade da formação profissional do professor (LAROCCA, 1999, p. 177).

A Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista é, na atualidade, uma referência para efetuar essa crítica da própria Psicologia bem como para avançar na compreensão das práticas pedagógicas no atual contexto social sem divorciar a atuação do professor do processo histórico. Essa teoria prioriza a importância da atividade humana como mobilizadora de sua capacidade de reflexão e desenvolvimento da consciência, sendo decisiva a necessidade de rever relações de ensino-aprendizagem que oportunizam a ação refletida a cada momento. Dessa forma questiona,

constantemente, o papel do homem na produção de suas relações. Tal compreensão, de construção social, constante dos sujeitos, requer a produção de um conhecimento que reconheça a realidade na qual estes convivem, apontando o caráter não naturalizante, ao conhecimento da Psicologia.

A Psicologia Histórico-Cultural favorece a compreensão crítica das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e as formas através das quais cada indivíduo se apropria da experiência histórica, contribuindo de modo eficaz, para uma nova forma de compreendermos as relações entre os processos psicológicos e os processos pedagógicos. Nesse sentido, é que se pode entender com Vigotski (1991a), as formas pelas quais o trabalho educativo produz nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente e, também, a função da afetividade no processo de humanização destes indivíduos, através da apropriação da cultura.

Ao trazer estas reflexões para o âmbito das práticas pedagógicas, têm-se condições de olhar, de uma forma qualitativamente diferente, o encontro entre o sujeito humano e a educação, contribuindo decisivamente para que a formação docente seja favorecida com os processos de humanização e re-apropriação do pensamento crítico. Além disso, os avanços na compreensão sócio-histórica dos fenômenos psicológicos podem colaborar, significativamente, para a transformação da sociedade, na medida em que a própria Psicologia critique o seu papel alienante ao longo da sua história.

É nesse contexto que busco, no capítulo seguinte, compreender historicamente o sentido e a finalidade da Psicologia na esfera educativa, para então, esboçar alguns aspectos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que podem subsidiar a compreensão da formação docente.

CAPÍTULO 3

A PSICOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A veiculação dos conteúdos psicológicos, embora ainda seja considerada importante para a Educação, haja vista que são inegáveis os benefícios de alguns princípios para o ensino, tem sido questionada, devido a supervalorização de seu papel, na análise de situações no âmbito educativo. É a crítica ao *psicologismo,* que atribui as questões educacionais, exclusivamente, à dimensão psicológica, ou ao *sociologismo* que privilegia, exclusivamente, determinantes macroestruturais, em uma perspectiva mecânica e não dialética das causas dos problemas educativos. A necessidade de superação desses reducionismos, que têm marcado o percurso histórico da Psicologia, em suas relações com a Educação e a busca de concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação, são as principais preocupações de alguns críticos da Psicologia Educacional.

Nesse sentido, quando se busca analisar as implicações que determinados aspectos da relação da Psicologia com a Educação, trazem para a formação docente, precisamos considerar a dinâmica atuante neste processo. A compreensão desses princípios demanda um estudo para além da Psicologia. Envolve também as raízes históricas da Filosofia, visto que "sem referência a uma epistemologia, uma teoria do conhecimento seria uma meditação sobre o vazio" (FREITAS, 1999, p. 43). Assim, situo a Psicologia ao longo de sua evolução, buscando compreender as concepções de homem e de mundo que prevalecem nas etapas da gênese, construção e desenvolvimento dessa ciência e qual o seu papel ao longo desse percurso histórico. A análise dessa evolução histórica pauta-se, em parte, nos escritos de Hilton Japiassu, Ana M. Bahia Bock, Newton Duarte, Dermeval Saviani, May G. Ferreira, dentre outros estudiosos do pensamento epistemológico da ciência. Esses autores têm criticado a psicologia, que, fragmentada e a-histórica, considera o homem como um ser abstrato, independente das influências histórico-sociais do contexto em que vive e trabalha. Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores citados tratam do conhecimento construído na área da Psicologia, apontando que, impregnado pela antinomia indivíduo-sociedade, ele alhea-se das condições materiais e sociais dos indivíduos, condições essas diferenciadas para as diversas classes sociais.

De acordo com Japiassu (1982a), historicamente as ciências humanas passou por três momentos caracterizados por diferentes concepções de mundo e de homem, a saber: o cosmocêntrico, o teocêntrico e o antropocêntrico. Na antiguidade, o homem não era considerado em sua situação real ou sócio-histórica, mas cogitava-se um sujeito abstrato, ao qual se aplicava uma moral constituída na metafísica. Em tal visão cosmocêntrica, os homens mantinham-se como contempladores passivos, subordinados aos imperativos do Cosmo, que tudo conduzia.

Derivada da teologia patrística e medieval, na concepção cristã, a fonte explicativa de todas as coisas, até do conhecimento, estava posta fora do homem, num Deus criador e não no Cosmo. Já a concepção antropocêntrica, surgiu no Renascimento, com a negação da síntese aristotélica, de acordo com a qual o mundo era um Cosmo físico, bem ordenado e a Terra compunha o centro do Universo.

O autor acima referido aponta a importância da contribuição de Galileu, no século XVIII, para a efetivação do corte epistemológico, que desfez o sistema de representação do mundo antigo e medieval, modelado pelo determinismo físico e ontológico do domínio celeste. Assim, questionou-se uma ciência unitária do homem e este passou a ser o centro dos valores e do conhecimento, o mestre das significações do universo. Instaurou-se o reinado da razão, em substituição da oposição homem-Deus por homem-mundo, por conseguinte, sujeito-objeto. A ciência tornou o homem senhor da natureza e esta não mais foi deificada. Assim, o homem passou a ser uma preocupação fundamental para a ciência. Conforme aponta Japiassu (Ibid.), as Ciências Humanas instauraram-se a partir do século XVIII, com anseio de cientificidade. Mas, é a partir do século XIX que o homem ingressa na era da positividade, em substituição a era da representação. Como as ciências da natureza se tornaram a base sólida e insuspeita de conhecimentos objetivos, foi preciso naturalizar os fenômenos humanos e sociais para explicá-los. Tudo passou a ser explicado de acordo com o padrão de compreensão das Ciências Naturais. Dessa forma, as Ciências Humanas, ao almejarem a cientificidade, adotaram os métodos das Ciências Naturais.

De acordo com Ferreira (1986), o desenvolvimento das ciências humanas deu-se sob a influência marcante do clima político dos três últimos séculos, permeado pelas idéias liberais e, por último, sob a influência do empirismo e do materialismo mecanicista. O século XIX sinaliza a vitória do liberalismo europeu, ligado ao direito natural, que considera a natureza humana o fundamento da própria lei natural, cuja única realidade é a liberdade do homem. Nesse século, é também palco do triunfo, o

cientificismo, o qual distingue apenas uma natureza material que envolve e descreve o mundo dos valores e dos acontecimentos.

A influência positivista nas ciências do homem torna-se uma das características da sociologia, da economia, da política, da antropologia e outras esferas de conhecimento, inclusive da Psicologia. O homem passou a ser encarado como objeto e os fatos sociais como coisas. Nesse sentido, ao abrir uma passagem que conduzisse ao homem, a Psicologia, pretendendo-se científica, esquivou a ordem dos valores e ingressou na ordem dos fatos, restringiu-o a um objeto entre outros. "O conhecimento foi colocado a serviço da ação, tendo como objetivo dominar, controlar, prever e verificar efeitos. O interesse voltou-se para a finalidade da execução, deixando de lado os motivos e intenções da ação" (FREITAS, 1999, p. 46).

Ferreira (1986, p. 30), ao analisar o positivismo de Augusto Comte, aponta que sua visão determinista do individuo e da sociedade, pela fixação de leis imutáveis para a natureza do ser humano e para a sociedade, contribuiu de modo consciente e decidido, para garantir a ordem social vigente. Para ela, as conseqüências sociais da visão positiva nas ciências humanas se ajustam às exigências da classe social que a produziu.

> Nesse sentido, o idealismo e o materialismo mecanicista, as duas grandes vertentes da filosofia que permeiam a psicologia durante todo seu desenvolvimento histórico, contêm como seus fundamentos epistemológicos a noção do sujeito e do objeto de forma estática e a-histórica.

O idealismo considera o psíquico como a revelação do domínio interior do homem, estabelecendo a separação entre o sujeito e o objeto. O materialismo mecanicista concebe os fatos psicológicos como diretamente ocasionados pelos determinantes exteriores, dando prioridade, na relação cognitiva, ao objeto.

A Psicologia, ao tentar explicar os processos psicológicos, ora priorizando o sujeito do conhecimento, ora o objeto, se nega a descobrir o movimento contraditório real entre o pensamento e a realidade, o teórico e o prático. Nega-se ainda a apreender o ideal, enquanto representação do movimento real que acontece a nível objetivo e subjetivo contraditoriamente.

A Psicologia sofreu todos esses reflexos e, ao oscilar entre uma corrente, mais filosófica, com métodos hermenêuticos e interpretativos, e outra científica, com métodos explicativos das Ciências Naturais, se debate em questões sobre a própria demarcação. Essa ciência, até meados do século XIX, era considerada um ramo da filosofia que buscava explicação racional para os fenômenos da consciência.

Principalmente na filosofia moderna, se encontram vários pressupostos que retomam as concepções idealistas e indicam a dicotomização da natureza humana. Os racionalistas Descartes e Espinoza, bem como, os empiristas Bacon e Hobbes, marcaram consideravelmente o pensamento psicológico.

René Descartes (1596-1650) introduziu na Psicologia os conceitos de reflexo e de consciência. Ele defendeu a existência da matéria e da alma como duas substâncias distintas, contrárias e independentes uma da outra, estabelecendo um dualismo radical entre corpo e alma, físico e psíquico. Mas, conforme Japiassu e Marcondes (1990, p.68), para a Psicologia, o conceito de consciência foi a sua contribuição mais significativa e, mesmo não tendo utilizado esse termo, o denominou de cogito, que seria "a descoberta do espírito por si mesmo, que se percebe que existe como sujeito".

Assim, o princípio da introspecção, da auto-reflexão da consciência, que influenciou as tendências idealistas, foi introduzido por Descartes. Sua influência sobre as disposições materialistas se deu pela interpretação mecanicista ou naturalista da conduta humana. As suas convergências idealistas foram desenvolvidas por Malebranche (1638-1715) e Leibniz (1646-1716), mas sua tendência materialista-mecanicista contagiou os materialistas franceses do século XVIII e o materialismo sensualista inglês de Locke (1632-1704).

O criador do materialismo inglês, Bacon (1214-1292), deu ênfase ao papel da experiência da ciência, sendo que suas idéias foram sistematizadas por Hobbes (1588-1679), na teoria materialista, sensualista do psíquico. Espinoza (1632-1677) determinou filosoficamente a possibilidade de uma real explicação psicológica do homem. Buscou superar o dualismo de Descartes, avaliando a alma como idéia do corpo, equiparando o fenômeno corporal aos movimentos espirituais. Segundo ele, o homem é uma forma finita da substância infinita, sendo submetido às leis comuns da natureza.

Conforme Rubinstein (1982), no século XVIII, a Psicologia ainda não havia progredido como verdadeira ciência independente, mas as bases filosóficas sobre as quais ela se tornaria autônoma no século seguinte, já estavam consolidadas. Na Inglaterra, país em franco desenvolvimento na época, o capitalismo desabrochava enquanto o materialismo inglês, fundamentado no empirismo de Bacon e Hobbes, elaborava as leis principais que posteriormente influenciariam a Psicologia: o sensualismo que considerava a experiência sensível como única fonte de conhecimento, e o atomismo que considerava o pensamento e o espírito como um composto de elementos psíquicos, isolados como átomos e as moléculas nos corpos materiais.

John Locke (1632-1704) aplicou o sensualismo da Filosofia empirista diretamente à Psicologia. Criticou o método especulativo em sua teoria do conhecimento e estabeleceu os fundamentos para uma nova Psicologia empírica, partindo da afirmação de que todo conhecimento humano origina-se na sensação. Ao invés da Psicologia como ciência da alma, ele sugeria uma Psicologia sem alma, como ciência dos fenômenos da consciência, que são fornecidos diretamente pela experiência interna. Como empirista, se contrapôs ao racionalismo, porém, instituiu uma variável empírica para a consciência, transformando a experiência interna em objeto da Psicologia.

O empirismo inglês se contrapôs à experiência do método especulativo da Filosofia racionalista. Os novos modos de produção e o desenvolvimento da técnica não necessitavam mais da especulação metafísica, mas dos positivos conhecimentos da natureza. Assim, "no apogeu das Ciências Naturais, o interesse pelo caráter transcendental da metafísica se desvanecia diante do interesse prático pelos fenômenos da vida" (FREITAS, 1999, p. 51). Enquanto a burguesia lutava pela queda da sociedade feudal, se fazia necessário um saber que ultrapassasse a visão de mundo medieval, justificando-se a procura por um conhecimento apto para explicar o mundo empírico e suas leis.

A Psicologia, enquanto parte dos debates e preocupações do homem moderno, sempre esteve vinculada às necessidades da sociedade burguesa, que, ao operar a revolução, pôs o homem no centro de todos os interesses que, no Antigo Regime, era o lugar ocupado por Deus. Diferentemente da teologia, a nova filosofia não poderia se ocupar mais de Deus e de sua afinidade com o homem, muito menos se deter em especulações metafísicas e gerais a respeito da natureza humana. Sua preocupação deveria ser a de explorar minuciosamente as características humanas, descrevendo-as e, se necessário fosse, dominá-las e modificá-las, assim como as ciências naturais agiam com o mundo físico.

Um fato marcante, ainda no século XVIII, foi o Iluminismo, movimento cuja crença era o progresso e a racionalidade científica e econômica.

> Este ideal liberal do individuo que traça seu destino, condizente com o estágio revolucionário da sociedade burguesa, necessitava lutar contra os obstáculos da sociedade feudal, o que foi realizado pelas revoluções, entre elas, a Revolução Industrial (TULESKI, 2004, p. 125).

Conforme aponta Saviani (2002), a burguesia, classe em ascensão, vai revelar-se como uma classe revolucionária e defender a filosofia da essência, como forma de justificar a igualdade entre os homens, criticando a nobreza e o clero, pela sua dominação não-natural, mas social e casual sobre os servos.

Para Arce (2002, p.30), os ideais apregoados pela Revolução Francesa "não significavam o compromisso com uma real igualdade entre os homens". Mas, os pobres vislumbram na possibilidade de transformação acenada pela burguesia uma chance de mudar as suas condições de vida e, para eles, isto quer dizer acabar com a miséria e com a opressão que a nobreza exercia sobre eles.

Segundo Hobsbawm (1979, p. 219), no século XIX, dentre as maiores crenças, estava a de que "o mundo da classe média estava livremente aberto a todos". Dessa forma, quem não conseguisse atravessar seus umbrais apresentavam uma carência de inteligência pessoal, "de força moral ou de energia que automaticamente os condenava, ou na melhor das hipóteses, uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, como se já tivessem feito uso, para sempre, de suas oportunidades". Os trabalhadores pobres das cidades industriais, evidentemente, estariam entre os considerados inaptos.

Conforme Bock (2002), a Psicologia científica emerge no seio das contradições da sociedade burguesa, quando a burguesia deixa de ser classe revolucionária e passa a ser classe estabilizada no poder, visando à perpetuação da sociedade e, nesta perspectiva, colocando-se contra a história e não mais na linha do seu desenvolvimento.

As diversas correntes que tiveram origem a partir desse período possuem a marca desta contradição: o não reconhecimento da historicidade humana. A autora também chama a atenção para a aparente contradição, contida nas várias correntes da psicologia burguesa, entre a determinação de uma linha de desenvolvimento, genética e natural para todos os indivíduos, concomitantemente, a naturalização das diferenças individuais, para as quais, em determinados momentos, são consideradas diferenças saudáveis e normais, que resultariam na produtiva e salutar divisão social do trabalho, enquanto, em outros momentos, são consideradas como diferenças patológicas e desviantes que necessitam de tratamento.

Se, por um lado, a Psicologia burguesa, de caráter a-histórico, determina e generaliza ao conjunto da sociedade as características psicológicas de uma classe específica (a burguesa), constituindo estágios de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo independentes da origem social ou cultural dos indivíduos, por outro,

psicologiza as diferenças resultantes das diferenças de classe através da ideologia das aptidões e talentos naturais, as quais explicam a própria divisão do trabalho e as chances de promoção dos indivíduos na hierarquia social.

A esse respeito, Vigotski (1991a) tece uma crítica à Psicologia burguesa, quando, ao defender a necessidade de uma Psicologia geral, que unificasse em um conjunto de princípios explicativos gerais (filosóficos), todos os ramos particulares da ciência psicológica, aponta a descoberta de Engels sobre a lei que rege a ideologia da sociedade burguesa: da centralização das idéias em torno do idealismo e do materialismo, correspondentes à luta das duas classes principais – o proletariado e a burguesia. Para Vigotski (Ibid., p. 290), a divisão da psicologia burguesa em científico-natural e idealista, "por um lado objetivizara e por outro subjetivizara o espírito", explicitando seu caráter ideológico. A dialética da Psicologia seria, portanto, a dialética do homem como objeto da Psicologia e a Psicologia geral, que ele defendia, traria como fundamento principal, método e critério máximo, à procura da equivalência entre pensamento e realidade objetiva. A interpretação científica seria, dentre outras atividades, uma forma a mais de atividade do homem social. O conhecimento científico, considerado como conhecimento da natureza e não como ideologia, é uma forma de trabalho e, portanto, um processo entre o homem e a natureza.

Com essas referências, se pode compreender que a Psicologia científica burguesa emergiu com a finalidade de justificar e explicar os traços de uma natureza humana universal que, no plano da sociedade, equivale ao caráter natural do capitalismo, bem como, com o objetivo de medir e descrever os traços específicos de cada pessoa, sejam os que resultam em um bom ajustamento à sociedade burguesa, sejam os que causam desajustes e inadaptações.

Nessa linha de raciocínio, Bock (2002, p.19) aponta que a compreensão de eu e a individualização surgem e se desenvolvem historicamente com o capitalismo. "A idéia de um mundo "interno" aos sujeitos, da existência de componentes individuais, singulares, pessoais, privados toma força, permitindo que se desenvolva um sentimento de eu". Esse processo histórico tem como resultado a possibilidade de uma ciência que estude esse anseio e esse fato. "A psicologia se torna necessária".

Segundo a referida autora, a burguesia, ao se opor as idéias do feudalismo, através do liberalismo (ideologia fundamental do capitalismo), centralizou na valorização do individuo: o individualismo. "Cada individuo é um ser moral que possui direitos derivados de sua natureza humana. Somos indivíduos e somos iguais, fraternos

e livres, com direito à propriedade, à segurança, à liberdade e à igualdade" (Ibid., p. 18). A perspectiva liberal quebrava o equilíbrio do mundo, sua hierarquia e suas certezas. Bock (Ibid., p.19) questiona a razão dessas idéias liberais. Ela afirma que o capitalismo necessitava delas: "precisava pensar o mundo em movimento, para explorar a natureza em busca de matérias-primas e para dessacralizá-la. O capitalismo precisava do indivíduo, como ser produtivo e consumidor".

A vida coletiva vai cedendo seu espaço para uma vida privada. As arquiteturas das casas são modificadas, reservando aos indivíduos locais privados; os nomes tornam-se individuais; roupas de cama, toalhas, guardanapos passam a ser identificados com marcas. O caráter da vida pública é modificado, pois, a vida do trabalho sai da casa para a fábrica. A casa passa a ser um espaço privativo da família que, em seu interior, separa lugares, para permitir a privacidade dos indivíduos. Os banheiros não mais ocupam os corredores, tornando-se lugares fechados e depois individualizados.

Para essa autora, as idéias liberais, estabelecidas durante o desenvolvimento do capitalismo, favorecem a construção de determinada Psicologia. Tais idéias são caracterizadas essencialmente por pensar o homem, a partir da noção de natureza humana. Natureza essa que nos nivela e requer liberdade, como requisito para desenvolver nosso potencial de seres humanos.

Através dessas idéias de igualdade natural entre os homens, o liberalismo suscitou o questionamento das hierarquias sociais e das desigualdades, que marcaram o momento histórico do feudalismo. Melhores condições de vida deveriam ser propiciadas para que as suas potencialidades naturais pudessem brotar. Nesse sentido, perante as grandes desigualdades sociais do mundo moderno, "o liberalismo produziu sua própria defesa" (BOCK, 2002, p. 20), estabelecendo a noção de diferenças individuais, provenientes do uso diversificado que cada pessoa faz das contingências que a sociedade "igualmente" lhe proporciona.

Foram as condições históricas desse período, que proporcionaram o nascimento da Psicologia e do "próprio fenômeno psicológico", da forma como se apresenta atualmente. "As idéias "naturalizadoras" do liberalismo serão responsáveis pela concepção de fenômeno psicológico que se tornará dominante na Psicologia" (Id., ibid).

Vale ressaltar que a Psicologia obteve seu registro histórico como ciência, por se adequar, metodologicamente, aos critérios de cientificidade estabelecidos pelas ciências naturais. Isso justifica o reconhecimento, pelos historiadores da Psicologia, de Wundt como fundador da Psicologia científica. Para demarcar o objeto de estudo da Psicologia,

os historiadores dessa área partem do advento metodológico experimental. Por isso, a ruptura com o método introspectivo, avaliado como a pré-história da Psicologia científica, é sugerida como a ocasião propícia para o seu registro.

De acordo com Japiassu (1982a, p. 53), a Psicologia foi para Wundt seu principal centro de interesse, tendo a anexado, tanto à fisiologia quanto à anatomia. Sua finalidade consistiu em formular uma psicologia que admitisse apenas fatos, para isso, apelou, sempre que possível à experimentação e a medida. Nas suas palavras:

> Portanto, após vencer vários e sérios obstáculos, a psicologia cientifica consegue, enfim, constituir-se como ciência do homem concreto, deixando completamente de lado o pensamento e as intenções do sujeito. No entanto, as posições dessa ciência objetiva se vêem seriamente ameaçadas desde o início.

Segundo Ferreira (1986), enquanto Wundt desenvolveu a orientação empiricista em psicologia, foi Brentano quem influenciou a constituição de uma psicologia filosófica, de cunho espiritualista, mas, por influência de Bergson, essa tendência acentuou-se ainda mais.

Vale ressaltar que, apesar das diferenças entre as várias psicologias, que foram formuladas a partir do século XIX, não é difícil constatar a herança cartesiana presente nas tendências de Psicologia na atualidade. Como aponta a autora acima citada, o movimento real indivíduo-sociedade é abstratamente representado, tanto pelas psicologias subjetivistas, enquadradas no padrão de conhecimento idealista-ativista, quanto pelas psicologias objetivistas, que mantêm a noção de objeto do padrão mecanicista da teoria do conhecimento. Tais representações, para essa estudiosa, à medida que refletem a situação real, dirigem a atuação prática de psicólogos e pedagogos, propiciando a manutenção ideológica da dicotomização indivíduo-sociedade.

Ao considerar o indivíduo como um dado, desconhecendo as suas múltiplas determinações, a psicologia objetivista, empírica, analisa os fenômenos psíquicos apenas em sua dimensão fisiológica.

> A psicologia subjetivista, de certa forma também toma o indivíduo como um dado, pois, ao privilegiar o sujeito como a dimensão fundamental, para fins de interpretação, se abstém de situá-lo ao nível de sua participação pela atividade prática na sociedade em que vive. O trabalho, que é a dimensão mais importante para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, não é tomado como fundamento por nenhuma dessas psicologias (FERREIRA, 1986, pp.40-41).

Compreende-se que a autêntica dimensão da relação indivíduo-sociedade não é apreendida por nenhuma dessas duas orientações. Na concepção objetivista, o indivíduo é condicionado pelas deliberações externas, sem reagir ativamente às determinações da sociedade. Na orientação subjetivista, o indivíduo torna-se uma instância fechada em sua própria subjetividade, independente da influência externa.

É preciso, pois, se contrapor a essa visão dicotômica da Psicologia, que fragmenta a compreensão do indivíduo e da sociedade, que entende o psiquismo humano como uma entidade abstrata e universal. Nesse sentido, defendo, nesta tese, a compreensão de que as características humanas são históricas e produzidas de acordo com a organização da sociedade em cada época.

No início do século XX Vigotski (1991a), ao analisar a crise da psicologia, já sinalizava para a necessidade de construir uma psicologia geral, que compreendesse o ser humano na sua dimensão social. A idéia de lançar o alicerce para uma psicologia científica, marxista, sugeria uma vasta revisão crítica dos fundamentos histórico-filosóficos da psicologia burguesa, avaliando as bases tradicionais dos estudos introspectivos / subjetivistas – como na *psicanálise* – e do esquema 'estímulo-resposta', próprio do *behaviorismo* (comportamentalismo). "Devemos nos considerar unidos e relacionados com o que é anterior a nós, porque inclusive quando o estamos negando, estamos nos apoiando nele" (VIGOTSKI, 1996b, p. 405).

Desta forma, negava-se a criação de um edifício teórico que prescindisse de toda a produção psicológica já existente. No centro de uma evolutiva disseminação e acúmulo incoerente de enunciados sobre a subjetividade humana, Vigotski denunciava a ausência de um enfoque integral e totalizante, além de inferir sistematicamente uma abordagem do ser humano, *concreto,* pelo conhecimento psicológico ora existente.

> A idéia de Vigotski era clara: os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam começar a ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas. É precisamente aí que jazem as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem (LEONTIEV, 1996, p. 438).

Em seu texto "O significado histórico da crise da psicologia", escrito em 1927, Vigotski (1996b, p.395) afirma: "O que desejo é apreender, na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique". Para ele, não se tratava de buscar nos ícones do marxismo a saída para o problema da psique, mas, o *método* para construir uma ciência que permitisse investigar o psiquismo humano.

Mas, foi contra o idealismo clássico e o materialismo vulgar que Vigotski se empenhou pelo estudo da manifestação superior do psiquismo humano – *a consciência*. O *método* materialista histórico e dialético permite a obtenção e análise de dados para o desenvolvimento de um enfoque histórico-crítico do psiquismo humano e para a luta contra posições a-históricas e universalizantes da subjetividade. Nesse sentido, o estudioso russo, fará oposição à análise atomística e fragmentada dos processos psicológicos, argumentando uma análise histórica e global dos fenômenos da psique. O psicólogo soviético, também se oporá à fenomenologia, pela assunção pueril da *aparência* de tais fenômenos, enquanto reveladora da *essência* dos mesmos. Defendia que a ciência psicológica teria como função a compreensão daquilo que é especifico da conduta e do psiquismo do homem, do propriamente humano.

Esse modo de compreender e analisar o psiquismo humano, quando entendido em suas raízes filosóficas, segundo Duarte (2000a, 2003a), alude um compromisso político com a superação da sociedade burguesa, mas não com a adesão aos ideários neoliberal e pós-moderno, conservadores desta estrutura social. Implica não concordar com as correntes psicológicas que explicam o homem pelas leis naturais e invariáveis, na busca de um referencial que compreenda a natureza humana como histórica e, assim o sendo, sempre em permanente transformação.

No entanto, os pressupostos epistemológicos e filosóficos dessa visão dicotômica da Psicologia, que fragmenta o entendimento do homem e da sociedade, seja com orientações subjetivistas, seja com orientações objetivistas, continuam presentes na Psicologia atual, em todas as esferas, inclusive em Psicologia Educacional. Porém, a crítica a essa dicotomia articula-se essencialmente à perspectiva sociopolítica de superação da sociedade capitalista.

Compreende-se, então, que a história da Psicologia vincula-se a história do capitalismo. Por sua visão de individuo fragmentada, a-histórica e abstrata acentua a idéia de natureza humana individual, sem considerar as circunstâncias sociais que a rodeiam. A compreensão do ser humano como ser histórico é fundamental para redefinir o campo de estudo da Psicologia.

Parece que a Psicologia Educacional, além de não incorporar suas leis de desenvolvimento e aprendizagem, às condições objetivas de vida das crianças, que predominam nas escolas de países como o nosso ainda procura descrever e explicar por que essas crianças não se enquadram numa proposta de ensino-aprendizagem, fundamentada nas leis universais do psiquismo humano. Nesse caso, o fracasso escolar

é corroborado pela explicação cientifica e passa a ser um elemento da realidade, não um produto humano, sujeito a mudança. Sendo reduzida às suas dimensões individuais, a variáveis psicológicas, a educação perde o caráter de prática social e o seu sentido político, deixando de lado a realidade adversa do aluno que não aprende. Mesmo considerando as condições de vida, a explicação psicologista, quase sempre busca na carência material a variável da situação, não como algo produzido nas ralações sociais. Ou seja, a psicologização da educação, que privilegia processos internos das crianças e aspectos psicopedagógicos na escola, assim como, o sociologismo, que atribui ao social a causa de todas as determinações, não dão uma compreensão mais ampla do processo educativo na sua articulação com a dinâmica da sociedade.

Conforme referência anterior, a Psicologia que nasceu fragmentando seu objeto de estudo, subdivide-se em várias áreas de conhecimento e isto expressa o seu dualismo ao tratar os fenômenos psíquicos. A despeito das demais ciências humanas, o contexto histórico em que surgiu a Psicologia foi o mesmo que permitiu o aparecimento dos dualismos sujeito-objeto, essência-existência, indivíduo-sociedade. Daí a divisão dessa ciência em vários segmentos de conhecimento, ao conceber a realidade e os fatos humanos.

Pautando-se em pressupostos objetivistas ou em abordagens subjetivistas, a Psicologia tem se caracterizado por uma visão adaptacionista, ao instaurar no interior de seus estudos a divisão indivíduo-sociedade. No que se refere a sua aproximação com a Educação, historicamente a Psicologia educacional ou Psicologia da Educação têm refletido esses enfoques objetivistas e subjetivistas, acerca dos fatos humanos, por intermédio de visões dicotomizadas da relação indivíduo-sociedade, seja na produção de conhecimentos, seja na prática profissional.

De acordo com Ferreira (1986, p.43), “A Psicologia Educacional é considerada como um dos ramos da psicologia aplicada que se ocupa, especificamente, das questões educacionais, diretamente voltadas para a aprendizagem, desenvolvimento e ensino”. Em seus estudos sobre as representações da relação indivíduo-sociedade, na Psicologia Educacional, a referida autora aponta que a orientação subjetivista, com base na Psicologia de caráter mais filosófico, bem como, a explicação objetivista, respaldada na Psicologia experimental, de estilo científico são o “pano de fundo” das duas tendências mais apregoadas desde o século anterior, mas ainda fornecem os elementos metodológicos para a pesquisa em Psicologia Educacional.

É preciso, então, conhecer como se deu a inserção da Psicologia na educação, para que se possa analisar como construir uma Psicologia efetivamente empenhada com a função da educação escolar, no que se refere à socialização do saber acumulado pela humanidade, criando condições propícias para que os seres humanos se posicionem criticamente diante da realidade.

O crescimento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e, como conseqüência, a ampliação dos sistemas nacionais de ensino, ocasionaram para os educadores dois problemas: por um lado, a necessidade de esclarecer as diferenças de rendimento da clientela escolar; e por outro, explicar o ingresso desigual desta clientela, aos níveis escolares mais elevados.

De acordo com Patto (1999), a justificativa para as dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência das ciências biológicas, da Medicina do século XIX, da Psicologia e da Pedagogia. Das primeiras, ganha a visão organicista das aptidões humanas, impregnada de pressupostos racistas e elitistas; das outras duas, "da passagem do século herda uma concepção menos heredológica da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos" (pp. 62-63).

Em 1879, na Universidade de Leipzig, na Alemanha, Wilhelm Wundt cria um laboratório para estudar as sensações, determinando o marco inicial de uma Psicologia positiva e experimental, abandonando o saber meramente especulativo ou teórico até então existente. No ano de 1884, no University College de Londres, Inglaterra, Francis Galton cria um laboratório de Psicometria, com objetivo de estudar as diferenças individuais entre escolares, por meio da mensuração das faculdades mentais.

Porém, mesmo com esse laboratório em funcionamento, ainda no século XIX, é apenas no início do século XX, em 1905, que Binet em companhia de Simon estabelece a primeira escala métrica da inteligência para crianças, para classificar os pré-escolares e alunos das escolas primárias, segundo a capacidade mental. Tais programas de mensuração provenientes da construção da escala foram muito aceitos pela sociedade da época, sendo exportados da França para vários países, inclusive para o Brasil.

Segundo Patto (1987), em 1916, nos Estados Unidos, a escala de classificação de Binet-Simon é modificada para se adequar ao estudo elaborado por Lewis Terman, sobre o cálculo do Quociente Intelectual (QI), fazendo com que os trabalhos com testes se multipliquem. Também, nos Estados Unidos, James Catell, além de atuar nas áreas das associações mentais e percepção, pautado no modelo de Wundt, se interessava pelas

diferenças individuais. Por esse motivo, criou o termo “testes mentais” para nomear um tipo de medida que permitiria comparar as aptidões do sujeito numa determinada função em relação à média de um grupo específico.

O sucesso alcançado na seleção e na classificação dos mais aptos no aparelho escolar fez com que os testes passassem a ser largamente utilizados para justificar a divisão entre bons e maus alunos, crianças normais e anormais, sejam nas escolas americanas, sejam nas escolas de outros países. O amplo êxito da psicometria demonstra a perspectiva assumida pela Psicologia na Educação, a partir do seu nascimento, de identificação com um modelo de aplicabilidade técnica direcionada à classificação, seleção e adaptação dos indivíduos. Voltada ao *status quo* social, ao trabalho ou à escola, a visão adaptacionista se encontrava de acordo com a direção posta na conjuntura do nascimento da Psicologia, na época de Wundt, quando era preciso encontrar o homem certo para o lugar certo, tal qual o modelo de produção em andamento.

Foram os médicos quem primeiro se ocuparam com ocorrências de dificuldade de aprendizagem escolar. As ciências médicas e biológicas, especialmente a psiquiatria, tiveram um grande desenvolvimento no final do século XIX e no século XX. Nesse período se intensificam as classificações rigorosas dos “anormais”, bem como as pesquisas de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria desenvolvidas em laboratórios anexos a manicômios. “Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros de cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com loucos” (PATTO, 1987 p. 63). A invenção desta classe promoveu a passagem do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas. Nesse sentido, as crianças que não obtinham o mesmo desempenho de seus colegas na aprendizagem escolar eram rotuladas de *anormais escolares*, e as causas de seu fracasso eram buscadas em alguma anomalia do organismo.

Patto (1999, p.63) aponta que, no período de 1880 e 1920, são vários os livros e artigos com o titulo de “crianças anormais” e, entre eles, estão dois clássicos: “o Rapport sur l’education des enfants normaux et anormaux, de Seguin (1887), e Les enfants anormaux, de Binet e Simon (1907)”. As explicações para a diferença no rendimento escolar eram provenientes, principalmente, dos instrumentos de avaliação das aptidões que, em sua origem psicopedagógica mais tardia, fixava-se em laboratórios

de psicologia, quase sempre associados a escolas. Medir as aptidões naturais foi um dos maiores desafios que os psicólogos enfrentaram na passagem do século.

Não apenas Binet, mas houve outro autor obrigatório entre as obras de referência de psicólogos e pedagogos que se dedicavam ao estudo e medida das diferenças individuais de rendimento escolar: Edouard Claparède. Foi um dos fundadores da psicologia diferencial, tendo publicado La psychologie individuelle, em 1895, e foi autor da primeira escala métrica para crianças. *"Comment diagnostiquer lês aptitudes chez lês écoliers*, publicado em 1924, encontrou grande receptividade em vários países, formou mais de uma geração de psicólogos e pedagogos e deixou marcas permanentes e de fácil identificação nos meios educacionais" (Id., Ibid., p. 64).

Conforme a referida autora, a matriz biológica da formação de Claparède é evidente, não apenas nos assuntos principais em sua extensa produção intelectual, mas também nos conceitos abordados por ele nessa publicação, onde o termo aptidão diz respeito ao rendimento decorrente de uma *disposição natural*.

Nesse período, diversos psicólogos se dedicaram a pesquisar instrumentos capazes de avaliar se, por trás do resultado bruto, um sujeito era intelectualmente mais capaz do que outro. Ou seja, muitos se empenharam na tentativa de medir, objetivamente e com precisão, as reais aptidões dos indivíduos, sem considerar as influências ambientais de natureza sócio-econômica. Mas, para Patto, muitos dos pesquisadores que, da última década do século XIX as três primeiras do século XX, se dedicaram aos temas da mensuração das aptidões, da orientação e da seleção profissional, estavam imbuídos de ideais democráticos e de esperança numa sociedade igualitária, livre e fraterna. Não eram indivíduos de má-fé, apregoando de forma intencional os interesses do capital, porém, humanistas equivocados com ideais de justiça numa ordem social estruturada injustamente.

> Claparède é um fiel representante das inquietações e desejos de seus pares: quer aprimorar instrumentos de medida que rastreiem as diferenças individuais, quer saber quem são os retardados e os bem dotados o mais precocemente possível, defende a criação de classes especiais para os primeiros e de escolas especiais para os segundos, (...). A colocação do "homem certo no lugar certo" era para ele o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social almejada e a seu ver possível, mas ainda não alcançada (PATTO, 1999, p. 65).

Nesse contexto ideológico reformista, da última década do século XIX, ocorre, no âmbito universitário, de países capitalistas europeus e norte-americanos, uma grande procura por instrumentos de medida das diferenças individuais. Mas, é no período da

primeira guerra e, logo após, que diversos países dedicam-se a identificar as crianças super e sub dotadas, para proporcionar uma educação escolar compatível. A partir daí, os testes psicológicos adentraram as escolas, passando a fazer parte de suas atividades nos países capitalistas centrais. Desde então, nos países dependentes, educadores mais progressistas são influenciados pelo que ocorre nos meios educacionais da Europa e da América do Norte, defendendo o ingresso da psicometria e da pedagogia nova em suas nações.

Os princípios psicológicos gerados, nesse período, colaboraram significativamente para o trabalho da educação e da medicina, na busca da higienização moral da sociedade brasileira. A educação, pautada na busca do controle de impulsos considerados inadequados nas crianças, caracterizou-se por práticas disciplinares e moralistas. Imbuída de racionalidade e controle, a educação procurou desenraizar o mal que caracterizava a natureza infantil. Os problemas sociais eram entendidos por essas perspectivas e, se não conseguia a higienização social almejada pela educação, recolhiam os “imorais” em asilos higiênicos.

Conforme destacado anteriormente, pioneira na utilização da teoria psicológica para estudos práticos, até na área educacional, a medicina trouxe para a Psicologia no Brasil uma grande influência dos modelos biológico e físico de ciência, além da perspectiva individual de atendimento. Em diversos laboratórios criados, anexos a instituições educativas, prevaleceu a busca de patologias orgânicas para justificar desvios ou desajustes infantis.

Patto (2003), ao delinear o enraizamento sociopolítico da Psicologia, situa a sua relação com a Pedagogia, no interior da Primeira República brasileira (1889-1930). Segundo a autora, a República implantou-se sem a participação do povo, em decorrência de desacordo no interior das oligarquias, tendo nascida sob o slogan positivista da “ordem e progresso”.

Com a abolição da escravidão e com a imigração estrangeira como meio de prover necessidades de mão-de-obra, muita gente concentrou-se nos centros urbanos maiores, valendo-se de diversas táticas de sobrevivência, criando uma situação atemorizante, considerada pelos intelectuais burgueses como “caos urbano”. “Não por acaso, data dessa época a criminalização das estratégias de vida no desemprego e na pobreza que pusessem em risco o direito à propriedade” (PATTO, 2003, p. 31). As táticas das instituições disciplinares, situadas por Foucault (1977), em fins do século XVIII e início do século XIX europeu, tais como: modos de organizar o espaço, de

controlar o tempo, de disciplinar não mais pela violência da punição física, mas através de práticas de disciplina pela obediência à norma, foram mais necessárias na Europa liberal do que na sociedade brasileira. Mesmo assim, foi nessa etapa da história republicana brasileira que a educação escolar, juntamente com a Biologia e a Psicologia, passou a ser divulgada, visando à constituição de cidadãos exemplares, baseada numa idéia de normalidade fundada por médicos e educadores.

> Normal é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo o que se afaste disso é rotulado como patologia. Por quem? Por cientistas, sobretudo juristas, médicos (higienistas, psiquiatras, pediatras) e educadores, entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos pela Psicologia (PATTO, 2003, p. 32).

Conforme a autora acima, um médico psiquiatra da Liga Brasileira de Hygiene Mental (1925), Dr. Esposel, defendia a necessidade de implantação de um sistema médico-pedagógico de concepção moral profilática das psiconeuroses, de distúrbios primários do sistema nervoso, que podem conduzir a paixões, crimes, pensamentos extremistas contestadores ou revolucionários.

Segundo Yazzle (1990), uma das conseqüências dessa visão médica, foi a criação da Clínica de Orientação Infantil, junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar, no Instituto de Hygiene de São Paulo, no ano de 1938, pelo psiquiatra Durval Marcondes. A clínica de Orientação Infantil deu origem ao departamento de Assistência ao Escolar (DAE) da Secretaria de Educação, o qual abrange os psicólogos da rede estadual de primeiro e segundo graus de ensino.

De acordo com informações anteriores, a identificação da Medicina com a Psicologia, incluindo os temas referentes à educação, obteve muito êxito aqui no Brasil, devido ao papel exercido pelos médicos no controle social das cidades, que se desenvolviam diante da nova situação econômica adotada no país. Por isso, se faziam necessários instrumentais respaldados pelo novo modelo científico abraçado.

Diversas críticas (PATTO, 1999; BOCK, 2002 e 2003) sinalizam contribuições da Psicologia a uma pedagogia de conformação do homem à sociedade.

> A Psicologia foi convocada, desde a elaboração das teorias pedagógicas no século XIX, a colaborar com um ensino escolar de talhe taylorista, estruturada sob a égide da eficiência, da rapidez, da produção em série de alunos perfeitamente adaptados aos diferentes lugares que lhes serão destinados numa realidade social inquestionada (PATTO: 2003, p. 33).

Para a autora, essa via de naturalização da desigualdade origina-se na forma como a sociedade se estrutura, mas é considerada como diferença biológica ou sociológica de aptidão intelectual no interior dos grupos e nos indivíduos.

Até a segunda década do século passado, a Escola Tradicional predominou no Brasil. Conforme Saviani (1998), nessa perspectiva, o professor era o transmissor do acervo cultural e os alunos tinham que assimilar os conhecimentos. O modelo agro exportador predominou nessa fase e o acesso à escola era restrito a uma pequena parcela da população, procedente da elite detentora do poder econômico e político.

A mão-de-obra predominante, exercia o trabalho braçal na produção nacional, uma vez que o analfabetismo era elevado. Até esse período, a prática da Psicologia dava-se em laboratórios anexos às escolas, pautada nos moldes biológicos e físicos, provenientes da medicina. Segundo Yazlle (1990), em 1906, no Rio de Janeiro, o Laboratório de Pedagogia Experimental, conforme um plano formulado por Binet, em Paris, em 1914, organizou-se como um núcleo de estudos ligados à psicologia pedagógica, acoplado à Escola Normal de São Paulo, sob a coordenação de Ugo Pizzoli, egresso da Itália, tendo retornado para lá em 1924. Lourenço Filho, influenciado pelo pensamento norte-americano, representado pela Escola Nova, então, rearticulou este laboratório.

Na educação, de 1930 até a década de 60, o pensamento esteve marcado pelo movimento da Escola Nova, que situou o indivíduo no centro de sua construção e enfatizou a preocupação cientificista, tornando as escolas verdadeiros laboratórios. A Escola Nova valorizou a infância e lutou para preservá-la. Essa nova idéia aboliu os castigos e a vigilância disciplinar, substituído-a pela vigilância psicológica. De acordo com Patto (1987), Dewey foi um dos expoentes que contribuiu significativamente para esse movimento da Escola Nova. Na intenção de preservar a criança, que cada um tem dentro de si, e acompanhar o desenvolvimento sem interferir muito em seu curso natural, a Escola Nova se fundamentou em conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento.

Assim, surgiram muitas teorias de desenvolvimento e aprendizagem que serviram de base para o trabalho pedagógico. Devido à importância da veiculação desses conhecimentos, nos cursos de Formação de Professores, principalmente, no que se refere à explicação das diferenças de desempenho e comportamento das crianças, jovens e adultos, passo a abordagem histórica dessas duas vertentes da Psicologia Educacional.

3.1 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Esse segmento da psicologia ao longo da sua evolução histórica tem evidenciado a dicotomização da relação indivíduo-sociedade, por meio da polêmica acerca da hereditariedade-meio, privilegiando um dos pólos dessa relação, ao conceber a participação do homem na sociedade. A importância da criança, como elemento de estudo, na área de desenvolvimento humano, com características que a diferenciam do adulto, coincidentemente ocorreu com o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo moderno, somente a partir dos três últimos séculos.

Rousseau (1992) e John Locke estão dentre os filósofos que mais elaboraram pressupostos sobre a natureza da criança e da educação na sociedade, contribuindo para o estudo da infância. Para Rousseau, o desenvolvimento da criança até se tornar adulto, seria natural e espontâneo. A sua natureza era boa e ativa, cabendo à sociedade, favorecer o desabrochar de suas potencialidades. Ao contrário, para John Locke, o desenvolvimento da criança precisaria ser guiado por uma educação disciplinadora e controladora dos desejos e necessidades infantis, já que a sua índole seria má e sua natureza passiva, necessitando de treinamento que a capacitasse a viver em sociedade.

A tendência predominante em Psicologia do Desenvolvimento pauta-se pela busca da objetividade científica. “Essa tendência vem ocorrendo desde os primeiros trabalhos nesse campo de conhecimento, com os trabalhos realizados por Pestalozzi, Dietrich Tiedeman e Fröebel, que passaram a fazer observações cuidadosas dos seus filhos e outras crianças” (FERREIRA, 1986, p.59).

Nos Estados Unidos, considera-se que Stanley Hall foi o principiador da Psicologia Infantil, devido à importância dos seus estudos no início do desenvolvimento dessa área de estudo. Por influência de Darwin, considerava que o ser humano recapitula, na sua ontogênese, o desenvolvimento filogenético.

Conforme aponta Ferreira (Ibid.), Gesell, discípulo de Hall, formulou uma teoria genética que aludia à tradição inatista, a qual se referia, especialmente, ao desenvolvimento biológico e de habilidades da criança. Utilizando-se do método de observação dos comportamentos, Gesell buscava deduzir, por meio deles, as suas causas.

Mas foi, segundo a autora acima citada, a partir das primeiras décadas deste século, que a Psicologia do Desenvolvimento Infantil tornou-se uma disciplina científica, conforme a perspectiva objetivista do conhecimento. Para essa estudiosa, a

busca de explicação dos comportamentos e dos processos mentais a eles subjacentes, bem como, a necessidade de organizar a grande quantidade de fatos resultantes das pesquisas empíricas propiciaram o surgimento das diversas teorias do desenvolvimento.

Na atualidade, a Psicologia do Desenvolvimento dispõe de uma gama de conhecimentos sobre "o desenvolvimento dos processos cognitivos, afetivos, sociais, lingüísticos, etc., oriundos de teorias que observam, descrevem e explicam a complexificação dos comportamentos humanos, assim como dos resultados de pesquisas experimentais isoladas" (FERREIRA, 1986, p. 61).

Nesse sentido, constata-se uma polêmica sobre os fatores determinantes do comportamento e do desenvolvimento. Enquanto alguns consideram que a determinação fundamental teria origem nos fatores internos, provenientes das estruturas genéticas e biológicas da espécie humana, outros analisam que os estímulos advindos do meio físico e social são determinantes das diversas formas de comportamento humano no percurso do seu desenvolvimento.

Uma outra concepção, denominada interacionista, busca o consenso, através da tentativa de conciliação dessas duas esferas de fatores que afetam o desenvolvimento infantil. Tal concepção tem caracterizado as idéias de muitos autores de Psicologia do Desenvolvimento. No entanto, para a autora acima citada:

> A psicologia de Jean Piaget e as concepções de psicanálise sobre o desenvolvimento afetivo-sexual são as duas abordagens mais importantes em desenvolvimento cognitivo e emocional. A partir de suas idéias desenvolveram-se as duas teorias de desenvolvimento humano que mais enriqueceram essa área de conhecimentos (Ibid., p. 62).

Apesar de não desconsiderar a existência de aspectos emocionais do ser humano, Jean Piaget se dedicou aos processos cognitivos do desenvolvimento infantil até a fase adulta, quando o indivíduo passa a raciocinar lógica e abstratamente. Na pedagogia contemporânea, Piaget (1978) é considerado o teórico responsável por uma nova concepção da mente infantil e da individualização das suas estruturas cognitivas; elementos necessários para implantar uma educação do pensamento que leve em conta, no trabalho didático, as efetivas capacidades lógicas da criança, o respeito à autonomia e à atividade do aluno.

Conforme Vasconcelos (1996, p. 259), os primeiros escritos de Piaget que abordam esses assuntos, "contribuíram com argumentação 'psicológica' e 'científica' para o projeto social escolanovista, o que significava sugerir que, desenvolvendo-se na

escola a cooperação e a autonomia dos indivíduos, estariam criadas as bases para uma sociedade solidária e fraterna".

Sigmund Freud se ocupou dos aspectos instintivos e inconscientes do psiquismo que, simultaneamente ao desenvolvimento dos aspectos biológicos e, por meio das primeiras relações sociais constituídas com os pais, estabelecem a base da personalidade humana. Na perspectiva freudiana, a educação precisaria encontrar o ponto de equilíbrio entre a repressão dos instintos vitais rebeldes, e a liberdade para atuar no meio social de modo satisfatório.

O modelo behaviorista de aprendizagem é uma abordagem em desenvolvimento, que defende os fatores externos como determinantes na constituição do homem, que possui natureza predominantemente passiva. De acordo com Ferreira (1986), Watson e os demais teóricos de análise do comportamento também influenciaram a Psicologia do Desenvolvimento, dando a entender que os estímulos externos causam respostas internas e que apenas com a fixação dos comportamentos adquiridos através desse processo é que se molda o desenvolvimento infantil até a idade adulta.

A teoria da aprendizagem social é considerada uma elaboração mais atual da aprendizagem comportamental. Essa teoria, numa tentativa de conciliação entre os fatores internos e externos, dá ênfase, juntamente com a análise da relação entre os estímulos e respostas, aos processos simbólicos que são internalizados no indivíduo por intermédio da observação dos modelos que indicam comportamentos similares a serem aprendidos. Diferente das abordagens comportamentalistas tradicionais, há um espaço entre as reações e os estímulos, que é preenchido pela atividade do sujeito.

Percebe-se que a maioria das teorias da psicologia do desenvolvimento, mais veiculada atualmente, não aborda a substância essencial de desenvolvimento do psiquismo humano. Apenas consideram-se as leis sócio-históricas, como uma das "variáveis" que influenciam o psiquismo infantil.

Considerar o indivíduo como ser histórico, significa afirmar que essas leis, sócio-históricas, são os principais fatores determinantes do processo de desenvolvimento humano. Porém, os pressupostos idealistas e materialistas mecanicistas que fundamentam os estudos em desenvolvimento não permitem a superação dessas polêmicas hereditariedade-meio, atividade-passividade que envolvem os conhecimentos acumulados nesse campo.

3.2 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

No que se refere à Psicologia da Aprendizagem, conforme os estudos de Ferreira (1986, p. 49), suas origens subjetivistas e objetivistas se encontram na filosofia antiga. “Na filosofia moderna, Descartes retoma a tradição dicotomizadora da natureza humana, canalizando, através do paralelismo psicofísico, para as duas versões empiristas e nativistas na psicologia, principalmente, através da influência de Locke e Leibniz”.

John Locke se opôs ao racionalismo vigente na sua época, afirmando a não existência de idéia na mente, que não fosse resultado da experiência sensorial. Para ele, as idéias equivaleriam a elementos mentais simples que se agregam, formando idéias complexas que refletem mecanicamente os acontecimentos do mundo exterior.

Segundo a estudiosa acima, Leibniz ressaltou que os elementos simples e indivisíveis de todos os seres são as “mônadas”, um tipo de construto interno que se acha fechado às influencias externas. O comportamento e a aprendizagem estariam sujeitos a esses arranjos e disposições interiores.

Todavia, de acordo com Ferreira, alguns autores organizaram as diversas teorias de aprendizagem em duas grandes abordagens, conforme os critérios que cada uma delas adota para explicar a aprendizagem e os modelos de homem utilizados. Na abordagem comportamental, que se deriva do empirismo de Locke, encontram-se organizadas todas as teorias que conceituam a aprendizagem como uma mudança nos comportamentos observáveis do indivíduo.

Para a autora citada, as teorias de condicionamento do comportamento se posicionam em favor de um homem como ser passivo e neutro, considerando a aprendizagem como uma mudança observável no comportamento do indivíduo. Porém, o condicionamento clássico que Pavlov observou, ao pesquisar a fisiologia animal, foi o mais revelado e que se tornou mais público. Outro teórico do condicionamento, citado por Ferreira (Ibid.), foi Thorndike, que baseado nas idéias associacionistas determinou uma relação entre eventos físicos e mentais. Segundo ele, a aprendizagem seria um método de associação e escolha de respostas a determinados estímulos, principalmente pelas decorrências agradáveis ou não que poderiam daí resultar.

De acordo com a estudiosa acima, Watson, ao contrário de Thorndike, sugeriu uma psicologia voltada, sobretudo para o comportamento que abrange os acontecimentos físicos. A psicologia científica que posteriormente tornou-se quase

somente uma ciência do comportamento foi fortemente influenciada pelas idéias de Watson, cuja posição era ambientalista e adepta do tradicional condicionamento clássico. De acordo com ele, a aprendizagem constituía-se basicamente num processo de substituição de estímulos, a despeito do condicionamento clássico em animais, que determina uma mudança de comportamento.

Em Skinner (1980), encontra-se uma teoria da aprendizagem, com orientação comportamentalista mais amplamente utilizada. De acordo com ele, a partir de evidências já constatadas, todo homem controla e é controlado. Na análise do comportamento, a perspectiva skineriana considera apenas processos que tenham evidências "palpáveis".

O ensino equivale ao arranjo ou à ordenação de contingências para uma aprendizagem eficaz. Tal arranjo depende de dados observáveis diante dos quais ocorre o comportamento. Elogios, graus, notas, prêmios, prestígio, etc., são os condicionantes reforçadores comumente utilizados para conseguir os comportamentos desejados dos alunos, sendo da responsabilidade do professor assegurar tal aquisição, levando em consideração determinados fatores como: esforços, custos e economia de tempo.

Nesse caso, assegura-se a aprendizagem, pela sua programação, uma vez que, para este autor, é possível programar o ensino de qualquer disciplina utilizando-se a teoria do reforço. A "tecnologia educacional", proposta por Skinner, é produto da sociedade capitalista, atrelada às exigências de invenção de novas formas de maior lucro para o capital. Portanto, parece que esse é um dos meios mais solicitados pelo capitalismo avançado para "treinar" e "disciplinar" a mão-de-obra de que precisa.

Ferreira (1986) também aponta que o reducionismo skinneriano e o idealismo que envolvem as teorias subjetivistas humanistas da aprendizagem encontram-se atreladas à esfera da produção capitalista, servindo desde as suas origens, contraditoriamente, a interesses de classes. Para ela, algumas dessas teorias são produtos sociais historicamente determinados, que mantêm na sua base a luta de classes pela apropriação do saber.

A doutrina do crescimento natural, que tem em Rousseau (1992) o seu principal expoente, valoriza o desenvolvimento espontâneo do indivíduo, em detrimento do papel da aprendizagem. Nesse sentido, as instituições sociais, tal como a escola, podem corromper o indivíduo se o contexto social no qual se encontrar inserido for negativo.

Na Psicologia Educacional, a maioria das concepções de aprendizagem da vertente subjetivista se apóia na fenomenologia, cuja visão filosófica possui como um

dos seus pressupostos, a concepção da experiência humana rica em significados, que tem origem no próprio indivíduo. O humanismo, fundamentado nessa idéia, posteriormente constituiu-se num movimento em psicologia, denominado de a "terceira força", em oposição às visões ambientalistas dominantes.

Um dos grandes intérpretes dessa virada, que trouxe contribuições à esfera educativa foi Carl Rogers. Para ele, a aprendizagem é um processo que tem início no interior da pessoa com a influência de uma outra variável: o tipo de relação humana que ela estabelece com as outras pessoas que lhe são próximas. Rogers (1985) denomina de *tendência atualizante* a capacidade interna de realização, um desejo não somente de sobreviver fisicamente, porém, uma força que o ser humano possui e o impulsiona levando-o a produzir, diferenciar funções e reproduzir. Na escola, o professor é o facilitador de aprendizagem. A principal função do mestre é a de favorecer a criação de um clima através do qual as potencialidades do aluno possam aflorar. Fundamentalmente, o professor deve confiar na tendência atualizante dos seus alunos.

Uma das críticas mais contundentes, que têm sido feitas às idéias rogerianas, é a inviabilidade da aplicação de seus princípios na esfera educativa. Se considerarmos as condições vigentes em nosso país, tendo em vista que as escolas existentes não oferecem as condições básicas para o seu funcionamento, a aplicação da proposta de Rogers pode induzir a um maior descaso pela educação. Além disso, talvez esta seja uma outra forma de encobrir a verdadeira relação indivíduo-sociedade, traduzida na psicologia educacional humanista, como uma questão de oportunizar o desenvolvimento pleno do ser humano.

A psicologia da Gestalt formulada primeiramente na Alemanha por Wertheimer (1978), e, em seguida, por Köhler e kofka, nos Estados Unidos, é outra variante subjetivista, que acompanha a tradição de Leibniz, mas que se diferencia, ao acatar algumas formas de empiricismo e experimentação no estudo dos processos psíquicos, e também se opõe à perspectiva comportamentalista na Psicologia. Um dos principais conceitos dessa abordagem é o *Insight*, que quer dizer uma "tensão para" alguma coisa ou a apreensão das relações do todo percebido. Para a Gestalt, a aprendizagem é um processo de percepção e obtenção de novos *insights.*

Posteriormente, a teoria de campo Gestalt se desenvolveu com a psicologia de Kurt Lewin, o qual se interessava pelo estudo e pesquisa da motivação humana. "Aplicou os seus conhecimentos à área de ensino e aprendizagem como esferas em que ocorrem relações interpessoais e mudanças cognitivas. Apesar de utilizar conceitos da

física, Lewin é subjetivista" (FERREIRA, 1986, p. 57). Para a autora citada, a teoria de campo, que se posiciona como uma tentativa de composição entre o subjetivo e o objetivo, também se enquadra na vertente idealista subjetivista. Segundo ela: "Essa "síntese emergente" não deixa de ser também uma representação formal da relação indivíduo-sociedade, que preconiza em educação conhecimentos acerca da aprendizagem de maneira abstrata e a-histórica" (Id., Ibid., p.58).

Enfim, a Psicologia Educacional, tem sido criticada por se fundamentar em concepções reducionistas de Psicologia, adequando-se às necessidades da sociedade capitalista e, em decorrência disso, instaurando no interior de seus estudos a dicotomia entre indivíduo e sociedade.

3.3 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Conforme considerações anteriores, a produção da Psicologia na área educacional deu-se, a partir de condições históricas determinadas. Surgiu de uma perspectiva organicista, fundamentada na biologia. Na esfera educacional, sustentou-se numa visão clínica e psicometrista do trabalho, visando diagnosticar e tratar os problemas de aprendizagem, bem como selecionar os mais "capazes", culpabilizando o aluno pela sua dificuldade em aprender. O movimento escolanovista, respaldado na crença da igualdade de oportunidades na denominada sociedade democrática, descobre na Psicologia, juntamente com os fundamentos teóricos que lhe servem de base, uma grande aliada por intermédio dos testes psicológicos, das concepções de inteligência, prontidão e maturidade, que buscam justificar, "cientificamente", as diferenças individuais e, por conseguinte, as disparidades sociais.

De acordo com Yazlle (1990), no ano de 1961, através do professor Fred Keller, da Universidade de São Paulo (USP), foi inserida no Brasil a Análise Experimental do Comportamento, dando ênfase ao método experimental de observação, mensuração e quantificação. Dentre outros representantes desse trabalho, na esfera da Psicologia Escolar, podemos citar as pesquisadoras Geraldina Porto Witter e Nilse Pinheiro Mejias.

A partir da década de 1960, a psicologia passou a explicar os problemas educacionais sob outro ponto de vista. As explicações, que anteriormente pautavam-se nos aspectos biológicos, passam a considerar também os aspectos sociais. A teoria da carência cultural, importada dos Estados Unidos, procurava explicar o fracasso escolar, especialmente das crianças das escolas públicas, por uma dimensão social. Ou seja, o

aluno que fracassava era socialmente desfavorecido e as principais causas do insucesso escolar decorriam de problemas de desnutrição, condições de saúde precárias dos alunos: baixo Quociente Intelectual (QI), deficiência de linguagem, imaturidade e carência afetiva.

Segundo a autora anteriormente citada, para corrigir estes problemas, os alunos necessitavam ser assistidos pelo programa de "educação compensatória", assistencialista, que, através da educação, auxiliariam a superação dos fatores sociais, favorecendo a recuperação e o surgimento de indivíduos bem sucedidos. Embora reforçasse a manutenção da ideologia dominante, os programas de educação compensatória e os projetos remediativos, com enfoque clínico, favoreceram a fixação no Brasil da psicologia escolar, como campo de atuação do psicólogo.

Para Patto (1987), o espaço compreendido entre 1964 e 1977 caracterizou-se pela vigência do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, com a implantação de multinacionais no Brasil, bem como pela implantação do regime militar, gerando uma maior exigência de qualificação de mão-de-obra e uma reorganização do sistema educacional, visando prover as demandas materiais e ideológicas desse novo período.

Para combater o analfabetismo e qualificar a mão-de-obra, necessária às novas indústrias internacionais, os governos militares criam o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, e o Ginásio Polivalente em 1969. A lei 5.692 da reforma educacional, efetivada em 1971, tem como finalidade a profissionalização precoce, na tentativa de suplantar a estrutura de teor educacional eminentemente humanista e intelectualista, oposta às novas necessidades provocadas pelo rápido crescimento econômico.

No final dos anos 1960 e início da década de 1970, leis importantes na área educativa são regulamentadas, demonstrando que os órgãos governamentais e empresariais permanecem, visivelmente, mais preocupados com os objetivos da expansão capitalista. "É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial" (LIBÂNEO, 1995, p.31).

Percebe-se que os propósitos traduzidos pelas leis 5692/71, que regulamenta o ensino de 1º e 2º graus, e pela lei 5540/68, do ensino superior, procuram adequar o sistema educacional às necessidades do mercado empresarial. A pedagogia tecnicista defende a reorganização do processo educacional para torná-lo prático e eficiente, partindo do pressuposto da neutralidade científica, e fundamentada na racionalidade,

eficiência e produtividade. A objetivação do trabalho pedagógico é perseguida, da mesma forma que aconteceu ao trabalho fabril. Se no trabalho artesanal as ferramentas eram colocadas à disposição do trabalhador, e este as utilizava segundo suas necessidades, essa relação se inverte na produção fabril, obrigando o trabalhador a se adaptar ao processo de trabalho que foi objetivado e ordenado de forma fragmentada.

Os dados mencionados acima nos proporcionam uma compreensão do trabalho docente após o surgimento do tecnicismo pedagógico. A educação passou a ser planejada, através de uma organização racional, garantindo sua eficiência pela redução máxima das interferências subjetivas. “A partir daí os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o “enfoque sistêmico”, “operacionalização de objetivos”, “educação via satélite”,“ teleensino”, “microensino”, etc.” (SAVIANI, 1987, p.38).

A padronização do sistema de ensino com esquema de planejamento predeterminado para acomodar as diversas modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas é, enfim, a proposta tecnicista. Enquanto na pedagogia tradicional o professor era o sujeito do processo com iniciativa e na pedagogia nova, o cerne da ação educativa situava-se na relação professor-aluno, no tecnicismo pedagógico, o aluno torna-se um mero receptor de conteúdos, já elaborados, já construídos e assimilados por outros, enquanto ao professor cabe a função de apenas executar os programas, previamente construídos por especialistas, ocupando, a técnica, o lugar central nesse processo.

Dessa forma, a garantia da eficiência centraliza-se na organização do processo, vez que as “deficiências do professor” são compensadas e corrigidas pela maximização dos efeitos de sua intervenção.

> A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia Behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositiva e o método funcionalista (SAVIANI, 1988, p.25).

Conforme o exposto é possível perceber o significado ideológico que permeia a história do tecnicismo pedagógico, ou seja, ressaltam-se os critérios de rendimento, produtividade, eficácia, enfim, a preocupação com a organização e planejamento. Em nome da racionalização, fragmentaram-se os cursos pela departamentalização e pela matrícula por disciplina (lei 5540/68). Em nome da produtividade, reduziu-se o espaço

do diálogo entre estudantes e professores (lei 5692/71). Neste contexto, passa a haver uma maior intervenção do psicólogo na escola, abrangendo direta ou indiretamente, uma maior parcela da população, com ações de ajustamento social, medidas individualistas e remediativas para resolver problemas escolares.

Nessa mesma década (1970), alguns educadores descontentes com o quadro político nacional e com a educação oficial, tecem críticas a essa orientação. Bordieu & Passeron (1975), Althusser (1974), por exemplo, defendem não ser possível compreender a educação desconsiderando os seus condicionantes sociais. Para eles, a educação é fundamentalmente reprodutora das relações de poder existentes numa determinada sociedade.

De acordo com Saviani (2005), em meados da década de 70, alguns estudiosos passaram a buscar propostas para o trabalho educativo, na tentativa de disponibilizar uma educação que não apenas reproduzisse as relações de dominação, mas considerasse as contradições da sociedade capitalista, direcionando as críticas a essa sociedade e lutando para superá-la. É a partir de 1979 que a análise historicizadora e dialética da educação tornam-se mais sistematizadas, crescendo uma nova tendência pedagógica denominada "pedagogia histórico-crítica". Nesse sentido, as teorias crítico-reprodutivistas incorporam a idéia de que a sociedade é quem determina a educação e não o contrário, como defendiam as teorias não-críticas, porém extrapola-se o caráter unilateral e não dialético presente na concepção de que a educação reproduziria tão somente as relações de poder presentes numa sociedade determinada.

Segundo Yazlle (1990), foi a partir desse período que alguns psicólogos, juntamente com educadores, passaram a tecer críticas aos resultados fragmentados provenientes de análises psicológicas descontextualizadas, que transformavam problemas sociais e pedagógicos em problemas clínicos.

A Psicologia já dispõe de elementos teórico-críticos importantes que defendem a concepção dialética da relação entre o indivíduo e o contexto histórico, bem como os alcances e as possibilidades de formação e evolução da individualidade, posta pelo processo histórico. A tese de Maria Helena Souza Patto, por exemplo, que deu origem ao livro Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar (1987), ao analisar criticamente a constituição da psicologia científica, as abordagens e teorias hegemônicas na área, principalmente a teoria da carência cultural, oferece subsídios para uma revisão crítica do percurso da Psicologia Educacional, através de uma leitura

analítica das relações da escola com a sociedade e a Psicologia Escolar, nos moldes de uma formação social capitalista.

Porém, apesar da produção teórica em educação numa perspectiva mais crítica já ter avançado consideravelmente, é preciso empenho na elaboração e desenvolvimento de determinados aspectos que necessitam de maior aprofundamento.

> Afirmar que as tendências educacionais perderam força em determinado momento, tendo surgido outras tendências, não significa afirmar que as primeiras desapareceram ou mesmo que elas não possam retornar com força no cenário educacional (FACCI, 2004, p. 110).

Hoje, convive-se com a concepção escolanovista e o tecnicismo no espaço intra-escolar, de forma nem sempre esclarecida e consciente. Nesse sentido, cabe aqui, explicitar a que se referem essas afirmações.

3.4 PSICOLOGIA E CONSTRUTIVISMO

Como já me referi anteriormente, a influência da Psicologia na Educação tornou-se marcante com o Movimento da Escola Nova, que, nascida no auge do liberalismo burguês, adotou-a como a principal ciência da Pedagogia, segundo o fundamento de que as potencialidades e aptidões dos homens diferem entre si, e é necessário a educação propiciar o seu pleno desenvolvimento. A partir de então, a Psicologia passou a ser à base de sustentação das propostas que surgiram no âmbito educacional, a exemplo do Construtivismo. As aproximações entre determinados aspectos contidos no discurso da Escola Nova e aqueles presentes nas idéias construtivistas, ficam muito evidentes.

Percebe-se que não são muitos os psicólogos e educadores que têm consciência do embasamento psicológico das tendências pedagógicas. “Noções tipicamente escolanovistas sobre o processo educativo são largamente aceitas como sinônimo de uma educação compatível com uma psicologia crítica e progressista” (FACCI, 2004, p.115).

Para Saviani (2002), a Escola Nova transferiu o eixo da preocupação do domínio político para o domínio técnico-pedagógico, interessando-se não pela aquisição do conhecimento socialmente existente, mas pelo “aprender a aprender”. Piaget (1978, p. 225) parece estar reafirmando esse princípio, quando diz: “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Duarte (2004a, p.35) não se opõe à afirmação de que a educação escolar precisa desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de procurar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, o livre-arbítrio do pensamento e da expressão. “Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o individuo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas”.

De acordo com Duarte e Facci (2004), as concepções da Escola Nova foram contemporaneizadas e renovadas pela propagação de outras correntes como é o caso do construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências. A teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências já foram discutidas anteriormente ao tratar sobre a qualidade da profissão docente. Quanto ao construtivismo, Duarte afirma que ele difunde com outras roupagens as antigas fórmulas pedagógicas e psicológicas da Escola Nova. Nesse sentido, não há qualquer dúvida de que a concepção construtivista se encontra impregnada, desde a sua origem, dos principais valores da ideologia liberal, dentre eles: a ênfase no indivíduo, na liberdade e na autonomia individual, no espontaneísmo, no pragmatismo do saber fazer, no aprender a aprender, no respeito e na tolerância.

É também provável que estejamos vivenciando o surgimento de um neotecnicismo, por intermédio das novas tecnologias da informação. A crítica que Saviani (1988) tece às pedagogias não-críticas continua muito atual devido ao contexto ideológico, econômico e político ter propiciado o revigoramento dessas correntes.

No que se refere às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, grande parte dos psicólogos permanecem atuando na área educativa pautados em concepções organicistas, psicométricas, com enfoque clínico. É preciso, então, dizer que a Psicologia, exatamente por estar a serviço da Educação, não pode desconhecer sua responsabilidade social, nem atuar segundo modismos que, quase sempre, terminam distorcendo os pressupostos teóricos originais.

De fato, nesta pesquisa, constatei como a vertente construtivista difunde suas idéias e valores e temas ligados aos processos psicológicos e pedagógicos de desenvolvimento e aprendizagem, inteiramente relacionados com a concepção bastante veiculada atualmente ao ideário do aprender a aprender, que encabeça as reformas educacionais. Apenas a título de exemplo, vejamos esse depoimento:

> Eu trabalho com os sócio-interacionistas: Piaget e Vigotski. Porque eles trabalham o desenvolvimento cognitivo e a relação com a cultura também. No caso, Piaget trabalha uma parte e Vigotski complementa o trabalho dele, fazendo uma junção perfeita para a gente trabalhar com os alunos (D4).

É do conhecimento de todos que, ao longo da história da educação no nosso país, ocorrem determinados "modismos", ocasionando conseqüências negativas: concepções pedagógicas adentram os meios educacionais e tornam-se "a bola da vez", encantando muitos educadores que adotam facilmente, muitas vezes, sem nenhuma reflexão crítica.

No que se refere ao fenômeno do *modismo*, Rossler (2006), ao analisar textos de autores construtivistas no Brasil, desvela processos de sedução e alienação presentes na difusão do ideário construtivista na educação. O seu estudo esclarece a forma eloqüente e ideológica por meio da qual esse ideário estabelece sua representação na esfera educativa, e divulga algumas categorias valorativas que o aproximam ao universo ideológico atual, tornando-o, dessa forma, um discurso filosófico, psicológico e pedagógico muito atraente.

> Frequentemente observamos no meio educacional que, motivados por paixões imediatistas e primeiras impressões, educadores de todas as áreas, num instante, passam a defender e a reproduzir apaixonadamente as idéias, os valores, os princípios, os métodos e as técnicas que advêm da corrente de pensamento que esteja em voga no momento, muitas vezes sem qualquer consistência e na ausência de uma reflexão crítica e consistente acerca dos seus pressupostos, princípios e implicações (ROSSLER, 2006, p.7).

Para o referido autor, todo modismo constitui-se, fundamentalmente, num fenômeno de alienação, em todos os âmbitos, especialmente na área educacional, como ocorre na atualidade com o ideário construtivista. Fundamentado nas idéias da filósofa russa Agnes Heller, o modismo para esse autor seria "um olhar alienado para aquilo que se tem como "velho" e para aquilo que se apresenta como o que há de "novo" na sociedade" (ROSSLER, 2006, p. 115). Segundo esse estudioso, a sedução do construtivismo se caracteriza das seguintes formas: por ser considerado um modelo crítico – o que na verdade não é; por oferecer respostas concretas sobre o que fazer no dia-a-dia na sala de aula; e, finalmente, por ser investido de prestígio científico, como a teoria de Piaget.

Ele aponta ainda que, embora alguns autores garantam que o debate sobre o construtivismo não mais procede na atualidade, tal perspectiva continua mais viva do que nunca.

> E qualquer aparente perda de prestígio para outras teorias mais atuais seria apenas a expressão de um movimento mais amplo de reorganização e reestruturação teórica do respectivo ideário, que vem a cada dia incorporando (ou sendo incorporado por) outros discursos teóricos aparentemente concorrentes, mas que na verdade guardam entre si profundas filiações e interfaces filosóficas e ideológicas (Id., ibid., p.11).

Nessa linha de raciocínio, constata-se que, a esse ideário interacionista-construtivista, vêm sendo incorporadas teorias radicalmente opostas desde o âmbito das suas bases filosóficas, como ocorre com o pensamento de Vigotski que, para Duarte (2000), é muito mais fácil e oportuno tê-lo como aliado teórico, destacando as supostas e superficiais aproximações, ao ter que encarar as intensas diferenças e desacordos. Percebe-se, então, que o construtivismo continua sendo uma visão filosófica, psicológica e pedagógica hegemônica na esfera educacional.

Em seus estudos, Duarte (1993) alerta que concepções a-históricas, sem base numa concepção histórico-social do ser humano, como por exemplo, o construtivismo, obtiveram espaço em decorrência de uma lacuna, no campo das pedagogias críticas, entre as bases filosóficas, históricas e sociológicas da educação e o domínio dos estudos sobre o trabalho educativo. Questionando o avanço do construtivismo, esse pesquisador apresenta o que consistiria as categorias fundamentais de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, em oposição à concepção a-histórica do ser humano oferecida pelo construtivismo.

Em outras referências (1998 e 2007), pautando-se num referencial histórico-social de base marxista, bem como nas contribuições da Psicologia vigotskiana, o referido autor avança nas críticas sobre as possíveis conseqüências dos postulados construtivistas para a Psicologia e para a Educação. Para ele, o construtivismo está muito distante de poder ser considerado uma teoria crítica educativa. Aponta que o interacionismo-construtivista tem fundamento num modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente. Duarte afirma, ainda, que alguns autores se equivocam quando afirmam que os estudos de Vigotski trariam o social para o construtivismo, numa mera junção de teorias, pois, este já conteria uma concepção do que seria o social. No construtivismo piagetiano, o social se reduziria ao modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente.

Em suas análises, o estudioso anteriormente citado aponta, ainda, uma tendência de compreensão dos processos de desenvolvimento do indivíduo como naturais e espontâneos, independentes dos processos educativos. Por isso, os construtivistas

criticam e desvalorizam todo ensino que se pauta na transmissão de conhecimentos e a conseqüente valorização das aprendizagens que a pessoa efetua sozinho, como qualitativamente superiores àquelas realizadas pela assimilação de conhecimentos, transmitidos por outros indivíduos. Segundo ele, recusa-se a própria especificidade do trabalho educativo, que é produzir direta e propositalmente nos indivíduos a apropriação das conquistas humanas, histórica e socialmente produzidas, que vão além da particularidade imediata de cada ser humano.

No primeiro capítulo do livro: Vigotski e o "aprender a aprender", Duarte (2004a) faz uma análise crítica ao lema "aprender a aprender" presente no discurso oficial contemporâneo:

> Nosso objetivo com a análise apresentada neste capítulo é o de evidenciar a força do lema "aprender a aprender" no discurso oficial educacional contemporâneo, bem como apontar para algumas articulações entre esse lema e o cenário ideológico do capitalismo atual (p. 44).

Para esse pesquisador, o slogan "aprender a aprender", destacado pela Escola Nova, no início do século XX, se faz presente em documentos educacionais internacionais, como é o caso do Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (DELORS, 1999), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1977). Ao inserir a psicologia vigotskiana no lema "aprender a aprender" esses documentos a vinculam a concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea.

Porém, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, ao se posicionar criticamente contra a ideologia até então produzida e, em favor da ética e da justiça social, se contrapõe à educação que hoje ajuda a alimentar a globalização hegemônica e o neoliberalismo. Não foi por acaso que o ideário construtivista serviu de embasamento para as reformas educacionais atuais. Mas sim, porque seu discurso, de certo modo, acata as questões materiais e ideológicas do contexto social em que a nossa educação está inserida. A adoção desse ideário, como base para as reformas, preocupa pelo fato de se constituir em modismo, com intenso apelo sedutor, conquistando uma grande parcela de educadores.

Soares (1997) aponta que, na esfera educacional brasileira, o pensamento de Piaget tem sido durante décadas, um dos principais fundamentos teóricos das reformas

educacionais. Sua influência é evidente, inicialmente, nas experiências desenvolvidas por educadores escolanovistas.

Posteriormente, com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.024/61), surgiu a oportunidade de desenvolver novas propostas de ensino com base nas idéias piagetianas. Também, na época do regime militar, com a lei n. 5.692/71, que reformulou o ensino fundamental, houve propostas educacionais fundamentadas nos aportes piagetianos. Os PCNs, publicados no ano de 1998, foi um documento elaborado por César Coll, construtivista espanhol, juntamente com uma equipe constituída pelo Ministério da Educação (MEC) em fins dos anos 90.

Duarte (2004a, p.61) em seu "Projeto Integrado de Pesquisa, intitulado "O construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos", financiado pelo CNPq, no período de agosto de 1998 a julho de 2000, aponta que o movimento construtivista, mesmo com a epistemologia genética de Jean Piaget como matriz central, termina compartilhando idéias com outras vertentes educacionais, demonstrando uma tendência ao ecletismo.

> Assim, de acordo com o estilo de César Coll, os PCN adotam como referencial teórico um construtivismo eclético, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais novas idéias, na direção da realização do sonho de Fernando Becker (1994, p. 89), para quem o construtivismo 'poderá ser a forma teórica ampla que reúna as varias tendências atuais do pensamento educacional' (Ibid., p. 58).

Para esse pesquisador, tal particularidade, admitida pelo movimento construtivista, parece não ser motivo de preocupação para alguns autores construtivistas, pelo contrário, muitos até enxergam no ecletismo uma característica muito positiva. Porém, César Coll (2000), ao sugerir o construtivismo desse modo, não admite estar utilizando o ecletismo, mas buscando, em diferentes correntes de desenvolvimento e aprendizagem, situar determinados princípios escolhidos, partindo de uma análise sobre a natureza, as funções e as características da educação escolar. Mesmo assim, Duarte (2004a) considera o construtivismo de César Coll um "ecletismo pragmático", criticando a tentativa de inclusão ao construtivismo de idéias procedentes da teoria de Vigotski.

Segundo Facci (2004, p. 113), em vez dessa aproximação entre o construtivismo e a teoria de Vigotski, os esforços devem ser fortalecidos:

> No sentido de aproximação dessa corrente da psicologia à pedagogia histórico-crítica, pois, antes de qualquer coisa, ambas são marxistas e estão compromissadas com a superação da sociedade capitalista e a construção de uma sociedade comunista.

Além da autora supracitada, outros estudiosos (DUARTE, 2004a, 2004b, 2007; TANAMACHI, 1997; BASSO, 1998; MAZZEU, 1998) têm identificado uma aproximação entre a Psicologia Histórico-Cultural de Vigoski e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. Esses autores, de base marxista, valorizam a educação escolar e o trabalho do professor enquanto mediador entre os alunos e o conhecimento científico socialmente existente.

Porém, existe uma grande tendência de distorção da teoria de Vigotski entre alguns autores que buscam incorporar essa teoria a idéias completamente afastadas da perspectiva marxista. É nesse sentido que defendo uma proposta crítica, histórica e social para a Psicologia da Educação. Conforme aponta Bock (2002, p. 17), toda produção teórica que tem se denominado como Psicologia Histórico-cultural ou Sócio-Histórica "carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos". Segundo essa estudiosa, são pouquíssimos os autores da Psicologia que trabalham em uma perspectiva radicalmente crítica. "Vigotski e seus seguidores representam uma exceção" (BOCK, 2003, p. 245).

No âmbito desta tese, uma concepção crítica de educação e de suas relações com a sociedade favorece a um maior entendimento das inúmeras determinações contidas na realidade educacional. A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, pautando-se no materialismo histórico e dialético, pode contribuir positivamente para a reafirmação da importância social da escola, como instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado, e oferecer os elementos importantes à reflexão sobre a função social da educação, no processo histórico de humanização do homem e dos subsídios que favorecem ou prejudicam o seu pleno exercício.

O capítulo seguinte sobre A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, sistematiza alguns aspectos fundamentais desta corrente teórica que podem subsidiar a construção de um processo de reflexão teórico-crítico no âmbito da Psicologia Educacional. Faço um pequeno esboço da trajetória intelectual desse autor para, daí, ressaltar os eixos de sua investigação diretamente relacionados com a problemática da apropriação dos seus escritos no campo da Psicologia educacional. Para tanto, esboço aspectos da base marxista da Psicologia Histórico-Cultural e, em seguida, abordo duas

grandes categorias fundamentais para minhas análises: a relação entre indivíduo e sociedade e as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

CAPÍTULO 4

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Desde o início deste estudo, busquei sistematizar alguns aspectos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski que podem subsidiar a compreensão da formação docente. No capítulo anterior foi destacado que os avanços na compreensão sócio-histórica dos fenômenos psicológicos podem colaborar, significativamente, para a transformação da sociedade, na medida em que a própria Psicologia critique o seu papel alienante ao longo da sua história. Apontei que a não compreensão de Vigotski, como um teórico historicamente datado e envolvido nos acontecimentos de sua época, vem abrindo espaço para as diversas "interpretações" abstratas de seus conceitos e implicações teóricas na atualidade. Avancei, ainda, na concepção de que a descaracterização da obra de Vigotski desfavorece o avanço na compreensão do processo ensino-aprendizagem, podendo propiciar a legitimação de políticas educacionais envolvidas com os interesses da classe dominante.

A Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista, é, na atualidade, uma referência para efetuar essa crítica da própria Psicologia, bem como, para avançar na compreensão das práticas pedagógicas, no atual contexto social, sem divorciar a atuação do professor do processo histórico. Tal compreensão, de construção social constante dos sujeitos, requer a produção de um conhecimento que reconheça a realidade na qual estes convivem, apontando o caráter não naturalizante ao conhecimento da Psicologia.

Este capítulo sistematiza alguns aspectos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, que podem subsidiar a formação docente. Parto da discussão sobre o contexto histórico da teoria Vigotskiana, para explicitar aspectos considerados relevantes, para uma compreensão aprofundada dessa corrente teórica[5]. Em seguida, apresento o embasamento marxista da teoria de Vigotski para, então, destacar a relação entre indivíduo e sociedade e as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, como pressupostos fundamentais desta tese.

[5] Nesta tese, tem-se como referência a obra de Vigotski como um todo e também os trabalhos elaborados por Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, dentre outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA TEORIA VIGOTSKIANA

Liev Semiónovitch Vigotski nasceu na Bielo-Rússia, em 5 de novembro de 1896 e graduou-se em Direito pela Universidade de Moscou. No período compreendido entre 1917 e 1923 exerceu atividades de professor e pesquisador no campo de Artes, Literatura e Psicologia. Porém, de acordo com Leontiev (1996), ele iniciou sua atividade científica ainda no período em que era estudante de Direito na Universidade de Moscou. Trabalhou, simultaneamente, com êxito, em vários campos: crítica teatral, história, economia política, dentre outros. No conjunto de sua obra, estudou profundamente a filosofia, tendo se especializado em filosofia clássica alemã. Desde os seus anos de estudante, no dizer de Leontiev, (1996, p. 432), "data seu conhecimento da filosofia marxista, que assimila principalmente através de edições ilegais".

Diante da variedade de interesses humanísticos do jovem Vigotski, destaca-se a sua preferência pela crítica literária. Interessava-se pelo problema da análise da psicologia do leitor e o problema da influência psicológica da arte. Segundo Leontiev (Ibid.), essa fase da obra deste estudioso russo culmina com a sua tese, defendida em Moscou, em 1925, sobre o tema Psicologia da arte. Entretanto, os problemas que, para Vigotski, se apresentavam no campo da Psicologia da arte e a inviabilidade para solucioná-los, devido ao nível da ciência psicológica dos anos 20, fizeram com que este autor passasse a se dedicar à psicologia propriamente científica.

Entre 1925 a 1934, Vigotski desenvolveu, com outros cientistas, estudos nas áreas de Psicologia e anomalias físicas e mentais. Ao concluir o curso de medicina foi convidado para dirigir o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de medicina Experimental. Faleceu em 11 de junho de 1934.

Durante muito tempo, a divulgação das obras desse autor russo foi vetada na União Soviética porque, mesmo sendo um ativista do Partido Comunista, ressaltou aspectos da formação da consciência que se contrapunham às idéias stalinistas em vigor. Mesmo assim, os resultados dos estudos do grupo de pesquisadores soviéticos, coordenados por Vigotski, tornaram-se mais fortes e amplamente aceitos, se transformando, desse modo, no alicerce da principal escola de Psicologia da União Soviética. Nesse sentido: "[...] virtualmente cada ramo da psicologia soviética, tanto sua teoria quanto suas aplicações práticas, foi influenciado pelo pensamento de Vigotski" (LURIA, 1994, P. 25)

Ao analisar as principais correntes psicológicas do Ocidente, no início do século XX, Vigotski (1996) identifica o estado de crise nessa ciência, centrando seu trabalho em questões fundamentais para a metodologia do conhecimento científico atual, tais como: as etapas do desenvolvimento da ciência, suas fases críticas e revolucionárias, seus mecanismos sociais, suas mudanças estruturais, as relações entre os conceitos científicos e os acontecimentos cotidianos, os processos metodológicos e operações intelectuais.

A crise da Psicologia decorria da diversidade de compreensão dos próprios fenômenos e, também, da cisão desta ciência. No início da década de 20, na União Soviética, defendia-se prioritariamente a Psicologia tradicional, subjetivista e empirista, e a Psicologia sendo influenciada e mesmo se espelhando na fisiologia que vinha sendo cada vez mais valorizada nos estudos do cérebro e sistema nervoso.

A divergência se dava entre o subjetivismo e o empirismo, entre a filosofia empirista, que adota os métodos das ciências naturais, e a idealista, que acredita na Psicologia como uma ciência mental, que faz uso da introspecção para delinear os processos psicológicos. Com essa perspectiva, Vigotski (Ibid.) faz uma revisão das principais teorias ligadas à "velha psicologia", destacando seus avanços e retrocessos, historicamente determinados.

> A "nova" psicologia nada de novo podia acrescentar, de fato, à análise da consciência praticada pela "velha" psicologia. A diferença era puramente valorativa. A "velha" psicologia considerava que o mais importante era estudar a consciência, e acreditava que o estava fazendo. A "nova" psicologia, ao não propor métodos novos para o estudo da consciência, deixou o problema nas mãos daquela. (LEONTIEV, 1996, P. 435).

Nesse sentido, empenhou-se na busca de uma perspectiva marxista. Evidentemente, tal perspectiva não seria a do objetivismo reducionista nem a do subjetivismo descritivo. O referido autor descreve a dificuldade de aplicação do marxismo à Psicologia. Segundo ele, dentre outras causas, a especulação política e ideológica de que era objeto, não favorecia naquele momento falar de "psicologia marxista". "É mais adequado que outros digam que nossa psicologia é marxista, e não que nós mesmos assim o denominemos (...)" (VIGOTSKI, 1994, p. 412). De acordo com ele, a psicologia marxista deveria ser compreendida como uma tarefa histórica e não como algo dado.

Apesar de este pesquisador ter feito essa advertência na segunda década do século XX, observamos o quanto ela continua atual. É sabido que as diferentes correntes

da Psicologia ainda necessitam de método único para compreender os fenômenos psicológicos. Freitas (1999, p. 91) também concorda que a teoria histórico-cultural de Vigotski que inovou há meio século, emerge na atualidade como uma proposta de vanguarda. "No dizer de Siguan, a obra de Vygotsky continua nos interessando porque não só o seu diagnóstico da crise da Psicologia continua sendo válido nos dias de hoje, mas também porque os problemas básicos que discute continuam sendo problemas atuais".

Todas essas referências nos permitem compreender que no atual momento a obra de Vigotski permanece viva e mais intensa do que na década de 20, também por estar sendo alimentada pelos diálogos dos pesquisadores contemporâneos. De acordo com Leontiev (1996, p. 426), para todos os representantes das ciências humanas:

> As obras de Vigotski não são história. Todos recorrem a elas hoje em dia, inclusive agora mais do que antes. (...). E essa situação não só se refere à psicologia soviética, (...). E no exterior ele é considerado não como uma figura histórica, mas como um investigador vivo, atual.

O referido autor explana que, em pleno século XX, caracterizado pelo ritmo acelerado da ciência, onde muitos conceitos tornam-se ultrapassados mesmo antes de terem sido expostos, o destino científico de Vigotski surpreende pela atualidade. Ele assegura que é difícil encontrar na psicologia universal do século XX investigações concretas que se conservem atuais, 50 anos após a primeira publicação.

Enquanto a evolução nas áreas da genética e da neurologia, assim como o domínio de tecnologias que propiciam a intervenção nas estruturas moleculares, parece buscar explicação para tudo no ordenamento adequado ou imprevisível dos genes e na bioquímica do cérebro, a tese de Vigotski (1994) sobre a constituição cultural do homem é um exemplo de superação do antigo dualismo presente na oposição entre natureza e cultura. No dizer de Sirgado (1990, p. 67): "Antiga no tempo, esta corrente psicológica surge como algo novo e em perfeita consonância, em pontos essenciais, com questões científicas e epistemológicas que são o objeto do debate contemporâneo". Em Psicologia, esta abordagem é a única que propicia uma maior possibilidade de compreendermos o fenômeno psicológico numa visão totalizante, histórica e dinâmica, respeitando os aspectos sócio-econômicos, político-culturais que acontecem ao longo da história.

Leontiev (Ibid.), ao abordar a atualidade da obra de Vigotski, diz que, para entendermos o caráter especial do destino científico deste estudioso, é importante fazer referência a dois aspectos de sua obra. Um deles diz respeito à existência de fenômenos

concretos, metodologias concretas e hipóteses suas e de seus colaboradores que foram confirmadas de forma brilhante, se tornando objeto de futuros desenvolvimentos em trabalhos dos psicólogos atuais. “As metodologias elaboradas por Vigotski e os fatos encontrados por ele são considerados clássicos. Passaram a fazer parte importante e integrante dos fundamentos da ciência psicológica” (LEONTIEV, 1996, p. 426).

Nesse sentido, a Psicologia atual, ao tomar como base as idéias de Vigotski, afirma o seu progresso no plano dos acontecimentos, das metodologias e das hipóteses, dentre outros. O outro aspecto é teórico-metodológico, fundamental em sua obra. Segundo o referido autor, o estudioso russo foi um dos psicólogos mais ilustres do século XX, que se antecipou de verdade a seu tempo em dezenas de anos.

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, construída a serviço da transformação qualitativa do homem e da sociedade, representa uma possibilidade de mudança para a educação, ao instrumentalizar a prática educativa, com objetivo de possibilitar a superação de concepções ideológicas acerca do desenvolvimento e aprendizagem humana. Concepções estas que se fazem presentes na esfera educacional e que encobrem o sujeito concreto, naturalizando a realidade das crianças e jovens e inviabilizando ações efetivas por parte do educador na realização de práticas transformadoras.

4.2 O EMBASAMENTO MARXISTA DA TEORIA DE VIGOTSKI

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

Desse modo, pode-se concordar com Shuare (1990), que é o historicismo que produz a teoria vigotskiana, pois a compreensão de todos os fatos e fenômenos presentes na individualidade, encontra-se na origem histórico-social da psique humana.

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

Tal afirmação faz parte de seus argumentos quanto à necessidade de uma Psicologia geral, que viabilizasse a construção de uma Psicologia marxista. A Psicologia marxista, segundo esse estudioso russo, superaria a crise existente nessa área, caracterizada pela contradição entre o acúmulo de dados obtidos por intermédio das pesquisas empíricas, e pela completa fragmentação da Psicologia fundamentada em hipóteses pouco sólidas.

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

Essas questões concretas a que Vigotski se refere, dizem respeito às questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, nesse caso, o capitalismo, estudado cientificamente por Karl Marx.

Foi esse motivo que o levou a afirmar a necessidade de uma teoria que cumprisse para a Psicologia a mesma função que a obra O capital, de Karl Marx, cumpre para a análise do capitalismo. Afinal, ao constituir a Psicologia Histórico-Cultural, o psicólogo soviético parte das categorias fundamentais do materialismo histórico e dialético e as aplica, dialeticamente, às questões da Psicologia.

Nesse sentido, construir uma Psicologia compatível com as mudanças históricas implicava em deixar de lado o determinismo biológico e tornar o homem sujeito dessas transformações. Abandonar o determinismo biológico representava, acima de tudo, criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto. Para atingir esse objetivo, o pesquisador russo buscou traçar uma linha divisória entre o homem e o animal, apontando seus pontos convergentes e divergentes, contrapondo-se à Psicologia fisiológica que restringia o comportamento de ambos a reações instintivas e reflexas.

Uma concepção primordial que Vigotski traz à reflexão é a idéia de que o conhecimento não se dá a partir da interação direta sujeito-objeto. Essa interação é, em essência, mediada. Ele sugere o conceito de mediação, fundamentado na concepção de Marx e Engels (1978), realizada por instrumentos e signos. Os instrumentos se referem a objetos do mundo físico, que são mediadores da ação (e transformação) do homem sobre a natureza. As alternativas de transformação da natureza pelo homem seriam infinitamente menores se ele não tivesse desenvolvido e aprimorado os instrumentos que auxiliariam a sua intervenção no mundo. Os signos surgem como os instrumentos psicológicos, como mediadores do próprio pensamento.

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

Partindo de sua base marxista, o autor russo aborda o desenvolvimento das formas superiores de comportamento como um processo estreitamente ligado ao desenvolvimento sócio-histórico do homem.

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

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

Em A ideologia alemã, Marx e Engels (1996) destacam como a consciência humana é determinada pelas condições materiais de vida e as relações sociais de produção. Para o pensamento marxista, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem transformações na natureza humana, ou seja, na consciência e no comportamento humano. No que se refere à linguagem, para esses estudiosos, ela representa a consciência real, prática, que existe para todos os homens. A linguagem, assim como a consciência, nasce da necessidade de inter-relação com outros homens. Portanto, a consciência é, e sempre será, um produto social, enquanto existirem seres humanos.

Ao analisar o desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2001, p.43) tem como referência essas idéias. A linguagem e a consciência humana nascem e se desenvolvem, a partir do e no processo de trabalho. Para esse teórico, desde que o trabalho se tornou possível “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 a diferencia dos animais.

É pelo trabalho que o homem, ao transformar a natureza, constitui-se enquanto ser humano, construindo a sociedade e fazendo história. Trabalhando, os homens produzem a sua história. Ao satisfazer essa primeira necessidade de subsistência, o próprio ato de satisfação e o instrumento dessa satisfação já alcançado, conduzem a outras necessidades. Nesse sentido, o homem está permanentemente transformando a natureza e a si próprio, criando continuamente novas necessidades materiais e intelectuais, em conformidade com o processo histórico.

Para Vigotski (1998), a linguagem se constitui como o signo fundamental, podendo representar simbolicamente objetos e eventos. Na ausência de um objeto, ele pode ser representado por meio da linguagem sem que seja preciso tê-lo concretamente ao alcance das mãos. Logo, a linguagem teria uma dupla função: a de "intercâmbio

social" e a de "pensamento generalizante". Portanto, ele atribui um papel fundamental à linguagem na formação das funções mentais superiores. Mais do que comunicar o pensamento, a linguagem tem a função de organizá-lo e estruturá-lo.

A escola representa um elemento mediador na apropriação, pelo indivíduo, do saber historicamente acumulado ao longo do desenvolvimento da humanidade. Nessa perspectiva teórica, assume um papel primordial. A linguagem, enquanto instrumento estruturante do pensamento, precisa ser explorada, nesse contexto, como forma de representação e organização interna do mundo externo. Porém, não pode ser compreendida apenas como expressão verbal. Diversas formas de linguagem podem ser exploradas no contexto escolar: verbal, escrita, gráfica, pictórica, numérica etc. Um único instrumento e forma de expressão lingüística não são capazes de dar conta do quanto o aluno aprendeu do saber do qual se apropriou, durante um período letivo. Esse saber científico, apropriado no contexto escolar, não pode prescindir das experiências cotidianas do indivíduo e do acervo de conhecimento que ele acumulou, ao longo de suas vivências, no cotidiano escolar e extra-escolar. Isso nos remete à outra análise muito fértil da teoria de Vigotski, a relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos no processo de formação de conceitos, conforme veremos ao tratar dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, no próximo item.

4.3 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Atualmente os conceitos vigotskianos são muito úteis, podendo contribuir para facilitar a compreensão de inúmeras questões complexas, presentes nos debates contemporâneos. O acesso à Psicologia Histórico-Cultural, mesmo que a nossa realidade seja diferente daquela na qual foi construída, adentra as concepções marxistas de história, homem e ciência e do método histórico-dialético de análise dos fenômenos psicológicos.

É nesse sentido a preocupação, em fazer com que os futuros professores compreendam o seu próprio processo de formação, por intermédio do estudo de uma Psicologia Crítica. A Psicologia Histórico-Cultural apreende a ciência psicológica, como uma prática social, com bases históricas e filosóficas estreitamente vinculadas ao próprio modo de vida e expressão do homem na sociedade. Por isso, devido à natureza deste estudo, do conjunto de pressupostos teórico-filosóficos abordados por esta

concepção destaquei a relação entre indivíduo e sociedade e as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

4.3.1 A relação entre indivíduo e sociedade

Vigotski (1987) postula que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas, do social para o individual, definindo a tese central de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Para ele, os processos psicológicos humanos se desenvolvem, inicialmente, no plano social, como processos interpessoais e interpsicológicos, para depois, tornarem-se individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos. Nesse sentido, se opôs a duas tendências importantes na Psicologia. Primeiramente, às concepções que consideram que o comportamento social é derivado do individual. Em segundo lugar, às que defendem que o indivíduo sofre influências sociais de modo passivo, baseada em um conceito de ambiente pautado num conjunto de contingências que, dependendo de suas características, podem ou não oferecer elementos que facilitem o desenvolvimento.

Essas duas vertentes: objetivistas e subjetivistas deveriam ser superadas. O objetivismo por entender os fenômenos psicológicos como simples reflexo do mundo exterior e o subjetivismo por analisá-los como criações subjetivas e independentes do homem. Procurava-se compreender a determinação sócio-histórica do psiquismo, de forma não mecânica e reducionista, desfazendo falsas dicotomias, capazes de determinar teorias, que transformam contradições sociais em problemas psicológicos, bem como aquelas que se restringem a um enfoque, exclusivamente sociopolítico, que explica todos os problemas sob a ótica das relações sociais.

De acordo com Vigotski e Luria (1996), seria necessário considerar as complexas relações entre a base material da sociedade e a superestrutura, tendo em vista o objeto específico da Psicologia. Eles afirmam que:

> Do mesmo modo que a crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas. Todas as operações psicológicas naturais do homem são reconstruídas sob essa influência. Porém, o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo o processo, é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence. (Idem, p. 143-144).

O psiquismo humano, para Leontiev (1978a), também é determinado pelas relações reais dos homens com o mundo, as quais estão na dependência das condições objetivas de vida. Ao analisar o desenvolvimento histórico do psiquismo humano, esse estudioso buscava apreender a reorganização dos processos psíquicos, no trajeto da evolução histórica e ontogênica, tendo apontado que as condições que produziram o processo de hominização e a passagem à consciência foram proporcionadas pela atuação humana sobre a natureza. Através do trabalho, os homens se objetivam, nos produtos que constroem e transferem para os objetos, materiais ou não, sua atividade física e mental e, desta forma, criam e transformam sucessivamente a cultura humana.

Ao apresentar essas idéias para a Psicologia, o autor supracitado sugeriu a categoria da atividade como núcleo central de sua teoria, propondo traduzir no nível psicológico a visão marxista de história. De acordo com ele, diferentemente do que ocorre com os animais, as atividades humanas são formadas por um conjunto de ações nas quais não há uma vinculação imediata entre o significado e o sentido das ações. Essa relação é mediatizada e indireta.

A consciência do homem precisa lidar constantemente com o sentido e o significado das ações, que apenas podem ser prontamente percebidos dentro da totalidade mais complexa, da qual se originou, ou seja, a atividade. Porém, se o sentido e o significado não coincidem na consciência, dá-se uma estruturação alienada da consciência. Ainda para Leontiev (ibid.), esse processo originou-se na divisão social do trabalho, posterior ao surgimento da propriedade privada.

Para se constituir, além de se objetivarem nos objetos, materiais e não materiais, através de sua atividade social e histórica, os homens precisam se apropriar da cultura já acumulada, pois, para a Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação é o principal mecanismo que determina o desenvolvimento do psiquismo humano. Diferentemente

dos animais, o homem assegura suas aquisições apropriando-se dos objetos humanos, mas não se adaptando ao mundo desses objetos.

Leontiev (1978a, p. 247) não rejeitava a dimensão biológica, porém, a considerava como uma condição inicial para que o homem se colocasse como "candidato" à humanidade. Para ele, a humanidade apenas se efetiva quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o indivíduo também aprende a ser humano. No seu entender:

> As propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões.

Compreende-se que é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano, no percurso da história social, que propicia o alcance das qualidades, capacidades e características humanas, bem como a criação sucessiva de novas habilidades e desempenhos psíquicos. Esse processo de humanização é possível, apenas na relação com outros homens. Entretanto, essa relação do homem com o mundo não é direta, é mediada por instrumentos e sistemas de signos, que apenas os humanos são capazes de criar.

De acordo com Vigotski (1994), na atividade psicológica, o signo age como instrumento psicológico, de modo semelhante a um instrumento de trabalho, permitindo aos indivíduos controlar suas atividades voluntárias e desenvolver suas capacidades. A linguagem é um signo mediador, essencial para a construção das funções psicológicas superiores. Nas palavras do autor:

> A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (idem, p. 38).

De início, social e externa, a fala vai se internalizando e promovendo a construção do pensamento. Com a apreensão da linguagem, os processos mais simples vão se transformando e tornam-se mais complexos. Assim, a linguagem não apenas é instrumento de comunicação do pensamento, constitui-se fator crucial para o

desenvolvimento humano, é a demonstração mais nítida da natureza histórica da consciência. “A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmo”. (VIGOTSKI, 2000, p. 486). Conforme esse autor é na relação com o contexto, relação esta, mediada pelos instrumentos e símbolos, desenvolvidos culturalmente, que ampliamos formas de pensamento e linguagem, as quais fornecem a chave necessária para que a Psicologia compreenda a natureza da consciência humana.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o individuo interioriza algumas formas de funcionamento oferecidas pela cultura, no entanto, ao apropriar-se delas transforma-as em instrumentos de pensamento e ação. Desse modo, não pode ser compreendido como objeto e produto, pois é, simultaneamente, sujeito e produtor das relações sociais. Assim sendo, compreende-se a relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico no resgate do sentido subjetivo e pessoal do indivíduo, inserido na trama complexa das relações sociais.

4.3.2 Desenvolvimento e aprendizagem

Tendo em vista a amplitude do assunto, demarquei três temas que, por seu alcance, podem oferecer uma compreensão de como a Psicologia Histórico-Cultural analisa esse assunto: concepção de desenvolvimento, relações entre desenvolvimento e aprendizagem e a formação de conceitos. É importante destacar que, para esta perspectiva, o desenvolvimento humano não pode ser considerado como fenômeno universal, por se relacionar e ser determinado pelo contexto sócio-histórico no qual os homens se inserem.

Mesmo sem a intenção de formular uma teoria do desenvolvimento infantil, Vigotski (1982; 1988a; 1988b; 1994; 2000) pesquisou a infância procurando compreender a pré-história desse processo. Seus estudos demonstraram que, ao nascer os fatores biológicos desempenham um papel mais central, porém, na medida em que a criança amplia suas relações com o meio, a cultura torna-se um elemento determinante nos rumos do desenvolvimento. Segundo esse autor, no processo de constituição humana, podem-se assinalar duas linhas de desenvolvimento, diferentes no que se refere a sua origem, mas que se entrecruzam na história dos indivíduos. Nas suas palavras:

> Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas* linhas (VYGOTSKY, 1994, p. 61). (Grifos no original)

As diversas mudanças que ocorrem durante o processo de desenvolvimento, caracterizam-se por tensões e rupturas, provocadas por contradições, entre a forma como a criança vive, em determinado momento, e as possibilidades de superação que existem. Porém, é dessa contradição que, segundo Vigotski (1996), nasce a necessidade da mudança, para outro estágio qualitativamente mais complexo. Nesse sentido, diferente de outras perspectivas teóricas, as características existentes em determinadas fases do desenvolvimento não são naturais, mas historicamente produzidas.

Explicitada a concepção de desenvolvimento, discuto, a seguir, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Vigotski (1994, p. 103), não dá para resolver os problemas que existem na análise psicológica do ensino, sem se fazer referência à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar.

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

Para o referido autor, todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças reduzem-se às seguintes posições teóricas: A primeira parte do pressuposto de que os processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado. A aprendizagem se utilizaria apenas dos avanços do desenvolvimento, ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso. “É típico dessa teoria a concepção sumamente complexa e interessante de Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento infantil com absoluta independência em relação aos processos de ensino da criança” (VYGOTSKY, 2001, p. 466). Para esse estudioso, no entanto, a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura.

A segunda posição postula que aprendizagem é desenvolvimento. De acordo com Vigotski (Ibid, p. 469), essa idéia foi desenvolvida por James que, ao diferenciar

“as reações congênitas e as adquiridas, como o faz a reflexologia atual, reduziu o processo de aprendizagem à formação de um hábito e identificou esse processo ao processo de desenvolvimento”. Mas, para o referido autor, apesar de mais avançada que a anterior, é também equivocada.

A terceira posição tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as. Como por exemplo, a teoria de Kofka, citada por Vigotski (2001), sobre o desenvolvimento mental da criança. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento tem por base dois processos diferentes por natureza, mesmo unidos e mutuamente condicionados um pelo outro. O primeiro, o amadurecimento que depende, imediatamente, do processo de desenvolvimento do sistema nervoso; o segundo, a aprendizagem, que também é um processo de desenvolvimento. Para o estudioso russo, no entanto, a aprendizagem é condição prévia para o desenvolvimento, antecipando-se a ele e podendo promovê-lo. Nesse caso, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, desde o primeiro dia de vida do indivíduo, mas não coincidem entre si; à proporção em que a aprendizagem avança, o sujeito se desenvolve mais rapidamente.

Para o referido autor, o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura, vez que a aprendizagem se constitui em condição indispensável para o desenvolvimento das características humanas. Partindo deste pressuposto, estabeleceu as bases para um novo debate não apenas em relação à aprendizagem, mas também no que diz respeito ao desenvolvimento e às funções do ensino.

Ao analisar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, em crianças em idade escolar, Vigotski (1994, p. 113) descreve a existência de dois conceitos: um que se refere àquilo que a criança faz sozinha e o outro que diz respeito àquilo que ela faz com a ajuda de outras pessoas, especialmente de adultos. Segundo esse estudioso: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. O nível de desenvolvimento real ou efetivo se refere às conquistas já alcançadas, e o outro, o nível de desenvolvimento próximo, diz respeito às capacidades em vias de serem construídas.

A noção de ZDP, para este autor, indica que todo bom aprendizado é o que adianta o desenvolvimento, ou seja, no seu entender, o ensino não pode se submeter ao desenvolvimento atual, mas se antecipar e ativar processos de desenvolvimento. Esta proposta tem implicações, não apenas na valorização do conhecimento teórico da Psicologia na Educação, mas, principalmente na maneira de conceber o aluno e sua

cultura. Implica principalmente na compreensão do papel do professor, podendo contribuir para o rompimento com a perspectiva tradicional, que coloca a prática pedagógica em uma situação de dependência, em relação ao desenvolvimento real. Para um melhor entendimento desta questão, é necessário esclarecer dois tipos de conceitos, que para o autor russo representa o elo de todo o processo de aprendizagem: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

A discussão acerca dos conceitos cotidianos e científicos, e das relações entre estes, configura-se como um dos aspectos mais importantes desta abordagem. Ambos os conceitos fazem parte de um processo mais complexo e estão intimamente relacionados no seu interior, mas o conhecimento científico deve ser o aspecto principal do processo de aprendizagem escolar. Segundo a concepção vigotskiana, o sistema de conceitos científicos constitui um instrumento cultural, portador de mensagens profundas e, ao assimilá-lo, a criança modifica profundamente seu modo de pensar. O processo de aquisição de conceitos científicos é possível, através da educação formal.

Os conceitos cotidianos representam o nível mais elevado de generalização e abstração em uma circunstância evidente e já conhecida. Compõem-se de "generalizações de coisas" (VIGOTSKI, 2000), restringem-se a descrições simples da realidade empírica, e existem antes da criança ingressar na escola. São representações gerais, que, em sua constituição, percorrem o caminho do concreto ao abstrato. Os conceitos científicos constituem-se de outra forma, são "generalizações do pensamento", não se encontram relacionados a aspectos particulares, mas a toda uma classe de fenômenos. A constituição do conceito científico vai do abstrato ao concreto, pois a criança, desde o início é capaz de reconhecer o conceito que um determinado objeto representa.

O pesquisador anteriormente referido, em seus estudos, observou que os conceitos científicos evoluem mais rapidamente que os demais. O grau de apropriação dos conceitos cotidianos expressa o nível de desenvolvimento atual, enquanto que o grau de apropriação dos conceitos científicos equivale a sua zona de desenvolvimento imediato.

A explicitação dessa diferença evidencia que a aprendizagem dos conceitos científicos, desempenha um papel determinante em todo o desenvolvimento intelectual da criança, pois o antecipa, atuando em áreas nas quais as possibilidades desta criança ainda não se encontram completamente constituídas.

Percebe-se que, na literatura psicológica, não há, além da obra soviética da Psicologia Histórico-Cultural, teorias de desenvolvimento que pensem o percurso da criança construído socialmente pelo desenvolvimento do fazer humano que se consolida como possibilidade para todas as pessoas. Tomando o exemplo da escrita, vemos que a contagem, a quantificação e a classificação não são naturais. São conquistas dos humanos que se incorporam nas atividades humanas e nas possibilidades cognitivas das pessoas. Tais possibilidades instalam-se nos objetos e instrumentos culturais, na linguagem e, aos poucos, se transformam em capacidades individuais.

A análise dessas questões, à luz desse referencial teórico pode possibilitar uma apropriação aprofundada da teoria, além de representar um avanço significativo e produtivo no plano pedagógico. Considerando-se, ainda, que a teoria de Vigotski, ao apontar para a natureza sócio-histórica da subjetividade humana e mostrar os fenômenos enquanto mediação entre a história social e a vida concreta dos indivíduos, pode contribuir para melhorar a formação docente através de propostas pedagógicas mais consistentes para uma melhor atuação profissional.

Para alcançar a compreensão sobre os problemas educacionais relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem humana, é importante o profissional tomar conhecimento sobre o processo de aprendizagem, em seus mais detalhados aspectos e conhecer, profundamente, os mecanismos que envolvem a formação do pensamento, da linguagem e dos conceitos científicos, mais importantes durante a fase escolar. A obra de Vigotski é essencial, uma vez que apresenta idéias referentes à importância dos fatores sócio-culturais, na constituição da identidade do aprendiz e esclarece muito a respeito do pensamento, da linguagem e da formação de conceitos, como um processo onde a interação e os fatores históricos são fundamentais.

A partir da análise das idéias fundamentais da teoria Histórico-Cultural, pode-se refletir o alcance de suas implicações teóricas para o processo ensino-aprendizagem e como a Psicologia pode mediar a apropriação dessas no universo escolar, através de alguns conceitos, que explicam o desenvolvimento das funções mentais superiores, tipicamente humanas, e suas implicações educacionais.

Nos capítulos seguintes, analiso a apropriação da teoria de Vigotski, a partir de dados objetivos sobre os professores, sujeitos do estudo. Parto da análise do contexto sócio-cultural, examinando o perfil do profissional, sua formação e as condições efetivas para a realização do seu trabalho, para, em seguida, analisar os dados

diretamente relacionados com a problemática da apropriação dos seus escritos no campo da Psicologia da Educação.

CAPÍTULO 5

O PERFIL DO PROFESSOR DE PSICOLOGIA

A caracterização dos professores visou à apreensão das suas condições sócio-econômicas e profissionais num dado tempo e espaço, neste momento histórico. Foi necessário conhecer o perfil desses profissionais para compreender como ocorreu o seu processo de formação, o significado e o sentido do seu trabalho, buscando contextualizá-los na sociedade atual à luz da realidade institucional e, ainda mais, à luz da realidade social e histórica. A análise das condições sócio-econômicas deste grupo de professores indica uma certa homogeneidade em relação à origem social. Os dados empíricos sobre escolaridade e ocupação do pai e da mãe (tabelas 1, 2 e 3) mostram que 20% dos pais possuem até o ensino superior e ocupam posições na hierarquia profissional correspondentes a estratos médios (20%) e altos (20%), enquanto as mães, na sua maioria (60%), do lar, também possuem curso superior (20%), mas ocupam posições na hierarquia profissional correspondentes a estratos altos de apenas 10%. Os cônjuges ocupam posições na hierarquia profissional correspondentes a estratos altos (50%).

TABELA 1[6] ESCOLARIDADE DOS PAIS E DOS CÔNJUGES DOS PROFESSORES

Escolaridade	Pai		Mãe		Cônjuge	
	na	%	na	%	na	%
Primário completo	3	30	2	20	-	-
Fundam. Incompleto	2	20	2	20	-	-
Médio	2	20	3	30	1	16,7
Superior	2	20	2	20	2	33,3
Não declarou	1	10	1	10	3	50
Total	10	100.0	10	100.0	6	100.0

Fonte: Dados da pesquisa – 2007

De acordo com Sacristán (1995), há uma grande responsabilização sobre os professores no que se refere à prática pedagógica e à qualidade do ensino, que se reflete num sistema escolar centralizador, no qual a figura do docente exerce a função de

[6] Para classificar as ocupações foi utilizada a escala de sete posições de prestigio, desenvolvida por B. Butchinson e adaptada por A. Joly Gouveia (1969, apud BASSO, 1994, p. 43). Posições 1 e 2 – estrato alto; 3 e 4, médio; 5, 6, 7 – estrato baixo. Nota: Apenas 60% possuem cônjuge.

condutor visível de todos os processos institucionalizados de educação. Mas, se considerarmos todas as situações nas quais se dá a atuação docente, com os seus condicionantes alheios à ação imediata do professor, essa visão torna-se apenas aparente.

Por ser uma prática social, o ensino além de se materializar na influência mútua entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem, ele se situa num determinado momento histórico em que as condições macro e micro sociais são influenciadas mutuamente. Nesse sentido, é necessário compreender melhor cada indivíduo, como partícipe de uma determinada cultura, com sua origem social em um momento histórico.

Ao estudar o perfil de vestibulandos e de alunos dos cursos superiores, Basso (1998) aponta ser, grande parte dos alunos dos cursos de licenciatura, oriundos de estratos baixos e médios-baixos da população e, possivelmente, percebem na carreira docente uma forma de ascensão social. Os cursos de licenciatura, principalmente noturnos, pouco requisitados por vestibulandos provenientes dos estratos sociais mais elevados, preocupados em carreiras de maior conceito, têm sido demandados e têm se tornado uma das poucas possibilidades dos jovens das camadas sociais mais baixas e advindos da escola pública noturna, de adentrarem no ensino superior, tanto particular quanto público.

Pereira (2000, p.113), ao analisar os dados referentes ao vestibular da UFMG de 1995, concluiu que há uma diversidade na composição sociocultural dos aprovados nos cursos com preferência para Licenciatura.

> Entre esses, há um grupo formado pelos cursos de Ciências Biológicas diurno, Ciências Sociais, Educação Física e História diurno, cujas características se aproximam mais daquelas observadas nos cursos mais disputados da Universidade.

Segundo esse autor, tais cursos sugerem estabelecer vias de acesso à Universidade, às frações de classe social com alto capital econômico e social. Ele ainda aponta que grande parcela dos cursos com modalidade Licenciatura apresenta concorrentes provenientes de segmentos de classe com menor capital econômico e cultural, constatado pela entrada de muitos alunos advindos da rede pública de ensino, que freqüentaram cursos noturnos, que não estudaram em “cursinhos”, que têm pais com escolaridade inferior ao 2º. grau completo e os pais se enquadram no agrupamento de ocupações 4 e 5. Nessas situações, destacam-se os cursos noturnos em geral e os cursos de Letras, Geografia diurno e Matemática diurno.

No que diz respeito ao professor, enquanto categoria profissional, Enguita (1991) o considera uma categoria heterogênea, que demonstra evidentes diferenças internas, em termos de salários, condições de trabalho, prestígio, oportunidades de promoção, bem como, outros bens e benefícios sociais almejados, presentes em todo projeto educacional. Nessa mesma linha de raciocínio, Sacristán (1995) menciona alguns fatores determinantes do prestigio relativo da profissão docente, quais sejam: a origem social e o tamanho do grupo, a proporção de mulheres no grupo, a qualificação acadêmica, o *status quo* do cliente e a relação com ele.

Nos dados coletados neste estudo, percebe-se nitidamente a questão relacionada à origem social, visto que, todos os pais dos professores da pesquisa são alfabetizados e, no caso das mães, 50% (tabela1), possuem até 2º. Grau completo. De acordo com Nogueira (1994), a escolaridade da mãe constitui um fator fundamental na condução dos filhos ao ensino superior. Talvez maior do que a influência da escolaridade do pai nesse processo. Para ele, as mães possivelmente administram melhor as carreiras escolares. Existe uma maior perspectiva de elas acompanharem o progresso dos filhos e de escolherem um tipo de ensino médio que os conduzam ao ensino superior.

Além de serem "herdeiros", no sentido de estratos privilegiados culturalmente, esses professores foram socializados em um ambiente otimizado pelos recursos materiais e sociais que a posição de seus pais na hierarquia ocupacional teria facilitado, na maioria dos casos (tabelas 2 e 3).

TABELA 2 - OCUPAÇÃO PAI/MÃE E CÔNJUGE DOS PROFESSORES

Escala de prestígio	Pai		Mãe		Cônjuge	
	na	%	na	%	na	%
1. Altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e similares.	-	-	-	-	-	-
2. Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção. Proprietários de empresas de tamanho médio.	2	20	1	10	3	50
3. Posições mais baixas de supervisão ou inspeção De ocupação não manual. Proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias.	1	10	-	-	-	-
4. Ocupações não manuais de rotina e similares.	1	10	-	-	-	-
5. Supervisão de trabalho manual e ocupações similares.	-	-	-	-	-	-
6. Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.	-	-	-	-	-	-
7. Ocupações manuais não especializadas.	2	20	-	-	-	-
8. Pessoas fora do PEA (População Economicamente Ativa)						
Desemprego	-	-	-	-	-	-
Mendicância	-	-	-	-	-	-
Aposentadoria	4	40	3	30	-	-
Do lar	-	-	6	60	-	-
9. Não informou	-	-	-	-	3	50
Total	10	100.0	10	100.0	6	100.0

Fonte: Dados da pesquisa - 2007

Mas os docentes estudados, não só provém de estratos sociais mais elevados, como é a elite escolar em duplo sentido: pelos diplomas e pelas posições dominantes no sistema de ensino (NOGUEIRA,1994). Seu elevado capital escolar confere-lhes um acurado *sentido do jogo* desenvolvido no campo escolar. Portanto, não só são herdeiros, no sentido estrito do termo, como a maioria ampliou significativamente o patrimônio cultural e escolar: 80% estudaram em escolas particulares, 50% são mestres e 30% são doutores.

TABELA 3 - NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO DO PAI, DA MÃE E DO CÔNJUGE

	Pai		Mãe		Cônjuge	
	na	%	na	%	na	%
Estrato Alto	2	20	1	10	3	50
Estrato Médio	2	20	-	-	-	-
Estrato Baixo	2	20	-	-	-	-

Nota: 40% dos pais e 90% das mães estão fora do PEA; 50% não informaram a profissão do cônjuge.

Quando se analisa a posição social dessas famílias, do ponto de vista da ocupação dos cônjuges (tabelas 2 e 3), outra dimensão vem se agregar ao patrimônio familiar: 50% dos cônjuges são profissionais liberais ou ocupam cargos de gerência. Com isso quero chamar a atenção para o fato de que os docentes que pesquisei parecem viver em ambientes familiares, em princípio, bastante favoráveis ao desenvolvimento de uma rica estrutura e volume de capitais.

Quanto à idade, sexo e estado civil, os professores do estudo encontram-se na faixa etária entre 31 e 54 anos, a maioria é do sexo feminino (90%) e 60% são casados. 70% desses docentes são efetivos ou estáveis e 60% têm mais de 10 anos de experiência de trabalho na área da Psicologia.

Embora não tenha a pretensão de discutir a questão do gênero na educação, é importante mencionar o estudo desenvolvido por Sforni (1996), no qual a autora analisa a feminilização docente. Segundo ela, no século XIX, a maternidade, acompanhada do caráter educativo da mulher, regida por valores como piedade, fraternidade, abnegação, devotamento, entre outros, era equivalente às necessidades de valores sociais para combater os valores individuais ou de classe, produto do liberalismo. Devido às relações sociais na sociedade capitalista serem marcadas pela competitividade, as virtudes deveriam ser desenvolvidas e a educação, por intermédio das professoras, poderia fazer o contraponto, buscando uma unidade espiritual, vez que a material inexistia.

Para Dorziat (1999, p. 75) “o aumento proporcional da presença de mulheres no professorado tem sido constante ao longo do tempo, fato que conduz a uma análise diferenciada da categoria docente”. Enguita (1991), ao estudar a origem social dos professores de 1º. e 2º. graus assinala para uma busca de ascensão social, levando a movimentos corporativistas para a melhoria de salário e qualidade de trabalho, e de resistência ao processo de “proletarização”. Analisando o processo de feminização no magistério, este autor aborda que o aumento proporcional da presença feminina no professorado tem sido constante ao longo dos anos. Porém, aponta que esse processo pode apresentar conseqüências importantes para o ensino, na medida em que favorece a uma crítica feminista e atitudes não sexistas nas instituições. Segundo Basso (1994, p. 49):

> Se em décadas anteriores, como mostram as pesquisas de Bruschini & Amado (1988) e de Demartini & Antunes (1993), no magistério predominaram mulheres de origem social de estratos médios, cuja situação financeira permitia a realização de um trabalho encarado como assistencial (trabalho docente como doação e vocação) e como atividade profissional permitindo conciliação com afazeres domésticos, devido ao período menor da jornada de trabalho, hoje, a composição social do professorado, como vimos, está se modificando.

Esses dados não são muito diferentes do que foi encontrado nesta pesquisa, se considerarmos que não apenas as próprias professoras fizeram esse percurso, como se casaram com indivíduos de nível superior de escolaridade (33,3%), exercendo ocupações de profissionais liberais, cargos de gerência/direção ou correspondente (50%). Gatti (1995), em pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas em 1992, com 304 professores de 1º. grau de matemática e português da rede pública (estadual e municipal), em várias regiões do país: Maranhão, Minas Gerais e São Paulo, também aponta o movimento crescente no percurso social e instrucional dos(as) professores(as) em relação a sua família de origem. Tal movimento é mais marcante entre os docentes de Minas Gerais e São Paulo.

A comparação dos dados das tabelas 1 e 2 sobre a escolaridade do pai e do cônjuge e a ocupação do pai e do cônjuge dos professores demonstram a mobilidade social ascendente de uma para outra geração. Percebe-se, também, que enquanto cerca de 20% dos pais dos professores exerciam atividades manuais (posição 7 da escala de prestígio das ocupações – estrato baixo), nenhum dos cônjuges exerce, atualmente, aquelas atividades. O estudo coordenado por Gatti (1995) também aponta que, em relação aos pais dos professores, os cônjuges se encontram em posições mais elevadas na escala de prestígio social. No que se refere à instrução, neste estudo, tanto professores como cônjuges, possuem maior grau de escolarização em relação aos pais, em geral.

Quanto às atividades acadêmicas que desenvolvem como forma de atualização, o quadro emoldurado, a partir dos dados fornecidos pelos professores da pesquisa, permite supor que uma parcela representativa destes ainda prefere buscar e sedimentar conhecimentos via canais historicamente constituídos na e pela academia, tais como os grupos de estudos (80%), atividades de extensão (60%) e projetos de pesquisa em conjunto com outros colegas (50%), os quais podem estar contribuindo para a troca coletiva de saberes no ambiente acadêmico. Quanto aos meios de atualização, o privilégio atribuído aos canais formais (livros, revistas, etc.) ocorre num ambiente em

que o uso da Internet é destacado por 80% dos professores, como meio para buscar a informação desejada e, portanto, se atualizarem.

No mundo social e histórico, é importante que os indivíduos se apropriem das objetivações resultantes da apropriação dos outros homens, para que possam operar com as características definidoras das atividades dos humanos num certo período histórico (DUARTE, 1993). Nesse contexto, considero as atividades acadêmicas desenvolvidas pelos sujeitos do estudo, como atividades vitais e sociais que, enquanto processo educativo, podem assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura humana – atividade para si – de forma que a objetivação desses conhecimentos, habilidades e valores favoreçam a criação de possibilidades de crescimento individual e coletivo, de si mesmo e de seus alunos, para além das atividades em si. Encarado desse modo, não posso afirmar que os professores estejam sendo de todo alienados do seu direito de se apropriarem de informações necessárias ao processo de objetivação, compreendido aqui como a realização das atividades tradicionais da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Quanto às atividades de lazer, a maioria (80%) prefere o cinema. 40% desses professores também se referiram às atividades como shows musicais e teatro. Dos docentes abordados, 70% afirmaram ler jornal diariamente. Em termos da leitura de outras publicações, 100% dos professores dizem que lêem revistas em geral.

Segundo a presidente da Associação de Docentes da Universidade Federal Fluminense (Aduff), professora Sônia Lúcio, o que falta para os professores universitários não é dedicação e, sim, perspectivas de crescimento. "As condições de trabalho da carreira docente e a questão salarial contribuem para a falta de perspectivas". Os dados deste estudo ratificam essa mesma situação. Ao serem consultados sobre as maiores dificuldades para atuação no magistério, 90% dos professores fizeram referência às condições de trabalho (espaço físico, recursos materiais, carga horária insuficiente, grande número de alunos por turma).

Ao analisar o caso das universidades públicas, Sônia Lúcio enfatiza que, apesar de elas incentivarem mais a pesquisa, o número de professores é cada vez mais insuficiente para a demanda e as condições de trabalho pioraram. "Faltam equipamentos, do giz ao computador. Baixos salários e sobrecarga de trabalho também são constantes. O professor acaba assumindo três ou quatro disciplinas, ou seja, cerca de 200 estudantes em um semestre. O perfil do professor-pesquisador, que defendemos, é

alterado para o professor de um ´escolão do terceiro grau´", define a presidente da Aduff.

No caso deste estudo, a sobrecarga de trabalho também foi destacada (40%), bem como, a questão salarial (30%). Dedicação, conhecimento e experiência: estes são os três pontos fundamentais que os estudantes do ensino superior esperam encontrar no trabalho de seus professores. Porém, talvez não seja este o perfil de corpo docente que algumas universidades possuem hoje. Por ausência de investimentos, determinadas instituições enfrentam dificuldades com os seus educadores, descontentes por não serem mais valorizados no seu dia-a-dia de trabalho.

Esteve (1999), com base em diversos estudos teóricos e empíricos, caracterizou o "mal-estar docente" presente nas instituições escolares e apontou os múltiplos e variados fatores que o acarretam, provocando perdas irreparáveis para a sociedade em geral e, mais fundamentalmente, para a educação, uma vez que atinge o seu principal agente – o professor.

Sentimentos e atitudes como: desmotivação pessoal e muitas vezes, abandono da profissão; insatisfações profissionais, manifestadas pelo baixo investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e 'stress', como resultado do acúmulo de tensões etc. Convive-se, assim, no âmbito escolar, com a angústia sofrida pelos docentes, que Bauman (1999) classifica como 'sofrimento humano', ao descrever o que os homens, de modo geral, estão sentindo frente à globalização e mudanças decorrentes desse processo na sociedade.

Duarte (2006, p. 102), ao analisar a Pesquisa e a Formação de Intelectuais Críticos na Pós-graduação em Educação, aponta que o dia-a-dia das instituições escolares parece negar que "a educação escolar é mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da atividade social". Segundo ele, o dia-a-dia tem reproduzido, cada vez mais, "a vida cotidiana em suas formas mais alienadas, distanciando-se quase que totalmente da ciência, da arte e da filosofia". Mas, para este autor, isto é apenas um aspecto da realidade, devido à existência das contradições, sendo possível descobrir, no âmbito dessas contradições as chances de empenhar-se pela universalização do conhecimento.

Duarte também observa que não é fácil analisar criticamente tais contradições e reorganizar individual e coletivamente o comportamento profissional, pois o contágio do dia-a-dia institucional pela estrutura alienada da vida cotidiana faz com que os professores e alunos sejam reféns de uma lógica pragmática, que se prende à

superficialidade e ao imediatismo da prática utilitária, adotada como realidade exclusiva. Entendo que, para que isto se concretize, além de observar outras dimensões, em nível de políticas educacionais, é preciso que nós, como cidadãos e profissionais da educação, nos articulemos, com o firme propósito de desempenhar o nosso direito de homens e mulheres livres, individuais e coletivos, refletindo sobre as nossas práticas na universidade, enquanto sujeitos que fazem a sua própria história, perante a sociedade capitalista neoliberal.

Como representante da Aduff, a professora Kátia Lima, 1ª vice-presidente da associação, crê que a exigência da LDB de que as universidades devem ter um terço dos seus professores em tempo integral é respeitável, mas, está sendo empregada de modo equivocado. Para ela, o trabalho em tempo integral favorece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Contudo, o que a referida professora critica, é como as pesquisas estão sendo direcionadas. Segundo ela, o atual governo federal tem extinguido este significado de carga horária docente, de dedicação exclusiva e de tempo integral, com ações cruéis. As pesquisas são encaminhadas para as demandas da esfera privada e não para as demandas da grande maioria da população brasileira.

No ensino público, as reclamações básicas são: a falta de recursos governamentais, a infra-estrutura precária e as greves constantes, recurso utilizado para reivindicar melhores salários e condições de trabalho. Mas, mesmo com tantos entraves, não se considera esta situação totalmente prejudicial. Para a professora Marina Barbosa, presidente do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-Sindicato), as lutas do servidor público ajudam a conquistar uma mão-de-obra mais qualificada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu que as universidades tivessem, em seu quadro funcional, um terço dos professores trabalhando em regime integral. Tal exigência ainda não foi acatada por algumas universidades no país, mesmo após dez anos da sua criação. Para a presidente do Andes, professora Marina Barbosa, os avanços salariais devem ser prioritários, e não somente a dedicação exclusiva de professores, em regime de tempo integral.

> O Andes defende que haja um padrão unificado de qualidade em todas as universidades, seja em São Paulo ou no Acre. Dentro desta idéia, é fundamental que os professores tenham dedicação exclusiva e em tempo integral, mas com um salário decente. Há professores que ganham um salário-base menor que um salário mínimo e só com gratificações e outros benefícios eles conseguem uma remuneração melhor. Não se pode exigir dedicação exclusiva com condições de trabalho assim (BARBOSA, 2008, p.1).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), com a expansão das instituições particulares de ensino em todo o território nacional, as ofertas de emprego tem se ampliado, o que pode ser constatado por uma análise dos dados estatísticos divulgados recentemente pelo MEC/INEP, ampliação esta que não é acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada.

Para as autoras, é muito importante o conhecimento desse sistema. Devido às condições de trabalho dos professores serem bastante diferentes entre os diversos tipos de IES brasileiras e conforme o perfil de instituição ao qual o professor se vincula, um tipo de produção diferente será exigido dele, seja no que se refere a atividades de docência, de extensão ou pesquisa, cabendo lembrar que a docência se fará presente em todos.

O sistema educacional tem observado um movimento no sentido de democratização do acesso ao ensino superior, como é possível ser constatado nos resultados do Censo da Educação Superior. O aumento do número de vagas e o consequente acréscimo do acesso ao ensino superior proporcionam uma maior heterogeneidade do público que se dirige às instituições de ensino superior. Este se abre à parte da população a quem o acesso à graduação era antes, inibido. Talvez seja esse o motivo pelo qual a maioria dos professores (90%) deste estudo considera o desinteresse dos alunos como um dos maiores entraves para realização do trabalho pedagógico.

Cabe, portanto, ao educador saber lidar com o ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Um público que pode não se encontrar tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no ensino superior; um público talvez mais jovem, mais imaturo e, às vezes, com nível baixo de motivação e pouco envolvimento com sua aprendizagem, tendo em vista que o ensino superior, hoje, não mais assegura um emprego estável no futuro. Mas um público que pode, contraditoriamente, ser muito mais exigente quanto à qualidade do curso oferecido, tendo em vista principalmente o alto grau de concorrência do mercado de trabalho.

Além de tudo, os professores ainda precisam lidar com turmas cada vez mais numerosas (31-50 alunos), pois a baixa correlação do número de alunos por professor, antes adotada como índice de qualidade de um curso superior, agora passa a caracterizar a "ineficiência do sistema". Assim, o perfil ora delineado mostra profissionais com história de vida de ascensão social entre as exigências e condições de realização de trabalho cada vez mais conflitantes. Dentre os dados institucionais de caráter interno, já cristalizados na estrutura das universidades, os quais, historicamente, fazem parte da cultura universitária em nosso país, alguns professores destacaram, essencialmente, a falta de prestígio social do docente e a insuficiência da carga horária. Expressaram em suas opiniões que esses têm se constituído os fatores mais desestimulantes nos seus esforços para participação em eventos científicos e para a condução e aprofundamentos de estudos.

A questão da quantidade de aulas de uma disciplina é sempre um assunto polêmico, pois expressa, no interior da estrutura dos cursos, relações de poder inconfessáveis. Um olhar mais cuidadoso sobre os currículos de algumas licenciaturas é suficiente para constatar que os cursos minimizam a contribuição da Psicologia da Educação. Pode-se pensar, inclusive, que essa disciplina só se sustenta porque constitui um requisito legal.

A atividade humana é sempre uma atividade social e, segundo Leontiev (1978a, p. 267), toda ação humana é consciente e dirigida pela relação entre o sentido e o significado. A "unidade básica da atividade humana é a ação e a unidade básica da consciência humana é o sentido da ação". O significado do trabalho docente, na sociedade, traduz-se no ato de ensinar. Desse modo, a unidade básica do trabalho do professor seria o sentido, para ele, das ações que executa em seu trabalho. Se o sentido pessoal do seu trabalho não coincide com o significado social, considera-se que esse trabalho pode estar alienado, favorecendo a descaracterização da prática pedagógica.

Facci (2004), em seus estudos, ressalta que, quando as condições objetivas de trabalho impedem que o docente se realize enquanto gênero humano, o seu trabalho lhe gera desgaste psicológico e físico. Por isso, é preciso que o sentido e o significado do trabalho docente sejam coincidentes. Essa autora acrescenta uma análise que vem, de certo modo, a corroborar com os dados referentes às condições objetivas de trabalho dos professores pesquisados neste estudo, pois, dentre as maiores dificuldades encontradas para a execução de suas atividades estão: recursos físicos (30%), materiais didáticos (70%), organização da instituição em termos de planejamento (40%) salários (30%).

De acordo com Saviani (1998), o Brasil tem vivenciado um período de diversas alterações no sistema de ensino superior, que engloba a expansão e flexibilização do sistema, mudanças na estrutura curricular (diretrizes curriculares), alterações nos critérios de ingresso nas IES, exigência de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação, tanto em domínio institucional como nacional, entre outras referências, muitas das quais decorrentes da introdução de novas tecnologias na educação.

Esse processo, no entanto, não tem se dado de modo proporcional entre os diversos tipos de instituições existentes no país, ocorrendo uma distinção cada vez maior entre os programas que incentivam a pesquisa e programas que priorizam o ensino. Portanto, além de preparar-se para atuar neste meio, para trabalhar com o novo perfil de alunos que chegam ao ensino superior, acredito ser necessário ao docente conhecer esta realidade, saber entendê-la e analisá-la dentro do contexto mais amplo no qual ele se encontra inserido. Precisa estar se apropriando constantemente do conhecimento produzido, com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã.

Neste capítulo tentei delimitar o perfil do professor de Psicologia, no sentido de ir além da perspectiva a-histórica com que se tem abordado o educador. A apropriação da obra de Vigostski pelos professores – objeto de análise nos capítulos seguintes – atrela-se a estas condições materiais de vida, mediadas por trajetórias pessoais específicas que resultam em experiências individuais e singulares, mas, nem por isso, desvinculadas daquelas condições e do docente, enquanto categoria profissional que enfrenta condições de trabalho peculiares.

CAPÍTULO 6

A APROPRIAÇÃO VIGOTSKIANA REVELADA PELOS PROFESSORES

Este capítulo analisa, com base no referencial teórico-metodológico adotado, como a obra de Vigotski está sendo apropriada pelos professores que lecionam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia do Estado da Paraíba. Essa análise carrega consigo a intenção de compreender como o educador se apropria do significado da obra de Vigotski e o transforma em novos sentidos ao reelaborá-lo e objetivá-lo nas diversas relações sociais, em especial na prática docente mediada pela proposta conceitual deste autor.

6.1 A APROPRIAÇÃO REVELADA NOS PLANOS DE CURSO

A análise das ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografia dos planos de curso nos apresentam os seguintes elementos:

a. nos Planos da disciplina de *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem,* os objetivos voltam-se à compreensão de conceitos sobre o Desenvolvimento e Aprendizagem Humana com respaldo nas teorias *Behaviorista, Cognitivista, Histórico-social e Psicanalítica.* Nas referências bibliográficas consta, uma média, de dezessete a vinte e quatro livros, sendo que, destes, apenas um plano cita na referência uma obra de Vigotski: A formação social da mente.

b. nos Planos da disciplina de *Psicologia da Aprendizagem,* os objetivos expressam a preocupação com o domínio desse conhecimento teórico e prático e os conteúdos estão relacionados às concepções e modelos teóricos da aprendizagem, conforme o *Behaviorismo, o Construtivismo e o Sociointeracionismo*. As referências bibliográficas são amplas, gerais e muitas vezes extensas – a maioria ultrapassa vinte indicações. Para exemplificar, encontrei uma disciplina com uma carga horária de 60h/aula e 32 indicações bibliográficas.

Dessas referências, há apenas a indicação de dois livros de Vigotski: Pensamento e linguagem e A formação social da mente. Os planos desta disciplina totalizam seis referências às obras de Vigotski, sendo três do livro “A Formação Social da Mente”, duas do livro “Pensamento e Linguagem” e uma do livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem”.

c. nos Planos da disciplina de *Psicologia da Educação* os objetivos centram-se na promoção da construção de conhecimentos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Os conteúdos voltam-se às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como, ao estudo dos problemas de comportamento e aprendizagem. As referências bibliográficas são específicas da área e não são tão extensas, mas, nenhuma faz referência à obra de Vigotski, apesar de constar no conteúdo programático a teoria desse autor.

O quadro a seguir apresenta a síntese dos significados que encontrei nas ementas contidas nos planos das três disciplinas.

SIGNIFICADOS		
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
- Desenvolvimento e Aprendizagem humana da infância à senilidade, a partir dos modelos Behaviorista, Cognitivo-social, Psicogenético, Sócio-histórico e Psicanalítico.	- Métodos de estudo da inteligência da criança. - Desenvolvimento e a aprendizagem da criança. - Implicações educacionais da teoria de Piaget. - Fundamentação para uma proposta curricular piagetiana. -A aula ativa. - A interação social e o desenvolvimento moral e intelectual. -Diferentes Teorias da Aprendizagem.	-Principais escolas teóricas da Psicologia. -Teorias da Aprendizagem. -Psicologia do desenvolvimento humano. -A dinâmica psicossocial da educação. -Concepções da aprendizagem numa perspectiva histórico-crítica. -O processo ensino aprendizagem. -A realidade brasileira. -Cotidiano do Educador. -Teorias de base empirista, racionalista, construtivista-dialética e suas implicações para a prática pedagógica. -Distúrbios do desenvolvimento e da aprendizagem ligados a fatores psicopedagógicos e socioculturais.

Quadro 1- Síntese dos significados. Fonte: Ementas das disciplinas, 2007.

A fim de investigar os sentidos dos conteúdos tratados, as ementas foram agrupadas por categorias, tendo em vista os seguintes critérios:

1. Teorias da aprendizagem: essa categoria reuniu os conteúdos que abordam teorias ou teóricos que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem.
2. Desenvolvimento e aprendizagem: foram incluídos nesta categoria os conteúdos relacionados aos seus conceitos e fundamentos.
3. O cotidiano do educador: essa categoria reuniu os conteúdos mais diretamente relacionados ao dia a dia do profissional.

Para melhor compreensão dos sentidos obtidos, organizei o seguinte quadro relacionado às três categorias e à síntese geral dos conteúdos propostos nos planos das disciplinas.

SENTIDOS		
TEORIAS DA APRENDIZAGEM	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	O COTIDIANO DO EDUCADOR
-Teoria Empirista -Teoria Racionalista -Teoria Construtivista-dialética. -Teoria Behaviorista -Teoria Cognitivo-social -Teoria Psicogenética -Teoria Sócio-histórica -Behaviorismo- B. F. Skinner. -Psicanálise -S. Freud -Humanismo-Maslow, Carl Rogers. -Construtivismo de Jean Piaget. -A psicologia genética de Henri Wallon. -O sócio-interacionismo de Levi S. Vygotsky. -Abordagem Tradicional	-Estágios do desenvolvimento, segundo Piaget. -Relação desenvolvimento-aprendizagem. -Desenvolvimento humano -Conceito de desenvolvimento. -Desenvolvimento bio-psico-social da criança e do adolescente. -Aprendizagem cognitiva. -Competências para ensinar e aprender. -Antecedentes históricos ao estudo do desenvolvimento infantil. -Desenvolvimento ao longo da vida.	-Problemas de comportamento. -As interações professor-aluno e aluno-aluno. -Atuação do Psicólogo Escolar. -Novas maneiras de ensinar capacidades e competências. -Relações interpessoais e aprendizagem. -Problemas emocionais e conduta na escola.

Quadro 2 – Síntese geral dos conteúdos propostos. Fonte: Planos das disciplinas 2007

Uma apreciação dos conteúdos tratados nas unidades destas disciplinas, em alguns planos, retrata um cenário bastante confuso, à medida em que não se identificam os eixos teóricos fundantes nas ementas. A título de exemplo, existe uma disciplina cujo ementário se propõe a tratar de *diferentes Abordagens teóricas ou uma Teoria ou conjunto de Teorias da Aprendizagem*. Em outros planos existem situações em que a

teoria de Piaget é admitida como eixo teórico, mas isso não é evidenciado no ordenamento de conteúdos que destaca três abordagens teóricas, sendo elas: *behaviorismo, construtivismo e sociointeracionismo.* Nesse caso, é possível supor que as ementas das disciplinas analisadas são bastante distintas em cada instituição: disciplinas com o mesmo nome não tratam do mesmo conteúdo. Supõe-se ainda que os critérios de elaboração dos programas, em alguns casos, são de caráter individual, ou seja, competem ao professor, sem que seja observado um eixo centralizador, a partir do qual seriam organizados os conteúdos programáticos. Nessa mesma direção, cabe ressaltar que alguns planos de curso, apesar de explicitar a teoria de Vigotski como conteúdo prioritário, não mencionam nenhuma obra desse autor nas suas referências bibliográficas, citam apenas intérpretes.

Após essa análise inicial, foram assinalados e computados nas referências bibliográficas de cada plano de curso os livros de autoria de Vigotski, assim como os livros de autores que tratam diretamente da teoria desse estudioso russo, como nos mostra o quadro a seguir:

AUTORES	LIVROS	NÚMERO DE REFERÊNCIAS
BAQUERO, R.	Vygotsky e a Aprendizagem Escolar.	01
DANIELS, H. DANIELS, H. (Org.).	Vygotsky e a pedagogia. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.	01 01
LEITE, L. B.	As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget.	01
NEWMAN, F. & HOLZMAN, L.	Lev Vygotsky: cientista revolucionário.	01
OLIVEIRA, M. K.	Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.	05
PALANGANA, I. C.	Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.	01
REGO, T. C.	Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.	05
VEER, R. V. D. e VALSINER, J.	Vygotsky: uma síntese.	01
VYGOTSKY, L. S.	A Formação Social da mente. Pensamento e Linguagem. A Construção do Pensamento e da Linguagem.	04 02 01

Quadro 3 – Obras de Vigotski contidas nas referências. Fonte: Planos de curso 2007

6.1.1 As Obras de Vigotski citadas nos planos de curso

A análise das referências bibliográficas contidas nos planos de curso permitiu-me identificar o nível de apropriação mais recorrente da teoria vigotskiana neles existentes. Procurando compreendê-lo, passo a refletir sobre esse nível de apropriação, explicitando a leitura que dele faço.

Analisando as referências bibliográficas dos planos de curso das três disciplinas de Psicologia da área Educacional acima citadas, encontrei indicações de apenas três obras de Vigotski: quatro citações do livro A Formação Social da Mente e duas alusões

ao livro Pensamento e Linguagem sendo que a tradução completa, direto do russo, feita por Paulo Bezerra, publicada em 2001 pela editora Martins Fontes com o título A Construção do Pensamento e da Linguagem, foi citada uma vez.

As duas primeiras obras são precisamente aquelas que foram alteradas pelos seus organizadores e tradutores, especialmente nas partes em que Vigotski explana o método científico que adota. De acordo com Sève (1989), as partes suprimidas se deram especificamente sobre as idéias marxistas de Vigotski, como se elas não pertencessem a sua teoria psicológica, prejudicando a compreensão do seu pensamento. Porém, Vigotski (1991a, pp. 257-413), em seu texto sobre "O significado histórico da crise da psicologia" defendeu a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo. As críticas e represálias, vivenciadas por Vigotski na década de 1930, que resultaram na proibição de suas obras pelo governo de Stálin, favorecem a compreensão de sua defesa por uma "verdadeira" psicologia marxista, em oposição àquela que estava posta. No prefácio do livro *Pensamento e Linguagem* os próprios tradutores lembram:

> Uma tradução literal não faria justiça ao pensamento de Vigotski. Chegaram ao consenso de que a repetição excessiva e certas discussões polêmicas que seriam de pouco interesse para o leitor contemporâneo deveriam ser eliminadas, em favor de uma exposição mais clara (...). A organização interna dos capítulos foi preservada, exceto no Capítulo 2, onde omissões externas resultaram em uma reestruturação do texto e em um número extremamente reduzido de subdivisões (HANFMANN e VAKAR, 1998, p.17).

No que se refere à obra A Formação Social da Mente, trata-se de uma coletânea organizada por quatro pesquisadores americanos, a partir dos manuscritos de Vigotski, na qual em seu prefácio eles esclarecem que:

> O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky. Temos, ainda, perfeita noção de que ao mexer nos originais poderíamos estar distorcendo a história (STEINER, SOUBERMAN, COLE e SCRIBNER, 1994, p.14).

Ao se preocupar em não "distorcer a história" em favor de "uma exposição mais clara", se desconsidera a importância que Vigotski deu, em seus escritos, ao significado das palavras, em relação ao seu contexto. De acordo com o psicólogo russo, as palavras são construções históricas, seu significado não é abstrato e eterno, porém, modifica-se segundo modificam-se as relações entre os homens. Os conceitos científicos precisam ser compreendidos, no conjunto de suas obras e, em relação ao período histórico por ele

vivido. Condições postas por Vigotski, mas que parecem estar sendo desconsideradas pela atualidade, desde a tradução de seus escritos.

Portanto, ao analisar que a versão brasileira, para as duas obras acima referidas, teve como base a versão inglesa, que sofreu as alterações do original russo, acredito que algumas idéias nelas contidas, não são fiéis ao pensamento do autor, podendo acarretar prejuízo na apropriação de seus principais conceitos, principalmente quando apenas elas são consultadas.

Os livros Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI, LURIA & LEONTIEV, 1989), Teoria e método em psicologia (VIGOTSKI, 1996), O desenvolvimento psicológico na infância (VIGOTSKI, 1998), Psicologia da arte (VYGOTSKY, 1999) e Psicologia pedagógica (VIGOTSKI, 2001) não foram citados em nenhum plano. Apesar de já terem sido traduzidas para o português, essas obras parecem pouco conhecidas ou estudadas. As outras obras de Vigotski também não foram mencionadas nos planos, talvez isso se deva ao fato de diversas delas terem sido editadas em outro idioma que não o português.

Esse fato torna difícil, tanto o acesso ao conjunto da obra de Vigotski, como a elaboração de uma compreensão mais coerente e profunda sobre o pensamento desse autor russo. Sem contar que as obras desse estudioso editadas em outros idiomas, como por exemplo, as Obras escogidas, da Visor editora, da Espanha, com exceção do volume I, só são disponibilizadas apenas por algumas livrarias que trabalham com importação. Posso testemunhar esse fato, uma vez que apenas tive acesso a essas obras, tomadas por empréstimo. Por isso, considero que as condições objetivas de trabalho dos professores, tais como: má remuneração, falta de condições adequadas de trabalho, ausência de incentivo à pesquisa, carga horária incompatível ao programa sugerido, podem estabelecer limites concretos para se estudar a obra de Vigotski.

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

Percebi que, embora alguns planos façam referência a apenas dois livros de Vigotski, há, contudo, uma expressiva presença de livros de diferentes autores brasileiros. Nesse aspecto, verifica-se como os autores vigotskianos mais citados se situam entre aqueles que se constituem hoje como os interlocutores que enquadram Vigotski nos modelos interacionista-construtivista e sócio-interacionista, como por exemplo, Marta K. de Oliveira e Tereza C. Rego.

Concordando com Duarte (2007, p. 62), a "Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista". Segundo esse autor, o nome de uma escola é um dos subsídios que determinam sua especificidade ante às demais e, nenhum desses nomes está contido nos escritos de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou algum outro membro dessa escola. Esses estudiosos sempre caracterizaram a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski pela sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Nesse sentido, o psiquismo não pode ser completamente compreendido se não for estudado enquanto um objeto fundamentalmente histórico.

Segundo Tuleski (1999, p. 6), a necessidade de classificar ou designar "novos" nomes para a teoria vigotskiana é um fato na realidade curioso que merece ser aprofundado. "Que dizer então de uma teoria, que pretendeu-se revolucionária em seu período histórico, ser 'adaptada' aos velhos paradigmas existentes na atualidade? Por que não respeitar a denominação, dada pelos próprios integrantes desta escola, de teoria Histórico-Cultural?". Na verdade, seja para o avanço científico, seja para se criticar uma teoria, é preciso conhecer as suas bases epistemológicas. Por isso, é importante identificar a qual escola a teoria está vinculada.

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

No tópico seguinte analiso a apropriação da obra de Vigotski revelada pelos professores nas entrevistas, na perspectiva de buscar contribuições para uma compreensão mais aprofundada da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.

6.2 A APROPRIAÇÃO REVELADA NAS ENTREVISTAS

No texto a seguir são apresentadas as respostas dadas às questões propostas aos professores nas entrevistas, juntamente com uma discussão sobre os dados obtidos. Os tópicos estão divididos em itens que correspondem às questões das entrevistas.

6.2.1 Teóricos mais relevantes para a formação docente

Os teóricos mais indicados pelos participantes da pesquisa para comporem a bibliografia da disciplina Psicologia da Educação na formação docente, foram Piaget, Vigotski, Wallon, Rogers, Freud, Skinner, Gardner, Watson. Desses, foi identificada uma quase unanimidade dos sujeitos em torno das teorias de Vigotski e Piaget, como se ilustra:

> *Piaget.* Porque a teoria dele é mais consistente, trabalha a construção do conhecimento, estágios, todo aquele processo de desenvolvimento e de construção do conhecimento e também a proposta de ensino, relação professor-aluno. (D1).
>
> Para mim são aqueles que dão uma visão mais voltada para o aluno como construtor do próprio conhecimento. Que seria *Piaget, Vigotski, Wallon, Gardner* (D2).
>
> Eu vejo que a gente tem *Vigotski* com a proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal, que eu acho que foi maravilhoso. *Piaget*, de certa forma, ele contribuiu para que a gente tenha nem que seja uma referência de como tudo isso começou, da estrutura de desenvolvimento da criança (D3).
>
> *Piaget* quanto *Vigotski* são muito importantes, são autores indispensáveis para o professor compreender o processo de ensino-aprendizagem, para compreender a prática da sala de aula (D5).
>
> Os sócio-interacionistas: *Piaget e Vigotski*. Porque eles trabalham o desenvolvimento cognitivo e a relação com a cultura também (D7).
>
> A gente trabalha com *Piaget, Vigotski, Ausubel* que são três cognitivistas que eu acho que dá uma linha mais atual para eles. Eu acho que *Vigotski* dá uma contribuição muito boa por conta do papel que ele atribui ao professor, esse papel de mediação, esse papel de mediador enquanto *Piaget* vê mais essa questão que o indivíduo aprende diretamente com o objeto do conhecimento, como para Vigotski ele vai valorizar a mediação, então ele valoriza o papel do professor (D8).

Questiono, a partir dessas falas, a necessidade de entender que as diversas compreensões sobre as abordagens da Psicologia constituem-se num elemento importante para discutir as formas como se estruturam o discurso e a prática docente e, nesse sentido, a imprensa pedagógica[7] vem cumprindo o seu papel como responsável sobre as novas idéias e atitudes no campo da Educação que são repassadas aos educadores.

Nos atuais paradigmas educacionais ("aprender a aprender"), as complexas relações entre educação e sociedade limitam-se a análises que põem a escola e o professor como vítimas do tempo e da organização social, sem questionar-se a sua estrutura política e econômica. A tentativa de integrar Vigotski a paradigmas considerados sócio-interacionistas, como é possível observar em alguns depoimentos, denota a tendência a uma interpretação a-histórica de sua teoria, como mostra a fala que coloca o psicólogo russo como um dos teóricos que tem uma "visão mais voltada para o aluno como construtor do próprio conhecimento" (D2). Uma das conseqüências mais notáveis dessa leitura de Vigotski é o esvaziamento do significado marxista das relações sociais de produção, interpretadas como simples interações entre indivíduos ou grupos.

A questão da existência de acordos ideológicos bem delimitados pode ser ratificada pela análise histórica da produção teórica da Psicologia, que sugere uma tendência hegemônica de desprezo, muitas vezes por inteiro, das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, uma grande preocupação com a construção de teorias e técnicas direcionadas ao ajustamento social dos indivíduos. Como já se sabe, esse processo implica, na descontextualização e fragmentação do indivíduo, na psicologização do social e na naturalização dos fenômenos humanos, decorrente da negação de seu caráter eminentemente histórico.

Para Vigotski (1996), a Psicologia precisa, a exemplo de Marx, construir o seu O Capital, criando seus próprios conceitos, ou seja, tratar de analisar os fenômenos psicológicos, utilizando categorias psicológicas que tenham como referência central as análises políticas, sociológicas, filosóficas e econômicas. Nesse sentido, Vigotski (1998, p. 24), ao postular que "o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai

---

[7] De acordo com Urt (2001), entende-se por imprensa pedagógica tanto as produções acadêmicas nos cursos de Mestrado, quanto as políticas e as diretrizes de Educação e ainda a difusão, em órgão de imprensa "popular" de idéias educacionais.

do individual para o socializado, mas do social para o individual", define sua principal tese de que as origens das formas superiores de comportamento consciente, possam se encontrar nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo externo.

Esse autor russo se contrapôs às concepções que consideram que o comportamento social se deriva do individual, bem como aquelas que advogam que o indivíduo sofre influências sociais de forma passiva e que se fundamentam na idéia de que o meio social se coloca como algo dado e natural, ao qual se deve ajustar.

O ideário, identificado com o lema "aprender a aprender", expressa proposições educacionais a serviço do projeto neoliberal, cuja proposta política é adequar as estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital, portanto, não se coaduna com a perspectiva vigotskiana.

Duarte (2000) analisa criticamente a força que o lema "aprender a aprender" possui no meio educacional brasileiro, por se apresentar como um símbolo de uma posição pedagógica inovadora e progressista, coerente com as demandas dos indivíduos e da sociedade contemporânea. De acordo com ele, a grande propagação, difusão e forte penetração dos ideários educacionais calcados nesse lema, tendo no construtivismo seu representante maior, seria decorrente de suas interfaces com o universo ideológico contemporâneo. Esse estudioso afirma que:

> Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do "aprender a aprender" nas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 80, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (DUARTE, 2000b, pp. 29-30).

Nessa forma de apropriação se identifica o fenômeno da alienação, no sentido atribuído por Heller (1989), que denomina os modismos como sendo sempre e necessariamente fenômenos de alienação, ou seja, um olhar alienado para aquilo que se considera como "o velho", e para aquilo que se apresenta como o que existe de "novo" na sociedade.

A divulgação da idéia de que o construtivismo esteja sendo utilizado para fundamentar as reformas educacionais, pode exercer a função retórica de reforçar o fato de que ele seja a teoria que melhor serve para resolver os problemas da educação, como é possível constatar no primeiro depoimento (D1).

Nesse sentido, Rossler (2006), ao analisar textos de autores construtivistas no Brasil, desvela processos de sedução e alienação presentes na difusão do ideário

construtivista na educação. Ele cita o exemplo de autores que abordam a teoria de Piaget como sendo a “mais completa” para se entender o desenvolvimento cognitivo. Portanto, para Rossler, não seria “bem visto”, assumir na esfera educacional que se desconhece a teoria construtivista. Seu estudo ilustra a forma fecunda e ideológica por meio da qual esse ideário estabelece sua representação na esfera educativa e divulga algumas categorias valorativas que o aproximam ao universo ideológico atual, tornando-o, dessa forma, um discurso filosófico, psicológico e pedagógico muito atraente. O fato de o construtivismo ter adentrado e se alastrado em nossa educação através da escola nova, pode ter aumentado a abrangência das idéias provenientes do interacionismo-construtivista nos meios educacionais daquele período. Pelo forte impacto do pensamento escolanovista na educação do Brasil, isso continua presente até os dias atais.

Duarte (2004a, p. 19) adverte que, a esse ideário interacionista-construtivista, vêm sendo incorporadas teorias radicalmente opostas, desde o âmbito das suas bases filosóficas, como ocorre com o pensamento de Vigotski. Segundo ele, com freqüência se observa “educadores entenderem que a contribuição da teoria de Vigotski seria trazer ‘a questão do social para o construtivismo´, complementando, dessa forma, outras teorias, como a de Piaget, nas quais “o social” seria secundarizado”. Nesse sentido, destaco as seguintes falas:

> Acho que em Piaget a gente tem bem esclarecido o papel do sujeito como construtor do conhecimento e em Vigotski está melhor esclarecido o papel da cultura e da sociedade na produção do indivíduo, na produção do conhecimento, nas interações sociais, enfim (D5).
>
> (...). No caso Piaget trabalha uma parte e Vigotski complementa o trabalho dele, fazendo uma junção perfeita para a gente trabalhar com os alunos (D7).

Essas falas são bastante emblemáticas e expressam o pensamento em voga hoje na Psicologia da Educação, no que se refere ao fenômeno do modismo. No modismo, a teoria passa à condição de mercadoria e como tal, segundo Marx (1987, p. 81) funciona como produto do cérebro, “dotado de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos”. No modismo há uma espécie de fetichização da teoria que leva à atitude de consumo pelos educadores.

De acordo com Rossler (2006), a existência de processos de sedução na vida das pessoas demonstra o seu grau de alienação e, nesse caso, a sedução nas tarefas que

fazem parte da prática pedagógica dos professores é uma expressão de sua própria alienação, de seu trabalho, de sua prática e de seu pensamento.

As falas dos professores mostram a existência desse processo em relação à teoria de Vigotski. Nem sempre a adesão de educadores a determinadas tendências pedagógicas ocorre juntamente com o conhecimento correspondente sobre seus pressupostos, sobre suas dimensões político-ideológicas e sobre suas conseqüências sociais. O desconhecimento dos fundamentos filosóficos que embasam a teoria vigotskiana dificulta a distinção entre os autores, causando confusão entre princípios teóricos de perspectivas opostas. É importante destacar que aqui, então, existe o fenômeno da sedução. Na sociedade atual, a procura incansável por idéias que se preste a orientar a vida dos indivíduos, dando-lhes sentido e direção, favorece a uma concordância "fácil de qualquer discurso que venha se mostrar próximo a um discurso de pregação messiânica e que invoque para si poderes de transformar vidas. Parece-me que a retórica construtivista cumpre bem essa função" (ROSSLER, 2006, p. 118).

Julgo, nesse sentido, que na raiz do problema dos modismos se encontra a ausência de canais que viabilizem uma relação mais estreita entre quem produz conhecimentos e os divulga, e os educadores. Deve-se considerar todo o peso de uma história em relação aos modos de divulgação, no meio educacional brasileiro, das interpretações acerca do pensamento de Vigotski, com forte influência de idéias defendidas por intérpretes norte-americanos e europeus, o que caracteriza um fato bastante revelador das peculiaridades do atual cenário ideológico, no qual preconizam as conjecturas de cunho neoliberal e pós-moderno. Desse modo, a análise das interpretações difundidas por estudiosos brasileiros precisa abordar também as interpretações divulgadas por estudiosos de outros paises "cujos trabalhos venham sendo traduzidos e editados em nosso país ou constituam referência para estudos realizados por autores brasileiros" (DUARTE, 2004a, p. 2).

Supor que o educador adota um marco referencial construtivista, constituído pela justaposição de idéias extraídas das teorias de Piaget e Vigotski, significa compreendê-lo alienado de sua condição pensante, condição esta fetichizada pela "receita pronta" a ser mastigada em sua sala de aula. As teorias precisam ser entendidas como produtos humanos, que refletem a formulação de um conjunto interpretativo de determinado fenômeno historicamente contextualizado.

Em função disso, é necessário que se articule o trabalho socialmente produtivo ao questionamento das múltiplas formas de determinação da alienação do homem na

sociedade. De acordo com Silva (1992), a sociedade civil e suas instituições são o espaço privilegiado da circulação de ideologias. Nesse espaço há a possibilidade de criar contra-ideologias, que provoquem rupturas e modificações nas concepções de mundo e de sociedade dominantes, visando a uma educação emancipadora dos homens.

No caso desta tese, que discute o conhecimento psicológico na esfera educativa, é necessário ressaltar que o conhecimento psicológico, historicamente carregado de ideologia burguesa, não está livre da contradição. Isto significa que ele carrega possibilidades de produção do novo e de transformação, não estando destinado à fatalidade da reprodução.

Os argumentos que os educadores apresentaram em favor da diversidade teórica, os méritos e lacunas que apontam nos referenciais que selecionaram, indicam a existência da contradição no seio dos conhecimentos gerados pela própria Psicologia da Educação. Exemplifico com os seguintes depoimentos:

> Eu utilizo Piaget, com a teoria cognitivista. Vigotski, com a teoria sócio-interacionista. Watson, com a teoria comportamental. Aí tem também Skinner, Pavlov e também Rogers com a teoria humanista (D7).

> A gente busca não trabalhar com o aluno uma só abordagem. Mostrar para ele várias abordagens, dependendo das situações que ele deve ter como suporte da prática dele, determinada teoria, então a gente aborda desde Skinner que a gente trabalha em Psicologia da Aprendizagem, embora a gente não dedique muita carga horária para trabalhar o behaviorismo, até por conta do próprio avanço científico na área, mas a gente explora também Piaget, um pouco de Wallon e abordagem teórica de Vigotski, enfatizando especificamente a abordagem teórica histórico-cultural (D3).

Seguindo esse modo de pensar, vê-se que as justificativas que os depoimentos trazem retratam a alienação no trato com as teorias que abordam. Porém, as possibilidades de superação desse modo alienante de incorporar as teorias no seu trabalho são dadas pelos próprios sujeitos, ao erigirem explicações sobre a contribuição das teorias para a formação do educador. É o que se observou nesse depoimento:

> Enquanto para Piaget a gente tem que esperar o indivíduo estar no estágio necessário, ter a estrutura lógica necessária para ensinar, Vigotski vem dizer aquela coisa maravilhosa que aprendizagem puxa o desenvolvimento, que aprendizagem traz o desenvolvimento a reboque. Então, eu penso que Vigotski ele coloca você com a “mão na massa”, ou seja, para o aluno se desenvolver você precisa ensiná-lo, porque aprendizagem que traz o desenvolvimento. Então eu acho que até politicamente falando, coloca o professor num papel mais ativo (D8).

É dentro da contradição que surge o “núcleo válido” da Psicologia burguesa, que favorecerá as condições de sua própria superação. O depoimento acima deixa transparecer uma certa compreensão político-filosófica desse sujeito a respeito do pensamento de Vigotski. Como se sabe, a teoria histórico-cultural deste autor valoriza a transmissão do conhecimento e o papel do professor como aquele que deve ensinar. A educação, segundo Vigotski (1994), é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A formação do indivíduo ocorre sempre dentro de um processo educativo e, para se tornar um indivíduo singular, é necessário o homem apropriar-se dos resultados da evolução histórica, tornando individualizados esses resultados.

De acordo com o referido autor, desenvolvimento humano e educação são dois fenômenos que caminham juntos, não se separam. Saviani (2005), defensor da pedagogia histórico-crítica, parte da idéia de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e, portanto, para se compreender a natureza da educação, precisa-se antes compreender a natureza humana. Esses teóricos entendem que é a educação que leva os homens a se apropriarem dos conteúdos já elaborados pela humanidade e, dessa forma, se humanizarem.

A confusão também fica evidenciada em determinados momentos, quando esse mesmo professor (D8) demonstra possuir uma compreensão político-filosófica da teoria de Vigotski, utilizando argumentos plausíveis em defesa de seu posicionamento, afirmando que politicamente essa teoria coloca o professor num papel mais ativo e, mais adiante, afirma que ensina quatro teorias, quatro teóricos, mas a sua orientação, a sua formação, a forma como ensina, a sua metodologia na sala de aula é mais baseada na teoria vigotskiana. Porém, no seu argumento, não fica explícita a diferença entre a Psicologia desenvolvida por Vigotski e Piaget.

> (...), porque é onde eu tenho dedicado os meus estudos nos últimos dias e nos últimos anos também. Então assim, eu estou ensinando às vezes Piaget, mas a forma como eu estou ensinando é sempre trabalhando muito com a interação entre eles, sempre trabalhando com essa coisa da mediação (D8).

O termo interação é utilizado tanto para os estudos de Vigotski como para os estudos de Piaget. A interação para Piaget, como já apontei, pauta-se em um modelo biológico de compreensão do psiquismo humano, restringindo o conceito a relações entre pessoas. Para o psicólogo russo, esse conceito tem outro sentido. Refere-se à ontogênese, que foi mediatizada pelas relações sociais e pelos produtos da atividade humana. É exatamente na compreensão histórica e social do psiquismo, bem como na

relação dialética entre individuo, sociedade e natureza que se encontra a base epistemológica da teoria vigotskiana. Apenas considerar a intersubjetividade não quer dizer que haja uma compreensão mais profunda do que significa o conhecimento, enquanto um processo sócio-histórico.

A questão reside, conseqüentemente, no que significa considerar o indivíduo e o conhecimento como fundamentalmente sociais. Significa, dentre outras coisas, reconhecer que o indivíduo não pode organizar seu conhecimento individual, senão apropriando-se do conhecimento socialmente existente e que foi historicamente produzido. Ao caracterizar esse processo de apropriação, pelo indivíduo, dos produtos culturais humanos, Leontiev (1978a, p. 268) assim se expressa:

> Devemos sublinhar que esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.

Em se tratando do trabalho educativo, considerar a historicidade do indivíduo significa valorizar a transmissão da experiência histórico-social, ou seja, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. O professor, nesse aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, incidindo nas suas funções psicológicas superiores, levando-os a fazerem correlações com os conhecimentos já adquiridos, bem como, promovendo a necessidade de apropriação constante de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos. Sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, sem o trabalho educativo, a continuidade do progresso histórico não seria possível, pois:

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978b, pp. 282-283).

No que se refere especificamente ao conceito de mediação, a teoria de Vigotski (1996b) traz uma contribuição importante para a educação, ao dar ênfase ao trabalho educativo de transmissão da cultura para o processo de construção do psiquismo humano, especialmente quando se refere ao caráter mediatizado do psiquismo, em que o indivíduo deve ser compreendido na interação com o mundo ao seu redor, a partir de uma relação-apropriação significativa com os objetos criados pelos homens. Para esse

autor, o uso de instrumentos materiais marca o início das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano. Na ontogênese, o primeiro emprego do signo marca o momento em que o indivíduo se desprende de seus limites orgânicos e progride no sentido da construção simbólica da realidade. O modo como o homem foi interagindo na sociedade e com a natureza conduziu à necessidade de criar mediadores (instrumentos e signos), cujo emprego caracteriza o funcionamento das funções psicológicas superiores. É através da mediação que esses processos se desenvolvem.

Para Vigotski (1995, p. 83), os signos são "estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação". Os signos se relacionam com as funções psíquicas, são artificialmente criados e influem na conduta. Os instrumentos são artefatos com os quais os homens executam uma operação de trabalho com os objetos e com a realidade externa. Tanto os instrumentos, como os signos, são mediações na atividade humana.

Tanto Vigotski quanto Leontiev e Luria (1988b) partem da hipótese de que a inclusão dos signos no processo de conduta altera e reconstrói toda a estrutura e a composição do comportamento, assim como os instrumentos técnicos recriam toda a organização do trabalho. De acordo com Vigotski (1995, p. 94), "o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação da sua própria natureza". Conclui-se que o emprego de mediadores amplia as chances humanas de transformar a natureza e, em decorrência, transformar a própria consciência humana.

Toda história da ontogênese das funções psicológicas superiores, essencialmente humanas, constituiu-se pelas interações e comunicações estabelecidas com outros sujeitos e com o mundo dos objetos materiais e simbólicos construídos pelos próprios homens. Tal fato confirma a importância da historicidade do desenvolvimento cultural como eixo fundamental no processo de desenvolvimento das formas superiores de comportamento do ser humano.

Assim, na Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, a constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se pela mediação do signo e, nesse processo, a linguagem é fundamental. As operações efetivadas pela mediação dos signos na comunicação são indispensáveis à complexificação qualitativa do psiquismo do homem, favorecendo a passagem do estágio de psiquismo natural, para as formas históricas e construídas de psiquismo, fundamentalmente humano.

Quando a apropriação se realiza na escola, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Tanto Leontiev (1978a) como Vigotski (1991b) assinalam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação. Esse conceito de mediação dos outros indivíduos do grupo social, entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vigotski e sua corrente, é muito importante para a compreensão do trabalho que se realiza na escola.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura oferece especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como fim específico, favorecer a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e elevação do desenvolvimento individual. Nesse sentido, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

O objetivo do trabalho docente consiste em assegurar aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Assim sendo, o professor teria uma ação mediadora, entre a formação do aluno na vida cotidiana, onde ele se apropria, espontaneamente, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno no âmbito não cotidiano da vida social, possibilitando o acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. (HELLER 1972) e favorecendo, ao mesmo tempo, a postura crítica do educando.

Retomando a análise dos depoimentos, compreendo que a pluralidade teórica é importante para a formação, pois nela subsiste à contradição, à possibilidade de crítica e de superação. A contextualização histórica e epistemológica das teorias, amparada na reflexão consciência-mundo, supõe o fundamento crítico, necessário ao compromisso com a formação humana.

Diferentemente ocorreu em relação a outro professor que, ao ser interrogado sobre qual seria, em sua opinião, o teórico que ofereceria uma maior contribuição, em um trabalho específico para a formação docente, apontou Skinner. Em sua argumentação ressaltou:

> Se eu penso que estou trabalhando com crianças portadoras de deficiência mental severa, eu assumiria com a maior tranqüilidade uma postura behaviorista para que ela tivesse pelo menos aquisição das habilidades da vida diária. E ai falar de qual é a melhor, depende da situação do contexto em que estamos trabalhando. (...) agora, claro, se eu estou trabalhando uma perspectiva de pessoas que não teriam uma deficiência mental severa, em que você teria todas as condições, em que você teria um aluno comprometido, porque trabalhar numa perspectiva cognitivista implica numa interação professor-aluno, outro indivíduo (D9).

Mais adiante, esse mesmo professor diz:

> Em psicologia eu abordo essas questões, mas de uma forma mais aprofundada e ai você volta para trabalhar a questão mais dos problemas de aprendizagem, como ele se coloca, como o professor lidar com isso do ponto de vista psicológico (D9).

Pode-se pensar que o pragmatismo povoa esses argumentos. No entanto, não se trata apenas disso: reconheço aí o processo de alienação. Noções naturalizadas e matematizadas de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica foram formuladas em condições sócio-históricas determinadas. Como já foi ressaltado em capítulos anteriores, a Psicologia foi produzida em circunstâncias históricas determinadas. Partiu de uma visão clínica do trabalho na esfera educativa, visando ao diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, e de uma perspectiva psicometrista, que selecionava os mais "aptos", culpando o aluno pela sua "deficiência de aprendizagem". Nesse sentido, o ideário liberal tem guiado grande parte da atuação da Psicologia no âmbito educacional, atribuindo aos indivíduos as causas do sucesso e insucesso na escola e na sociedade.

De acordo com Heller (1989), a maneira cotidiana de pensar o mundo é necessária a nossa sobrevivência, mas invade, em determinados momentos históricos, outras esferas da vida, inclusive a ciência, o pensamento científico e a Psicologia. Desde a sua origem, no bojo da sociedade capitalista, predomina na Psicologia uma concepção técnica. Conforme Duarte (1996), quando a estrutura da cotidianidade invade a estrutura do trabalho educativo, encontramo-nos perante um fenômeno social de alienação. Em nosso meio social, marcado pelos processos de alienação, das relações sociais humanas, os professores podem reproduzir em seu trabalho as características da vida cotidiana e, nesse caso, estaremos perante um trabalho educativo fundamentalmente alienado.

6.2.2 Principais fontes de informações sobre a teoria vigotskiana

Ao serem indagados sobre as principais fontes de informações da teoria vigotskiana utilizada nos estudos em sala de aula, a maioria dos entrevistados respondeu que utiliza textos, livros didáticos, artigos de revista e periódicos. Apenas um entrevistado disse que trabalha as obras clássicas nos estudos com os alunos.

São várias as explicações para a não adoção da leitura dos clássicos com os alunos, desde a que aborda a inviabilidade de trabalhar com obra porque ela se encontra "espalhada" em muitas fontes, a que alega a carência financeira dos alunos para a aquisição de livros, mas, as que mais se destacaram foram as seguintes:

> Para dar aula mesmo a gente utiliza geralmente os comentários porque as obras dos autores são ainda obras muito difíceis para os nossos alunos. (...). São alunos que estão em serviço há muito tempo, que estão bastante tempo afastados, eles apresentam de fato algumas dificuldades de leitura, então, nesse momento eu utilizo autores que fazem um comentário sobre a obra de Piaget, sobre a obra de Vigotski. Utilizo Marta Kohl, César Coll, principalmente esses autores e também utilizo textos de revista, Delval. Para os alunos, um pouco mais adiantados, eu recomendo ler o próprio Vigotski na Formação Social da Mente, acho que alguma coisa dá para ler lá, mas a gente tem dificuldade em trabalhar com o próprio autor, nesse momento eu estou trabalhando com aquele Construtivismo na sala de aula, do César Coll, Izabel Sollé, são vários autores e eles têm muita dificuldade de ler, mas é um texto mais consistente. Eles têm dificuldade de ler, então, a leitura são os comentários mesmo (D5).

> Eu começo sempre trabalhando com os textos do César Coll que é um teórico maravilhoso, espanhol, e o grupo dele todo: César Coll, Jésus Palácios, Álvaro Marquese, Mário Carreteiro que eles são tidos como neo-piagetianos, mas tem um grupo dentro deles muito vigotskianos. Então eles trabalham com o construtivismo, com base em Piaget, em Vigotski, em Ausubel, em Gagné e uma série deles, e é um grupo que tem produzido coisas maravilhosas (D8).

Embora esse mesmo professor (D8), em depoimento anterior, tenha apontado para o caráter político filosófico da teoria vigotskiana, argumentando, inclusive, sobre a importância dessa teoria para o trabalho docente, principalmente no que se refere à valorização do ensino. Nesse depoimento, apresentou Vigotski como um construtivista junto a Piaget, Ausubel e Gagné indistintamente.

Com relação ao processo acima descrito, posso concordar com Duarte (2004a, p. 190), quando aponta que o pensamento pós-moderno se encontra em trabalhos de renomados pesquisadores da esfera educativa "que se propõem a incorporar a teoria vigotskiana e até mesmo em trabalhos cujos autores afirmam estarem situados no

campo da filosofia marxista". Segundo ele, essa penetração do pensamento pós-moderno nos trabalhos dos divulgadores das idéias de Vigotski provoca sérias distorções da sua teoria.

O depoimento anterior (D5) merece outra observação. Recorrendo a Duarte (2004a, p. 99) mais uma vez: "ele revela com todas as letras em que vem se transformando o pensamento de Vigotski para boa parcela dos educadores".

Os educadores pertencem a um grupo social, são pessoas vivas e reais que trabalham em instituições escolares, vivendo experiências semelhantes ou diferentes, trazendo consigo uma condição que é social e histórica e só poderão ser compreendidos, a partir da relação que estabelecem com o mundo. Nesse sentido, para apropriarem-se do conteúdo das atividades com as quais entram em contato durante as relações sociais, eles passam por um processo de formação que não pode ser entendido numa relação simples de sobreposição, de armazenagem de conhecimento de acumulação de experiências, mas como um processo dialético entre a apropriação/objetivação.

> A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada individuo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre homens (SAVIANI, 2005, p. 22).

Nesse sentido, o trabalho educativo diz respeito à produção e à reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser que pertence ao gênero humano, mas também, à reprodução do próprio gênero humano (DUARTE, 1992). Partindo dessa compreensão, o produto do trabalho educativo alude tanto à reprodução do indivíduo-educando, quanto à reprodução da sociedade.

É certo que os problemas sociais intervêm no processo de constituição do educador e, nesse sentido, com as condições ruins de trabalho e com a violência social a que se vê submetido o ser humano. Na sociedade capitalista moderna, esse processo pode vir a ser prejudicado, a não se desenvolver inteiramente, tornando-se o educador apenas uma repetição de si mesmo ou da sociedade.

O que pontuo aqui é que o homem faz suas apropriações, a partir das atividades que se dá em condições objetivas de vida e na relação com outros homens e, desse modo, sabe-se que as políticas educacionais interferem na produção de um perfil de profissional conforme o que se espera e, em intervindo, acabam por moldar um perfil de

atuação para os educadores, no que se refere ao que é correto ou não, novo ou velho, atualizado ou superado, apropriado ou não.

Quando o educador diz que seu aluno trabalha, apresenta dificuldade de leitura e recomenda a leitura da fonte apenas para os "mais adiantados", estamos diante de uma das formas mais básicas de alienação que é "aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano". (DUARTE, 2004a, p. 282).

Sempre que o indivíduo é impedido de se apropriar da riqueza do gênero humano, nos encontramos diante de um processo de alienação, ou seja, um processo que impede a humanização desse indivíduo. Entendo que é no encontro do aluno com os objetos culturais, proporcionados pela escola e, decorrente da qualidade dessa relação, que o indivíduo encontra os motivos sociais das suas necessidades e, consequentemente, põe-se em ação. De acordo com Leontiev (1978a, p. 267):

> [...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas são adquiridas no decurso da vida, por um processo de apropriação da cultura, criada pelas gerações precedentes.

Portanto, o aluno não pode ser encarado como um mero objeto, que precisa se adaptar às condições da escola e da sociedade. Precisa ser reconhecido pela sua atividade, nas relações que estabelece com os bens simbólicos e materiais, que lhe são oferecidos, desenvolvendo-se ao assumir a posição de sujeito, nesse processo de aprendizagem e apropriação da cultura.

No que diz respeito ao educador, para concretizar plenamente seu trabalho educativo, é necessário que ele mantenha uma relação consciente com o papel que a sua atividade exerce na formação do "indivíduo-educando-concreto", que tem sob a sua responsabilidade e para as implicações decorrentes deste trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Portanto, formar indivíduos apenas, não é suficiente, mas ter consciência do tipo de sociedade e do tipo de prática social para a qual os indivíduos estão sendo formados.

Para Duarte (2004b), o quanto existe de possibilidade de humanização dos indivíduos e o quanto tais possibilidades não se concretizem, determinam o nível de alienação que existe numa determinada sociedade. Vale salientar que a alienação, antes de se apresentar como um fenômeno da consciência é uma produção social, pois a possibilidade de os indivíduos humanizarem-se, em seu processo de formação, está condicionada às possibilidades concretas, existentes para o gênero humano, em

determinado momento histórico. Caso tais possibilidades não se concretizem na vida dos indivíduos, teremos o fenômeno da alienação.

É importante ressaltar que, em outros tipos de trabalho, pode não ocorrer prejuízo do produto pela alienação do processo, ou seja, o trabalhador pode se alienar, se exaurir no processo de produção, mas o produto servir para enriquecer a sociedade. "O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano" (DUARTE, 2007, p. 56). No caso do trabalho educativo isso não acontece, pois a alienação do trabalhador, perante o processo, também acarretará a alienação no que diz respeito ao produto, ou seja, a formação do indivíduo, que está sendo educado. Desse modo, se o trabalho educativo se limitar, para o educador, a apenas um recurso para a reprodução da sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se concretizar, enquanto intervenção consciente, entre o cotidiano do educando e a atuação desse educando nos espaços não-cotidianos da atividade social. "A tarefa educativa se transformará numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social". (Id., ibid.).

6.2.3 Obras de Vigotski e autores mais estudados

Ao serem questionados sobre a leitura dos escritos de Vigotski, apenas três entrevistados admitiram nunca ter lido nenhuma obra desse autor. No entanto, a maioria (seis) diz ter lido os livros: A formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem. Apenas um entrevistado afirmou ter lido todas as obras de Vigotski. Os autores mais lidos, segundo os depoimentos são quase por unanimidade: César Coll, Marta Kohl e Tereza Cristina Rego. Apenas um fez referência também a Valsiner e outro mencionou Yves de La Taille.

> Li tudo. Eu não só li tudo que Vigotski escreveu, como li muito o que outras pessoas escreveram, então eu li Formação Social da Mente, Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Pensamento e Linguagem, Teoria e Método, Psicologia da Arte, Psicologia e Pedagogia. Eu tenho todos e uso todos e fora os teóricos que escrevem sobre ele: a Marta Kohl, a Terezinha Rego, Wertch e o próprio grupo de César Coll também que escreve bastante (D8).

Os argumentos apresentados acima, em favor da diversidade de autores, os méritos que aponta nos referenciais que selecionou, mais uma vez sugerem a existência da contradição, no seio dos conhecimentos gerados pela própria Psicologia, na esfera

educacional. Por isso, é preciso que se articule o trabalho socialmente produtivo ao questionamento das múltiplas formas de determinação da alienação do homem na sociedade. Nesse sentido, é necessário a contextualização das teorias psicológicas, em termos do desvelamento dos diferentes objetos de estudo dos teóricos, da história das elaborações, dos pressupostos filosófico-epistemológicos que as sustentam e das articulações com a educação.

Na medida em que se fundamentam em concepções psicológicas, do desenvolvimento e da aprendizagem, que reproduzem os elementos valorativos presentes no discurso ideológico atual, os professores reproduzem, desde a seleção dos conteúdos aos métodos de ensino, a lógica e os interesses do neoliberalismo, perdendo, desse modo, a sua própria especificidade enquanto mediação social, fundamental na reprodução do gênero humano.

Voltando ao pressuposto de que o ser humano se constitui na dialética entre a apropriação/objetivação, e que as idéias difundidas funcionam como mediadoras nessa relação que se dá entre as pessoas concretas, na atividade realizada, é que cabe pontuar o cuidado que se tem com as interpretações sobre a abordagem histórico-cultural, presente no discurso difundido, e a apropriação feita pelos educadores desse mesmo discurso.

Observo, também, que as apropriações que o educador realiza são mediadas pelas contradições presentes na sociedade moderna de classes, o que significa dizer que nem sempre a apropriação é um processo que envolve ganhos qualitativos. A base presente na escola de Vigotski é marxista, ou seja, materialista histórico dialética. Portanto, não se enquadra numa perspectiva interacionista-construtivista.

Porém, conforme evidencia Duarte (2000b), o ecletismo está presente nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana. Para ele, uma pedagogia realmente marxista não pode deixar de fazer crítica às pedagogias não-críticas, de cunho liberal. O ecletismo, proveniente da concepção de que se pode utilizar, indistintamente, conceitos advindos de diferentes teorias para compreender os fenômenos humanos, se encontra nos textos de César Coll quando este defende que o construtivismo tenta compreender o psiquismo humano partindo de diversas teorias psicológicas, incluindo a epistemologia genética de Piaget e a teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

> Uma forma de aproximar Vigotski e Piaget é pela via do pragmatismo eclético, sendo o aqui já comentado psicólogo espanhol César Coll o mais notório difusor dessa atitude, por meio da defesa, no campo do currículo escolar, da adoção de um marco referencial construtivista, constituído pela justaposição de idéias retiradas de várias teorias psicológicas, entre elas as de Vigotski e de Piaget (DUARTE, 2004a, p. 177).

Para esse estudioso da escola de Vigotski, tal atitude pragmatista de educadores, preocupados com problemas "práticos", como o de formular uma proposta curricular, também se estende aos pesquisadores, na esfera da Educação, da Psicologia e da Psicologia Educacional, quando se exige desses estudiosos a realização de pesquisas e estudos que não se detenham em embates teóricos e apresentem soluções urgentes para problemas também urgentes. Os demais autores citados nas entrevistas, também enquadram Vigotski numa proposta interacionista e/ou construtivista. "César Coll, Marta Kohl" (D5). "Cristina Rego" (D6). "O próprio Yves de La Taille ele trabalha com Vigotski, fora ele a gente tem também, Marta Kohl Oliveira" (D9).

Os depoimentos apresentados revelam que os educadores citados não diferenciam o pensamento de Vigotski da proposta interacionista-construtivista. Porém, não interpreto essa confusão como uma questão apenas desses educadores, mas como decorrente de um processo ideológico generalizado, como revelação de um fenômeno mais abrangente, de propagação do pensamento pós-moderno, como já foi ressaltado. Na perspectiva dos educadores que utilizam o ecletismo, é possível aplicar um pouco de cada teoria, naquilo que ela contribui para a compreensão dos fenômenos educativos. O depoimento seguinte exemplifica o que digo:

> Então eu acho arriscado, agora, quando a gente vai pegar só um. Porque eu vejo que cada um tem um pouquinho da sua contribuição. Eu vejo que a gente tem Vigotski com a proposta da Zona de Desenvolvimento Proximal, que eu acho que foi maravilhoso. Piaget, de uma certa forma, ele contribuiu para que a gente tenha nem que seja uma referência de como tudo isso começou, da estrutura de desenvolvimento da criança (D3).

Esse tipo de articulação faz com que os conceitos sejam tomados isoladamente, sem nenhuma vinculação com o aparato histórico-cultural. O modelo interacionista se encontra na classificação epistemológica empregada por Jean Piaget. O interacionismo ou construtivismo são dois termos utilizados, alternadamente, por Piaget para aludir a dois aspectos de apenas uma concepção epistemológica, como uma via alternativa para superar a unilateralidade do apriorismo e do empirismo. Portanto, de acordo com esse entendimento, Vigotski não é interacionista.

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

Utilizar o modelo interacionista é aceitar a categorização empregada por Piaget. Como essa classificação é derivada da biologia e o padrão interacionista, um padrão biologizante dos processos de conhecimento, esse modelo alude necessariamente à naturalização do social. Piaget não nega o social, apenas o analisa pelo modelo interacionista e, assim sendo, o naturaliza. A interação, para Piaget, orienta-se por um modelo biológico de compreensão do psiquismo humano, reduzindo o conceito a relações entre pessoas. Para Vigotski (2000a), a interação consiste não apenas em estar junto com os outros, mas diz respeito à interação com a ontogênese, que foi mediatizada pelas relações sociais e pelos produtos da atividade humana. Por este motivo, é equivocada a denominação "sociointeracionismo" que psicólogos e educadores dão à teoria vigotskiana. O modelo interacionista, por ser um modelo biologizante, naturalizante, impossibilita uma abordagem que compreenda histórica e socialmente o ser humano.

A principal crítica à teoria piagetiana é a falta de historicidade na compreensão do ser humano. Numa perspectiva historicizadora, o ser humano é considerado um ser de relações e sua individualidade é inerentemente social. Nesse sentido, a educação é um processo de humanização, que tem suas bases fundamentais no trabalho educativo dos professores sobre os alunos. Piaget e Vigotski utilizam pressupostos epistemológicos diferentes, ou seja, suas concepções de homem e mundo são distintas, portanto, interpretam diferentemente os fenômenos psicológicos.

6.2.4 Conceitos mais importantes da teoria de Vigotski para a formação docente

O quadro abaixo mostra quais foram os conceitos de Vigotski considerados mais importantes pelos educadores, dando indícios de como ocorre a apropriação de suas idéias por eles.

Conceito	Especificidade do conceito	Total de referências
Zona de desenvolvimento proximal	Estímulos, objetos, colegas, linguagem, interação, relação professor-aluno, mediação semiótica, mediação pedagógica, nível interpsicológico, nível intrapsicológico, desenvolvimento real.	08
Interação Social	X	01
Mediação Social	Signo como mediador.	01
Linguagem	Signos, Símbolos, Instrumentos, cultura.	03
Conceitos científicos e Conceitos espontâneos	X	01
Mediação pedagógica	Interação sócio-histórica.	01
Interacionismo	Interação da mediação.	01
Pensamento e linguagem	Funções psicológicas superiores.	01

Quadro 1 – Conceitos de Vigotski, considerados mais importantes. Fonte: Dados da pesquisa.

Em se tratando dos conceitos que os educadores consideram mais importantes na teoria vigotskiana, o conceito específico mais recorrente nos depoimentos analisados foi o de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (oito), conceito este fundamental para a educação. Vigotski (1993) apresenta esse conceito, ao analisar as relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. Nessa análise, ele mostra que, ao se examinar o desenvolvimento de uma criança, é preciso não se ater àquilo que já amadureceu, mas captar, também, aquilo que ainda se encontra em processo de formação. O referido autor propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: *o nível de desenvolvimento atual* que pode ser verificado através de testes, nos quais a criança resolve problemas de modo independente, sem a ajuda de outra pessoa; e *a zona de desenvolvimento próximo,* que engloba tudo aquilo que a criança não resolve por si, mas consegue fazer com o auxílio de um adulto. Esse conceito tem implicação importante para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar.

> Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. (...) Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma." (VYGOTSKY, 1993, pp. 244-245).

Este teórico critica a aprendizagem que se restringe ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é exatamente aquele que incide na zona de desenvolvimento próximo. Compete ao ensino escolar, conseqüentemente, o trabalho de transmitir à criança os conteúdos, historicamente produzidos e socialmente indispensáveis, elegendo, o que desses conteúdos encontra-se na zona de desenvolvimento próximo, a todo o momento do processo educativo. Assim sendo, esse conceito é representativo da valorização da transmissão pelo processo escolar, da experiência histórica e socialmente acumulada.

É óbvio que esse conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo não oferece nenhuma fórmula determinante do que e como ensinar, a cada momento do processo escolar. Necessita-se de estudos específicos, de acordo com a matéria e com a série escolar. No entanto, o que importa é que ele inverte a idéia de que é preciso sempre organizar o conteúdo escolar, fundamentado no conhecimento das características de cada etapa, já alcançada, pelo desenvolvimento intelectual do aluno. Em termos pedagógicos, ao invés de termos professores preocupados em não intervir no desenvolvimento, temos, na visão da Escola de Vigotski, professores interessados em conhecer como produzir esse desenvolvimento pela aprendizagem. O que não representa o ponto de partida do ensino escolar, mas o ponto de chegada que se quer alcançar.

mbora a maioria dos professores tenha se referido ao conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, como sendo o mais importante, em se tratando das argumentações que relacionam esse conceito à formação docente, as respostas aparentam ser vagas. Como ilustram os seguintes depoimentos:

> Zona de Desenvolvimento Proximal não é? A questão do interacionismo, a interação da mediação, não é? Que é muito importante para questão do professor, ninguém aprende sem haver uma boa interação (D1).
>
> Para mim o que é essencial é o nível de desenvolvimento proximal, o nível de desenvolvimento real e a questão da ZDP (D2).
>
> Eu acho que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, sem dúvida, e não é somente eu que acho, eu e uma “reca” de gente mais importante que eu. O grupo do César Coll, também elege a zona de desenvolvimento proximal (D8).
>
> Quando Piaget diz em sua obra que o desenvolvimento cognitivo ocorre a semelhança do desenvolvimento afetivo. Está ciente cada vez que se depara com um novo fenômeno, começa passar etapas por

> etapas. Se você for fazer o elo vai encontrar muita semelhança entre os diversos teóricos (D9).

Pelos depoimentos apresentados, dá para perceber que os conceitos vigotskianos estão sendo utilizados, descolados de seus fundamentos, de sua historicidade. É possível notar, também, que existe uma dificuldade na compreensão própria dos conceitos, precisando aprofundar seus conhecimentos, no que se refere à base epistemológica da escola de Vigotski. Tais características têm a ver com as interpretações que vem sendo realizadas por alguns intelectuais brasileiros, a respeito da psicologia Histórico-Cultural e, principalmente, sobre Vigotski, que referendam a prática docente, sem o devido aprofundamento teórico, as quais não se detêm na porta da escola, mas a penetram, e asseguram em seu interior as contradições apontadas.

Conforme análise anterior é preciso lembrar que o conhecimento psicológico, historicamente carregado de ideologia burguesa, não está livre da contradição. Isto quer dizer que ele carrega possibilidades de produção do novo e de transformação, portanto, não está destinado à fatalidade da reprodução.

Reconheço aí o processo de alienação, onde o professor utiliza os conceitos de Vigotski, desconhecendo a sua raiz teórica. E por que isso acontece? Como já foi destacado em apreciação anterior, é importante lembrar que os artigos de revistas e os livros adotados pelos professores, já são interpretações da teoria deste estudioso russo e, nesse sentido, trazem subjacentes as leituras de quem as faz. Obras que sofreram diversas interpretações, comumente não são fiéis às idéias do autor, podendo gerar prejuízos na apropriação de seus principais conceitos. Além disso, pode ser que o fato de a teoria de Piaget ser predominante no meio educacional brasileiro, aliado a dificuldade de acesso aos textos de Vigotski, tenha influenciado a forma de compreender a teoria do autor russo, aproximando-o das idéias Piagetianas.

Segundo Tuleski (2002), uma das conseqüências mais evidentes dessa leitura de Vigotski é o esvaziamento do significado marxista, das relações sociais de produção, que são compreendidas apenas como interações entre indivíduos ou grupos.

Pode ser também, que a confusão de conceitos se dê pela suscetibilidade dos educadores a todas as formas de modismos sedutores, aos anseios, aos ideais e aos valores ideológicos que penetram os discursos de seu ambiente social e cultural imediato. Porém, esse processo não ocorre de maneira tão evidente, de forma que os indivíduos possam reconhecê-lo e logo rejeitá-lo. De acordo com Rossler (2006, p. 13),

isso se dá por um complexo processo ideológico, cultural, social, econômico, político e psicológico.

> O fato é que, quando os indivíduos se dão conta, estão completamente seduzidos pela moda do momento, que sorrateiramente se infiltrou, com maior ou menor intensidade e consistência, em seu meio, em seus discursos, em sua prática, em seu pensamento, enfim, em sua consciência. Sem ao menos saberem de onde, por quê, para quê e como ela surgiu.

Assim, constato, mais uma vez, a presença da alienação, pois os envolvidos no processo de apropriação da teoria vigotskiana são, de alguma forma, impedidos de se relacionar diretamente com a base teórica dessa escola psicológica. Isso ocorre, talvez porque as fontes referidas pelos professores, na sua maioria, não traduzem fielmente o pensamento da escola de Vigotski, não permitindo que os mesmos utilizem seus conceitos, como mediações fundamentais, no processo de direção consciente da prática pedagógica, no sentido de conduzir a formação dos alunos através do "processo de apropriação das objetivações genéricas para-si". (DUARTE, 2007, p. 40).

Porém, não estou aludindo que a apropriação dos conceitos do psicólogo russo, por todos os educadores, sujeitos da pesquisa, apresente problemas. Mas, é importante alertar sobre essa questão. Um dos depoimentos acima (D2), por exemplo, é revelador do equívoco de muitos educadores que acreditam na existência de três conceitos referentes aos níveis de desenvolvimento ao invés de dois apenas. Entretanto, tal modo de compreender a teoria não é próprio apenas desses educadores. A questão é que alguns intérpretes assim o compreendem.

Tais dados podem ser corroborados pelo estudo de Duarte (2007): "Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski", no qual ele cita intérpretes da teoria vigotskiana e uma matéria de uma revista educacional que descrevem três níveis de desenvolvimento, ao invés de dois. Ao buscar a origem dessa interpretação, Duarte acredita que ela se encontre em um único parágrafo do texto "Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento" da coletânea A Formação Social da Mente, e lembra que "essa coletânea foi redigida livremente como o declararam seus próprios organizadores" (Id., ibid., p. 101).

Ao analisar a relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças em idade escolar, Vigotski (1994, p. 113) confirma a existência de apenas dois conceitos: um que se refere àquilo que a criança faz sozinha e o outro que diz respeito àquilo que ela faz com a ajuda de outras pessoas, especialmente de adultos. Segundo esse estudioso: "O

estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal". Portanto, não há espaço para um terceiro conceito. Uma interpretação equivocada do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo pode comprometer seriamente a compreensão do modo como o estudioso soviético analisa as relações entre educação e desenvolvimento.

Vale lembrar aqui o processo contraditório, no qual se realiza a formação do educador. Por um lado, a formação acadêmica, recebida de maneira sistematizada, em instituições, paralelamente à educação, dita informal, que se realiza de maneira espontânea, não sistematizada, mas, que se dá, mesmo sem a consciência da ação educativa, existente em seu interior; e, de outro lado, a prática docente, envolvida pelas contradições sociais, inerentes a ela. Nesse sentido, não podemos esquecer o fato de que os processos de alienação da vida cotidiana predispõem os indivíduos ao poder sedutor, de determinados ideais e valores de cunho ideológico, com os quais entram em contato, diariamente, nos diversos segmentos de sua vida. Por isso, quando pontuo a questão do saber docente, gerado no amálgama das relações estabelecidas, é por entender que o conhecimento historicamente acumulado pode assumir tanto uma característica humanizadora quanto alienadora.

6.2.5 Contribuição da teoria de Vigotski para a educação e para a formação docente

Os dados obtidos acerca da importância do referencial teórico vigotskiano para a educação e para a formação docente indicam que a maior parte dos professores considera fundamental trabalhar com suas idéias e assumi-lo como um referencial teórico. Destaca-se o avanço que Vigotski representa ao dar ênfase ao papel da cultura e do social no desenvolvimento humano.

> Uma coisa que é central no pensamento de Vigotski para educação atual. Acho que de um lado compreender o papel da cultura, do outro, do social na constituição da aprendizagem, na constituição da própria pessoa, acho que Vigotski dá uma contribuição muito importante nesse sentido, acho que ele contribui para uma desnaturalização da forma de entender o ser humano, da forma de entender a criança, a infância, o estudante, enfim, o ser humano de uma forma geral (D5).

Pontua-se que a noção de "Zona de Desenvolvimento Proximal" implica o reconhecimento do papel das mediações do professor.

> De um modo geral a questão da interação e observar onde o aluno está para poder fazer a mediação, em que processo esse aluno se encontra, embora ele não fale de processo de desenvolvimento, de estágio, mas você vai observar o nível do potencial do aluno, não é? O nível de desenvolvimento potencial para você levar o aluno ao desenvolvimento real, então essa é a idéia que eu acho assim mais importante para os alunos de Pedagogia e também das outras licenciaturas aprenderem (D1).

Porém, em se tratando das argumentações que relacionam a contribuição da teoria de Vigotski para a educação e para a formação docente, seus conceitos citados, mantêm-se desarticulados da base epistemológica da teoria Histórico-Cultural. Observa-se que os conceitos do estudioso russo são citados de uma forma fragmentada e isolados de seus fundamentos filosóficos marxistas. Isso aponta para a necessidade de se buscar uma maior fundamentação teórica.

> Estamos diante de uma situação atualmente em que o conhecimento não está na mão do ensinante, o aluno tem uma parte da informação ao seu redor, cabe apenas que seja instigada e estimulada a zona de desenvolvimento potencial desse aluno e ai é onde está o grande papel do educador que está trabalhando com a educação mediada pela tecnologia, seja essa educação presencial ou à distância. (...), mas eu acho que precisa primeiro uma mudança de base. Os alunos não chegam aqui preparados para ter o professor interacionista, começa daí. A maioria não tem nenhum compromisso. Não são formados para terem autonomia, para terem iniciativa, são todos formados pelo controle externo (D9).

> (...) você tem que ter uma compreensão do que é um sócio-interacionismo para compreender o que é um letramento, professores ainda fazem muita confusão ainda, talvez por isso até que a gente não tenha conseguido avançar muito na prática e na própria teoria, porque falta compreensão do que é básico mesmo da proposta do Vigotski (D6).

É perceptível como se confundem os conceitos de Vigotski, apresentando-os desfocados das suas idéias. Assim, conforme análises anteriores, as propostas e idéias deste autor foram confundidas com as de Piaget, levando alguns professores a classificarem Vigotski e o autor suíço numa mesma perspectiva teórica.

> O construtivismo-interacionismo é encaminhado em três aulas: Com aula de Vigotski tem duas aulas. Uma para você conhecer Wallon, outra para você conhecer Piaget e para ser apresentado, somente, porque não dá para aprofundar esses conceitos (D1).

Uma questão que pude levantar no desenvolvimento de todo o trabalho é sobre a real contribuição da Psicologia de Vigotski para a formação do professor. Duarte (2003, 2007) critica a falta de aprofundamento teórico dos conceitos vigotskianos, possibilitando leituras que distanciam a obra do psicólogo soviético do projeto da

psicologia marxista, e a aproximam das idéias piagetianas. Ao afastar os fundamentos do materialismo histórico-dialético, da proposta vigotskiana, pode-se banalizar conceitos fundamentais da sua teoria. Principalmente na esfera educativa, isto representa a elaboração não apenas de estratégias pedagógicas, mas de um projeto político.

A visão pragmatista de aplicar os conceitos vigotskianos à prática pedagógica, aliada à carência de um aprofundamento teórico, aparece associada ao problema do modismo, que tende a eleger determinado quadro teórico como o "melhor" para a educação em determinado momento. Contraditoriamente, foi o que revelou o D8, a quem já fiz referência em análise anterior, aparentando uma fundamentada compreensão da escola de Vigotski no depoimento seguinte:

> A gente não pode esquecer que nós temos traduções de Vigotski do russo para o inglês, do inglês para o espanhol e do espanhol para o português. Então eu acho que a partir de 84 quando o "bum" de Vigotski no Brasil... Mas, nas universidades, ele ainda não é estudado, com o devido respeito que ele precisa ter, ou às vezes fica meio que um modismo, a pessoa diz que é vigotskiano ou que é sócio-interacionista, sócio-histórico, mas não sabe nem o que isso significa. Muitas escolas da rede privada usam o nome de Vigotski, usam conceitos soltos, assim, como marqueting, mas na verdade não tem o desdobramento necessário, então eu acho que precisaria, em primeiro lugar, um estudo respeitoso e honesto com a teoria (D8).

A fala anterior tem, no âmbito desta tese, uma importância fundamental: É um alerta, chama a atenção para o fenômeno do modismo, muito presente na esfera educativa. Como já foi destacado, em análise anterior, no modismo, a teoria passa à condição de mercadoria e como tal funciona como produto do cérebro (MARX, 1987). No modismo ocorre uma espécie de fetichização da teoria, que induz a postura de consumo pelos educadores. Para Nuñez e Pacheco (1997), o elemento principal da prática docente consiste no sentido que tem, para o professor, as ações que ele desenvolve em seu trabalho. A separação entre significado e sentido denota a alienação.

o sentido marxiano filosófico, o trabalho alienado não é o verdadeiro trabalho. Marx (1984), no "1º Manuscrito econômico-filosófico", de 1844, tomando como fundamento a propriedade privada, o sistema de dinheiro – o capital analisa o trabalho alienado, ponderando a alienação, na relação entre o individuo e o produto de seu trabalho, na relação entre o indivíduo e o processo de produção, na relação entre o indivíduo e o gênero humano e na relação entre os indivíduos. Segundo ele, todo trabalho alude objetivações, sendo que o processo de objetivação do trabalho é

proveniente dos homens, como expressão de suas forças essenciais que, ao se materializarem na forma de objeto, deixam de ser elas mesmas para se tornarem objetivadas, portanto, diferente delas. Em sentido marxiano, pode-se dizer que as objetivações servem para que os homens delas se apropriem e se enriqueçam.

Se determinada estrutura social não favorece para que as objetivações do trabalhador se constituam em objetos de suas apropriações, consequentemente teremos seu empobrecimento. Nesse caso, ocorre a alienação na relação entre o indivíduo e o objeto de sua produção. Nessa linha de pensamento, Duarte (1993) aborda que a ascensão do indivíduo a uma "individualidade para-si" é a forma de admitir e transformar modos de pensar e atitudes que reproduzem a alienação, seja em nível individual ou nas relações sociais. Para o referido autor, na formação do indivíduo, todo procedimento que não concretiza, individualmente, as possibilidades historicamente produzidas, de objetivação consciente, social, livre e universal, é alienador. Conseqüentemente, a escola não pode limitar-se à vida imediata do aluno e ao que ele é, porém, como parte dessa concreticidade, precisa acreditar nas hipóteses de vir-a-ser da sua formação. Isso significa incorporar na concreticidade do indivíduo, as alternativas sociais que existem para desenvolver a individualidade humana.

Continuando a análise, percebo que, no seio das argumentações sobre a possibilidade de contribuição da Psicologia vigotskiana para a formação docente, evidencia-se o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se efetiva, no âmbito das relações sociais de dominação. Note-se o seguinte depoimento:

> No mundo que estamos vivendo hoje, não do emprego, mas, da empregabilidade, então vai sobreviver aquele que, de uma certa forma, souber viver no mundo da empregabilidade, (...). As universidades, elas têm que repensar sua prática para que o ensino esteja preparando o sujeito para esse mundo da empregabilidade, e ai como é que vai preparar? Mostrando a praticabilidade do que você aprende, o "vomitar" conceitos, teorias e teóricos na universidade, ficar girando só nas discussões faz com que quando o sujeito saia para o mundo do mercado de trabalho ele vai se deparar quando chegar lá com a angústia do não saber fazer aquilo que aprendeu na universidade. Aprendeu o que na universidade? Conceitos, mas e a ação fica como? Por isso, muitas vezes, está se dando mais abertura ao técnico porque o técnico ele junta a teoria com a prática e depois vai para o mercado de trabalho e a universidade. Pelo menos a discussão que vem acontecendo nas políticas públicas de educação para o mercado de trabalho é essa. A gente tem aqui só reproduzido hoje, não vai haver sobreviventes para a reprodução (D3).

Recorrendo a Leontiev (1978a), compreendo que a formação do indivíduo, enquanto um ser humano, não pode se efetivar sem que haja apropriação das objetivações produzidas historicamente pela sociedade, mas, tal apropriação é também, o modo pelo qual se reproduz a alienação, proveniente das relações sociais de dominação. O depoimento acima é revelador do quanto a difusão do conhecimento é regido pelas leis de mercado e, portanto, quanto mais superficial e imediatista forem os conhecimentos ofertados aos indivíduos, mais superficiais e imediatistas tornam-se as necessidades intelectuais desses indivíduos.

No capitalismo, o primeiro sinal do processo de esvaziamento da individualidade, segundo Marx (1987), é a redução do indivíduo a um ser que produz valor de troca e relaciona-se com a sociedade por intermédio do dinheiro. Apenas no capitalismo é possível a existência do trabalho, em sua forma mais abstrata, diferentemente dos tipos particulares de trabalho e dos produtos particulares do trabalho. Somente o trabalho em geral, a força de trabalho em geral adquire importância.

Assim, percebo no depoimento D3, um modo de pensar alienado, na medida em que essa visão apresentada remete a um esvaziamento do próprio trabalho, em relação ao conteúdo particular da atividade, resultando na redução do educador a um trabalhador em geral, a alguém que apenas se caracteriza pela sua força de trabalho em geral.

> Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do individuo à vida social, isto é, ao mercado” (DUARTE, 2007, p. 156).

O depoimento (D3) apresentado acima é, portanto, interpretado como parte de um contexto de descaracterização do trabalho docente, como demonstração da importância da educação para o capitalismo contemporâneo. Como é sabido, para a reprodução do capital, necessita-se de uma educação que forme os trabalhadores de acordo com os padrões vigentes de exploração do trabalho. No plano ideológico, limitam-se as expectativas dos trabalhadores no que se refere à socialização do conhecimento pela escola, divulgando-se a idéia de que o conhecimento não é o mais importante a se adquirir pela educação, mas a capacidade de constante adaptação às mudanças no mercado de trabalho. De acordo com essa lógica (capitalista), o aluno

precisa ser preparado para viver numa sociedade em constante e cada dia mais rápida mudança. O educador, por sua vez, precisa aprender a conviver com as constantes mudanças em seu trabalho, bem como se envolver ativamente em tais mudanças.

É importante pontuar que esses limites têm sido analisados por alguns estudiosos (DUARTE 2003a, 2007; SAVIANI 1988, 2005; FACCI 2004, MARTINS 2007), sinalizando-se que os contornos históricos que marcam esses limites, respondem às políticas públicas que não têm privilegiado um aprofundamento da formação docente, inibindo a constituição de uma identidade profissional clara, consistente e sócio-politicamente comprometida com a formação humana.

Desse modo, o processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista impede que o educador perceba o esvaziamento do seu trabalho, implicando, muitas vezes, a própria renúncia do conhecimento historicamente acumulado em favor dos paradigmas da moda, como por exemplo, o lema "aprender a aprender", o qual divulga e supervaloriza, nos meios educacionais, as mesmas concepções de indivíduo e as mesmas capacidades sociais e psicológicas difundidas pelos meios de comunicação e pelas grandes empresas. A mesma ideologia da sociedade contemporânea, que se corporifica e ganha força, especialmente, no cotidiano alienado das pessoas.

Parte dos limites para proporcionar um aprofundamento dos conhecimentos psicológicos na formação docente reside nos obstáculos que os professores formadores encontram para ministrar esses conteúdos. Um deles diz respeito ao "tempo", ou seja, normalmente a carga horária destinada à Psicologia Educacional é muito pequena e traz questionamentos sobre o que priorizar nos programas de Psicologia, o que pode comprometer o aprendizado dos alunos. Como observa esses depoimentos:

> O problema é que no grupo as licenciaturas em Pedagogia, as disciplinas de Psicologia são muito curtas, então a gente pega 99 horas. Com aula de Vigotski tem duas aulas (D1).
>
> No processo de formação dos professores, teria que se cavar um espaço na grade curricular para isso (D10).

Essas falas sugerem que a disciplina pode não estar cumprindo sua finalidade nos cursos de licenciatura, pois, mesmo que outras questões sejam importantes para a melhoria do processo de formação, é preciso, no mínimo, assegurar um espaço de qualidade, onde haja aprofundamento das teorias, oportunizando aos estudantes a compreensão crítica das suas implicações na prática educativa, evitando que assumam posturas de ingenuidade ou sigam modismos.

Segundo Bock (2002, p.216), contrariamente, conseqüência de uma política de ensino superior no país que se exime de assegurar sua qualidade, a formação de quadros e o ajustamento de sua produção ao entendimento e atuação nas condições vividas por essa sociedade resultou, desde os anos 70, "num modelo de educação pragmatista, imediatista", preocupado com o acolhimento de um padrão de produção competitivo e excludente que estimula o individualismo e o descompromisso com o conjunto da sociedade. De acordo com Saviani (2005, p. 22), a especificidade da educação refere-se:

> Aos conhecimentos, conceitos, idéias, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Parece que na esfera do trabalho educativo, o sentido ontológico, universal, do trabalho humano vem sendo abandonado e substituído por um sentido reducionista, pragmático e ideológico, que em contrapartida abrevia e restringe o tempo de visão e de ação de todos os indivíduos que se envolvem nesse tipo de trabalho. Desse modo, aliena-se a atividade do educador, como mediação necessária à reprodução do ser social, limitando a própria especificidade humana, ao restringi-la a simples mercadoria produtora de mercadoria.

Ainda assim, não podemos esquecer as contradições presentes na história das sociedades humanas, que determinam as possibilidades concretas de transformação da realidade. Cabe aos educadores, mesmo dentro da pequena carga horária que lhe é reservada, o desafio de eleger, de modo crítico e consciente, entre uma formação que favoreça o processo de transformação da realidade social vigente, de superação das condições sociais desumanas a que estão submetidas a maioria das pessoas, contribuindo para humanização das mesmas, ou uma formação reprodutora e mantenedora das relações sociais de produção e dominação, que as submetem a condições sociais de alienação e, conseqüentemente, ao empobrecimento, ao esvaziamento da individualidade humana.

Assumir como principal pressuposto a historicidade do ser humano, no âmbito da Psicologia, significa defender a idéia de que "o gênero humano pode tornar-se sujeito da formação dos processos psicológicos humanos, por meio da educação". (DUARTE, 2004a, p. 254). Quando a Psicologia concebe o desenvolvimento psicológico, como se ele fosse conduzido por leis naturais, não há o reconhecimento da possibilidade de

formação intencional do psiquismo humano e isso implica, também, a desvalorização da educação. De modo oposto a essa direção, a contribuição da Psicologia vigotskiana estabelece a formação intencional dos indivíduos, por intermédio da educação no núcleo de sua teoria psicológica. Para Vigotski (1991b, p. 144).

> O problema educativo, como esclarecemos mais adiante, ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem. (...). O novo sistema não terá que esforçar-se por extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução ao problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico e a educação é a primeira palavra que pronuncia.

A Psicologia Histórico-Cultural deste autor traz elementos importantes, para que a disciplina possa cumprir sua função na formação de professores. Pautando-se no materialismo histórico e dialético, pode contribuir positivamente para a reafirmação da importância social da escola, como instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e oferecer os elementos importantes à reflexão sobre a função social dos educadores no processo histórico de humanização do homem e dos subsídios que favorecem ou prejudicam o seu pleno exercício.

A seguir, discuto possibilidades de ações, visando contribuir para a formação de homens, plenos de humanidade, nesse momento histórico. Trata-se de refletir sobre um instrumental metodológico que possibilite aos educadores, análises desta realidade histórica e material, contribuindo para que cada um construa sua prática profissional por meio de leituras mais amplas da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem. Nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.*
>
> *L. S. VIGOTSKI*

Este estudo buscou analisar como os professores que lecionam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia do Estado da Paraíba estão se apropriando da obra de Vigotski. Durante todo o seu percurso considerei que, o tipo de apropriação da obra deste autor, feita pelos educadores que lecionam os conteúdos de Psicologia Educacional nos cursos de formação de professores, é fator determinante da apropriação pelos alunos, em processo de formação, dessa perspectiva teórica.

A análise detalhada dos dados da investigação, juntamente ao referencial teórico, permitiu a confirmação da hipótese desta pesquisa, ou seja, a de que os professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia do Estado da Paraíba estão se apropriando dos conhecimentos propostos por Vigotski de forma fragmentada, afetando a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Muito embora, as análises tecidas nesta tese, refiram-se apenas à apropriação da obra de Vigotski pelos educadores desse Estado, acredito que a mesma pode ser indicativa de como o pensamento do autor está sendo apropriado no Brasil. Passo, nesse momento, a refletir sobre as implicações deste fato.

Os resultados deste estudo apontam para a importância de os educadores conhecerem os fundamentos da Psicologia de Vigotski. As propostas e idéias deste autor foram comparadas às propostas e idéias de Jean Piaget, classificando-as como pertencentes à mesma corrente psicológica. Foi possível constatar que as idéias escolanovistas continuam muito presentes, mesmo entre aqueles que afirmam defender uma Psicologia Crítica. Sem se darem conta disso, esses profissionais apóiam propostas pedagógicas que apregoam a concepção liberal burguesa de sociedade e de indivíduo.

Os dados indicam também, que a necessidade de aprofundar os conceitos de Vigotski perpassa a dificuldade de acesso às obras importantes da Psicologia Histórico-Cultural deste autor. A quase totalidade dos planos de curso apresentados e os depoimentos, restringiram-se às suas duas primeiras obras, as quais sofreram alterações na tradução e na organização. Sabe-se, ainda, que a maioria dos textos publicados não estabelece com clareza as diferentes bases que fundamentam o pensamento dos teóricos (Piaget e Vigotski). Também não situam as divergências, em termos de prática educativa, que estão implicadas na adoção das idéias de cada teoria. Não se fez referência aos estudos dos autores soviéticos, Luria e Leontiev, que continuaram os trabalhos de Vigotski, cujas obras já foram publicadas no Brasil há algum tempo. Isso pode ser um dos motivos pelos quais haja um determinado consenso de que Vigotski seja um dos representantes do interacionismo-construtivista.

Newton Duarte em diversas obras (1992; 1993; 1998; 2000a; 2000b; 2004a; 2004b; 2005) considerou que a falta de profundidade teórica dos conceitos vigotskianos possibilita leituras que separam o pensamento do psicólogo russo do projeto da Psicologia Marxista, elaborado por ele e seus colaboradores, aproximando-o das idéias piagetianas. Compreendo com o referido autor que ao distanciar os princípios do materialismo histórico-dialético da obra do psicólogo soviético, podem-se descaracterizar alguns de seus conceitos principais. Sobretudo na esfera educativa, isto traz implicações para a formulação de estratégias pedagógicas, mas, também, para um projeto político. Qualquer esfera da vida social humana está sujeita às marcas de seu tempo e, portanto, pode reproduzir a ideologia e os interesses ideológicos de seu tempo.

Vigotski (1996a) considerou ser impossível uma verdadeira Psicologia na sociedade capitalista contemporânea, mas que seria muito importante na nova sociedade. Segundo ele, para que a Psicologia se desenvolva é preciso superar a velha sociedade. Isto significa que a ideologia, os interesses de classe e as motivações geradas na sociedade atual comprometem o desenvolvimento da Psicologia como ciência, por definir uma determinada visão de homem e de mundo, empenhada com os valores e os interesses característicos dessa mesma sociedade.

Conforme se evidenciou neste estudo, o discurso pedagógico dominante, invadido pelos conceitos, pressupostos e princípios construtivistas, não é um discurso elaborado distante dos processos ideológicos próprios da luta de classes que ocorre nos subterrâneos desta sociedade. Tal discurso encontra-se impregnado por elementos

valorativos e ideológicos muito difundidos, no cotidiano alienado das instituições educativas.

O modo como a formação docente tem se direcionado em nosso país, demonstra a sua completa adequação aos interesses do sistema capitalista em vigor. Além disso, esse direcionamento vem sendo implantado com o apoio de educadores e intelectuais, corroborado pelas políticas educacionais e legitimado pelas posturas pedagógicas atuais. De acordo com Rossler (2006), as reformulações teóricas e práticas que acontecem na educação atual, apoiadas pelas políticas educacionais e que tem no ideário construtivista seu fundamento central, ainda que aparentemente apontem para melhorias ou avanços, são apenas concessões do sistema capitalista. Produto de necessidades econômicas, geradas pela lógica da produção.

Ao analisar o papel dos formadores de profissionais na graduação, fruto da crítica à situação da Psicologia no Brasil, aludi que a forma como a Psicologia de Vigotski vem sendo abordada, suas contribuições para a educação, resultam de certo modo, neutralizadas. O educador, na sala de aula, não se depara com o aluno empírico, delineado nas suas etapas, que permitem conclusões exatas. O professor lida com o aluno concreto, síntese de múltiplas relações sociais. Esse aluno não se enquadra nos padrões propostos pela Psicologia, pois o sujeito empírico é uma abstração. É em relação ao aluno vivo, inteiro, concreto que o professor tem de agir.

Esses dados reafirmam o quanto é equivocada, a compreensão da Psicologia que não considera os limites impostos pela sociedade capitalista, ao verdadeiro e pleno desenvolvimento dos indivíduos. Daí a necessidade de os profissionais da área conduzir seu trabalho de forma intencionada e direcionada e, com rigor ético, possam compreender e esclarecer o direcionamento do mesmo, superando o discurso cientificista da concepção de “normalidade” e saúde como valores sociais instituídos e dominantes.

Ao se desconsiderar a natureza concreta do indivíduo, desconsidera-se também a natureza concreta da educação. Porém, a Psicologia histórico-cultural do psicólogo soviético nos indica a educação como possibilidade para a humanização, para a inspiração da coragem viva da ação, ou seja, para a ampliação da práxis. A verdadeira educação é, assim, transformação do indivíduo no sentido de um ideal humano elevado, de tal modo que, os esforços para a transformação do homem se tornam indissociáveis para a transformação da sociedade.

A construção e operacionalização dessa educação exigem investimentos, em direção à superação da alienação do professor, que se encontra na dependência do grau e da universalidade de ampliação de suas características fundamentalmente humanas. Para o processo de humanização dos indivíduos, um dos requisitos é a apropriação das objetivações genéricas para si (DUARTE, 1992), especialmente as que dizem respeito à cultura científica e teórico-técnica, condição essencial para a decodificação do real (VYGOTSKY, 1989), para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências em busca da essência.

A condição real do ensino sugere, pois, a necessidade de se desenvolver uma Psicologia que considere o aluno concreto e não somente o aluno empírico, buscando o estabelecimento de relações cada vez mais conscientes para com os fenômenos histórica e socialmente construídos. Progressos significativos nessa direção foram alcançados pela corrente da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, com importantes implicações pedagógicas e relevantes contribuições de caráter didático. É na base dessa perspectiva teórica que residem às possibilidades para a desnaturalização da existência ou para a superação das relações irrefletidas, causadoras de inúmeras formas de alienação. É com a finalidade dessa desnaturalização, que se sugere uma educação a serviço da libertação dos homens, da grande influência da ideologia dominante, justificadora das condições de exploração capitalista em que vive a maioria das pessoas.

Considerar a importância do ensino, a valorização do conhecimento escolar, científico e teórico no debate da formação docente, significa a possibilidade de contrapor-se teoricamente à lógica dominante das políticas neoliberais e da política educacional recente, a qual reduz o valor do ensino à capacidade de o professor levar o aluno a buscar por si próprio os conhecimentos ou informações que sejam úteis ao seu cotidiano.

Nos resultados deste trabalho, constata-se a herança deixada pela Escola Nova. Na Escola Nova, o psicológico foi privilegiado em detrimento do social. Dava-se ênfase ao método ao invés do conteúdo, o papel do aluno prevalecendo ao do professor, favorecendo assim, para prejudicar o nível do ensino. Porém, seus reflexos ainda repercutem em nossas escolas, tendo em vista seus pressupostos serem muito difundidos entre os professores, induzindo a uma desvalorização da transmissão do conhecimento. O lema “aprender a aprender”, por exemplo, não é nada crítico. Procura adaptar os indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do sistema capitalista atual.

No âmbito desta tese, acredito que, por mais que as tarefas escolares se encontrem, no capitalismo, submetidas às atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho e pelo valor de troca, elas possuem potencialmente as chances para a atribuição e fruição do valor de uso. A superação desta contradição depende da consciência que o professor possui sobre o seu papel mediador na efetivação de um ato educativo a serviço da expansão das atividades essenciais e objetivas de humanização, ou a serviço da formação específica da mão-de-obra determinada pelo mercado. O educador que estabelece uma relação consciente para com o conhecimento e para com a sua prática educativa supera a tensão entre o valor de uso e o valor de troca, podendo ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano.

O que se conclui e o que se questiona, a partir deste estudo, é sobre a real contribuição das teorias psicológicas para a formação docente. As críticas feitas à Psicologia da Educação, nos últimos anos, apontam o seu caráter ideológico, o seu distanciamento da prática da sala de aula e a visão fragmentada de homem, desvinculada do contexto social do qual ele faz parte. Por esse prisma, a Psicologia vem exercendo o papel de tentar ajustar o indivíduo à sociedade em que ele vive. Outra indagação que se formula é sobre a apropriação do saber, pelo educador: compreende-se que ele, na atividade que realiza, acaba por criar um "saber prático", nas diversas experiências que vivencia, nas relações sociais estabelecidas. Contudo, o que se adverte aqui é para esse tipo de "saber". Que o docente cria outro tipo de saber que não o historicamente acumulado, já é fato. Entretanto, o que se observa é que esse mesmo "saber" não pode se ater, unicamente, ao senso-comum. É por este motivo que se busca, a construção do educador como sujeito concreto nas relações que estabelece, por meio da dialética apropriação/objetivação.

Contudo, a superação da contradição aludida acha-se na dependência do grau de alienação a que o educador se encontra subjugado. Neste estudo, pensei a formação docente como um processo que devolve ao indivíduo a sua condição de agente da história que como trabalhador, juntamente a outros homens, transforma, de modo intencional, as condições exteriores, transformando-se a si mesmo. Busco, nessa educação, um processo de luta contra a alienação, sem desconsiderar que a mesma é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos homens.

A importância de proporcionar o conhecimento das diversas teorias, como foi ressaltada nos depoimentos, não anula a possibilidade de a disciplina de Psicologia da Educação priorizar aos fundamentos que melhor possam respaldar a prática pedagógica. Nesta pesquisa, considerei que, apesar de se constituir também, em objeto de análise, a Psicologia Histórico-Cultural dispõe de elementos fundamentais para que a disciplina possa proporcionar uma formação crítica aos educadores.

A Psicologia Histórico-Cultural favorece a compreensão crítica das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e as formas, através das quais, cada indivíduo se apropria da experiência histórica, contribuindo de modo eficaz para uma nova forma de compreendermos as relações entre os processos psicológicos e os processos pedagógicos. Nesse sentido, é que podemos entender com Vigotski, as formas pelas quais o trabalho educativo produz nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente e, também, a função da afetividade no processo de humanização destes indivíduos através da apropriação da cultura. Deste modo, pode-se compreender o importante papel da ação mediadora dos educadores formadores nos cursos de licenciaturas, na articulação entre os conhecimentos cotidianos e o conhecimento sistematizado ou científico.

Apenas a qualidade dessas mediações pode garantir a apropriação do instrumental básico para a compreensão do aluno na sua realidade e do conhecimento que deve transmitir. A formação docente, assim compreendida, estará colaborando para a constituição de professores envolvidos ativamente na apropriação de habilidades, valores culturais e conhecimentos sobre o aluno, indispensáveis à sua atuação enquanto educador. A formação assumirá o significado de processo de construção de conhecimentos numa perspectiva crítica, que contribuirão com a melhoria na atuação de professores nos cursos de licenciatura e, consequentemente, com a qualidade do ensino fundamental.

Porém, apenas a crítica intelectual é insuficiente. Compreendo que a situação em que se encontram os educadores em nossas instituições educativas, depende também da superação concreta das condições objetivas que produzem determinadas situações. As condições objetivas de trabalho a que são submetidos os docentes são circunstâncias alienantes, ao restringir as suas possibilidades de se realizar enquanto gênero humano. As práticas sociais que superem, em determinado grau, a alienação, abrangendo o trabalho do professor, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas aqui pela formação docente, que compreende os objetivos de sua ação de ensinar. Estão

sujeitos, também, às circunstâncias ou condições essenciais de trabalho, que fazem a mediação desta procura de relações mais conscientes. A crítica intelectual constitui-se, assim, apenas um dos recursos desse processo.

Os dados desta pesquisa alertam para o fato de que, numa perspectiva marxista, em outros tipos de trabalho, pode não ocorrer prejuízo do produto pela alienação do processo, ou seja, o trabalhador pode se alienar, se exaurir no processo de produção, mas o produto servir para enriquecer a sociedade. Em termos de trabalho educativo isso não ocorre. A alienação do educador perante o processo educativo, também ocasiona a alienação no que diz respeito ao produto, ou seja, a formação do educando, que está sendo escolarizado. Se o trabalho educacional se restringir, para o educador, a apenas um recurso para a reprodução da sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se concretizar, enquanto intervenção consciente, entre o cotidiano do aluno e a sua atuação nos espaços não-cotidianos da atividade social. O trabalho educativo se tornará um cotidiano alienado, que se incluirá alienadamente na reprodução da prática social.

Nessa perspectiva, o ensino de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, ao invés favorecer aprendizagens que propiciem o efetivo desenvolvimento dos licenciandos, contribuindo não apenas para a sua formação profissional, mas também, para a sua humanização, pode tornar-se um trabalho educativo fundamentalmente alienado.

As idéias aqui apresentadas incidem numa defesa absoluta da reflexão teórica e filosófica da análise crítica, coerente e consistente por parte do educador. Nesse sentido, busco a superação da alienação da sua estrutura da vida cotidiana (HELLER, 1994), bem como, a promoção às esferas não-cotidianas do gênero humano. Sugiro uma reflexão que não se restrinja somente à prática imediata dos professores, porém, que progrida, no sentido de uma autêntica reflexão teórica radical. Não se limite ao pragmatismo alienado e alienante do funcionamento psíquico habitual, nem ratifique os ideais pragmáticos, que se encontram nas concepções atuais sobre a formação de professores, como por exemplo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos. Se, a partir dessas análises, refletirmos sobre as contribuições da Psicologia na esfera educativa, perceberemos que a mesma tem dedicado atenção restrita aos conteúdos escolares como mediações sociais na construção da subjetividade de professores e alunos.

Proponho uma Psicologia crítica e historicizadora, como referencial de base para que os docentes se insurjam contra esses modos de alienação. Defendo, assim, a necessidade do estudo sistemático, da fundamentação e da consistência teórica, por parte dos professores formadores, nas licenciaturas, da Psicologia de Vigotski. Porém, como observa com Duarte (2004), a obra desse psicólogo necessita ser analisada como parte de um estudo maior, voltado para a construção de uma pedagogia marxista, para não se incidir no psicologismo.

A Psicologia Histórico-Cultural demonstra como o processo social, que gera a desigualdade, gera, simultaneamente, indivíduos alienados que nele participam. Apontando a fragmentação entre o pensar, o sentir e o agir, entre a atividade e a consciência, sugere meios de intervir para a contribuição do resgate dialético do processo subjetivo-objetivo, superando contradições. Nesse caso, o desafio que se coloca é o de produzir orientações que reconheçam a desigualdade gerada socialmente, sem cair no relativismo que acata e incentiva as individualidades.

O materialismo histórico e dialético compreende o homem como ser social e histórico. Não existe um homem universal que se realize isoladamente. Existem homens concretos, constituídos pela realidade social e histórica, ao mesmo tempo em que são determinantes dessa realidade, pela ação coletiva. Esse entendimento significou para a Psicologia, a possibilidade de compreender o homem e a subjetividade como produções históricas, na relação dialética com a objetividade.

Por isso, à medida que percebi como pertinentes às críticas à Psicologia da Educação, por seu reducionismo, sua compreensão dicotômica e a-histórica de indivíduo-sociedade, foi se fortalecendo a idéia de que a Psicologia Histórico-Cultural é fundamental para uma melhor concepção do processo educacional. Portanto, é admissível e necessária a inclusão, nos cursos de formação de professores, de uma abordagem psicológica, fundamentada no materialismo histórico e dialético que tenha como unidade de análise o vínculo indivíduo/sociedade.

Os avanços na compreensão sócio-histórica dos fenômenos psicológicos podem colaborar, significativamente, para a transformação da sociedade, na medida em que a própria Psicologia critique o seu papel alienante ao longo da sua história. A Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista é, na atualidade, uma referência para efetuar essa crítica da própria Psicologia, bem como para avançar na compreensão das práticas pedagógicas no atual contexto social, sem divorciar a atuação do professor do processo histórico.

Nesse sentido, a Psicologia da Educação contém um saber, por si mesmo, contraditório que pode ser rearticulado pelos educadores, tendo como ponto de partida as suas próprias necessidades legítimas. Não podemos perder de vista as contradições presentes na história das sociedades humanas, que produzem as possibilidades concretas de transformação da realidade.

A compreensão de aprendizagem como um modo de apropriação dos aspectos subjetivos e objetivos presentes na sociedade na qual o indivíduo terá que se desenvolver e produzir, pode ser uma das compreensões que fornecem os instrumentos para que o homem aprenda, apreenda e aproprie-se dos produtos de sua produção que lhe são negados. Apropriando-se dos conhecimentos formais, produtos da civilização, os homens não apenas estão se apropriando de mais um bem social, mas também estão se equipando científica e intelectualmente para atuar no mundo.

A Psicologia da Educação, que pretenda elaborar o conhecimento do ponto de vista da classe dominada, terá que superar as dicotomias subjetivistas e objetivistas, formuladas pelas concepções idealistas e materialistas mecanicistas, ainda presentes em seus pressupostos epistemológicos. Conseqüentemente, acredito numa Psicologia da Educação, como uma das disciplinas auxiliares, instrumentais à Educação, porém, não redentora da mesma, como já aconteceu em certo período da história da nossa educação, determinando regras para a condução do fenômeno educacional.

Ao propor a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, está-se contribuindo para resgatar a confiabilidade no processo educacional, na aquisição dos conhecimentos, dos conteúdos e no papel do professor, tão desvalorizado neste país. Vigotski, ao indicar que a instrução, o ensino, sejam responsáveis pelo desenvolvimento mental das crianças, destaca e amplia o papel da educação e do ensino que atualmente são desconsiderados e desnecessários na nossa sociedade em detrimento do “aprender a aprender”.

Portanto, refletir e atuar de acordo com o materialismo histórico-dialético vai na contramão do que está colocado neste momento histórico, exigindo do educador a apropriação de um conhecimento que não é simples, muito menos fácil de ser aplicado à realidade. Exige-se, dentre outras coisas, a superação do aparentemente percebido, no sentido de alcançar a essência dos fatos. As análises deste estudo indicaram que a apropriação das contribuições dos conceitos vigotskianos exige dos educadores a análise crítica de determinados ideários disseminados e densamente arraigados no senso comum acadêmico. Essa crítica à alienação só terá sucesso quando articulada a

movimentos coletivos constituídos, voltados para a implementação de mudanças substanciais na estrutura política e econômica da sociedade atual.

Não ambicionei descobrir uma solução final para o tema. Também não compreendi a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski como uma resposta completa, perfeita. Proponho uma reflexão sobre a forma de apropriação da teoria de Vigotski, capaz de superar a superficialidade desta formação, para que os professores, no exercício profissional tornem-se capazes de compreender a realidade de outra forma e, com auxilio de instrumentos teóricos, possam construir modos de intervenção coerentes ao compromisso de luta pela emancipação humana na sociedade. Esta é a proposta de redefinição das contribuições da Psicologia à formação docente, sugerindo, aos cursos de formação de professores, o estudo e aprofundamento dessa corrente teórica, evitando interpretações fragmentadas, favorecendo, assim, uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem historicamente contextualizado.

Este precisa ser, pois, um desafio constante, ao lecionar os conteúdos de Psicologia: oportunizar aos licenciandos, através da própria atividade de ensino, o exercício do pensamento crítico o qual requer um repertório de imagens e significados diferentes do pensamento científico tradicional, que possui uma percepção linear das relações sociais e descontextualizada de sua história e dinâmica. No domínio desta pesquisa, uma perspectiva crítica é aquela que, dentre outros subsídios, ao se voltar às análises da Psicologia no âmbito da Educação e da escola, entende a formação humana como fato histórico, socialmente constituído e mediado pela educação. Procura superar as relações de dominação produzidas pela sociedade e envolve a dialética, presente nas mediações entre a escola e a esfera social. Por isso, na discussão deste estudo, tomei como pressupostos as categorias: contradição, humanização, alienação, trabalho, objetivação, apropriação, totalidade e historicidade, para a compreensão da formação docente, numa perspectiva crítica, enquanto processo de formação humana.

Tenho a clareza de que não foram esgotadas todas as possibilidades de análise que os dados permitiam. O que procurei, foi manter o eixo de análise, estabelecido pela hipótese da pesquisa. É apenas abalizados na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos indivíduos que os educadores podem desenvolver mudanças efetivamente humanizadoras em outros homens, transformando-se também, neste processo.

A preocupação com o alcance social deste estudo se refere a uma intenção política de fazer o caminho de volta. Isto implica em retornar à realidade que sustentou a produção do mesmo e desenvolver ações que transformem esta realidade, seus

sujeitos, seus conhecimentos, ampliando a elaboração de um corpo teórico que permita aos educadores, a efetivação de análises críticas e historicizadoras do processo educativo.

Enfim, mesmo que tenhamos que percorrer um imenso percurso, para uma compreensão radical e aprofundada da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, os seus conceitos nos permitem perceber a totalidade histórica de cada ser humano. Nesse sentido, o ato de ensinar passa a ser um ato político consciente, realizado por cada professor, na insistência em assumir a responsabilidade de ensinar aos educandos o que de mais elevado existe no conhecimento humano.

REFERÊNCIAS

ADORNO,T. et. al. *La personalidad autoritária*. Buenos Aires: Proyecan, 1965.

_____.“A indústria cultural” - o iluminismo como mistificação de massas. In: *Comunicação e Industria Cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 287-295.
1978.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica:* uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2002.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*, Porto. 1996.

ALTHUSSER, L. *Ideologias e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa, Presença, 1974.

ALVAREZ, A. & DEL RIO, P. “Prólogo a la edición em lengua castellana”. In: Vygotki, Liev Semiónovich. *Obras escogidas* I. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, Visor Distribuiciones, pp. XIII-XXVI, 1991.

APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARCE, A. *A pedagogia na “era das revoluções”:* uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, Autores Associados, 2002.

BAPTISTELA. A. C. *A produção de conhecimento nas escolas de magistério*. (Dissertação de mestrado). 295f. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1993.

BARBOSA, M. Universidades Públicas: desestímulo aos professores. In: *Folha Dirigida*: 23/5/2006. Disponível em http:www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key. Acesso em: 06 out. 2008.

BASSO, I. S. “Significado e sentido do trabalho docente”. In: *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 44, pp.19-32, 1998.

_____. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente:* um estudo a partir do ensino de história. 140f. Campinas/Unicamp. Tese de Doutorado (mimeo.), 1994.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BLANCK, J. G. “Vigotski: o homem e sua causa”. In: MOLL, L. C. *Vigotski e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Medicas, pp. 35-55, 1996.

_____. “Prefácio: para ler *Psicologia pedagógica* de Vigotski”. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica: um curso breve.* Buenos Aires: Aique, pp. 15-43. 2001.

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

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

BOURDIEU, P., e PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRANCO, L. M. C. *Psicologia para quê? – a psicologia ensinada e a psicologia praticada- subsídios para a compreensão do papel do professor*. (Tese de Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 1988.

BRASIL, MEC, *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*, nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 146p. 2001.

CAPARROZ, A. DE A. M. *A Psicologia da Educação e os cursos de licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1992.

CAVACO, M. H. “O ofício do professor: o tempo e a mudança”. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal, Ed. Porto, pp. 155 – 168.1995.

CODO, Wanderley (Org.). *Educação*: carinho e trabalho. Rio de janeiro, Vozes. 1999.

COLL. C. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos de Psicologia da Educação. In: COLL. C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* – Psicologia e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 2, 1996.

_____. “A construção do conhecimento na escola: para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar”. In: Coll, S. C. (Org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, pp. 349-405, 2000.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1989.

DAVIDOV, V. V., RADZIKHOVSKY, L. A. Vygotsky’s theory and the activity approach in psychology. In: WERTSCH. E. *Culture, communication and cognition in Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University, 1985.

DEL PINO, M. “Política educacional, emprego e exclusão”. In: FRIGOTTO, G. & GENTILI, P. (Orgs.). *A cidadania negada:* políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, Gráficas y Serviços, pp. 65-88. 2000.

DORZIAT, A. *Concepções de surdez e de escola*: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos. 200f. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 1999.

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

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

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

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

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

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

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 83, P. 601-625, agosto 2003b. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 10 mar. 2008.

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

_____. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEBR, pp. 203-221. 2005.

_____. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso: 11 fev. 2008.

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

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

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. *Teoria & Educação*. n. 4, 1991.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente : a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

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

FACCI, M. G. D. Teorias educacionais e Teorias Psicológicas em busca de uma busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004b.

FERREIRA, M. G. *Repensando a psicologia educacional*. São Paulo: Cortez, 1986.

FINI, L. D. T. *A situação da Psicologia Educacional - a adolescência nos cursos de licenciatura da UNICAMP*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1987.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Graduação*. Rio de Janeiro: 1999.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, pp. 15-43. 1986.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002, p. 137-168.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Baktin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.

_____.*Vigotski e Bakhtin*. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1999.

_____. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). In: *Educação e Pesquisa*. Vol. 30, n. 1. São Paulo, pp. 1-33, Jan/Abr. 2004.

FRIGOTTO, G. & GENTILI, P. “Presentación”. In: FRIGOTTO, G. & GENTILI, P (Org.). *A cidadania negada;* políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, Gráficas y Serviços, pp. 9-11. 2000.

GATTI, B. *A estrutura das licenciaturas*: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. Psicologia da Educação. (1), pp. 9-20. 1995.

GENTILI. P. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D & SANFELICE, J. L (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, pp.45-61, 2002.

_____. *Pablo Gentili*. Depoimento. (novembro/2001). Entrevistador: Pedro Pólo. Disponível em: http://www.projetoadia.com.br/not/128-pablogentili.htm. Acesso em: 18 mar. 2007.

GOIS, A. “Para UNESCO, Brasil paga pouco a professor”. *Folha de São Paulo on-line*. Disponível em: http://www.fasubra.com.br/clipping/om/contatoview.asp?key=1284. Acesso em: 10 out. 2002.

GOULART, Í. B. *Psicologia da educação em Minas Gerais:* histórias do vivido**.** (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1985.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUERRA. C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: *Formação de professores:* discutindo o ensino de psicologia. AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. e SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). Campinas, SP: Alínea, 2000.

_____. *O ensino de Psicologia na formação inicial de professores*: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. Tese de doutorado. Campinas, SP: 2003.

GUERRA, F. A. A. *Catálogo Geral dos cursos de graduação*. V. 1, estruturas curriculares. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2000.

HANFMANN, E. e VAKAR, G. Prefácio à tradução inglesa. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEGEL, G. H. F. *A fenomenologia do espírito*. Os pensadores. São Paulo: Abril, pp. 3-71. 1980.

HELLER, A. Cotidiano e História. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

_____. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

HICKMANN, M. *Social and functional approaches to language and thought*. New York: Academic Press, 1987.

HOBSBAWM, E. *A era do capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOFLING, E. de M. *Estado e Políticas (públicas) sociais.* Cadernos CEDES. V. 21. n. 55. Campinas: Nov. 2001.

HOFFMANN, R. A. *Normas Uniuv 2008*. Disponível em: http://www.uniuv.edu.br/uniuv2008/1_uniuv2008_normas.pdf. Acesso em 08 mar. 2009.

HORKHEIMER, M. Ideologia. In: ADORNO,T. W.; HORKHEIMER, M. *Temas Básicos de Sociología*. Sao Paulo: Cuetrix, p.184-205.1978.

IÓRIS, S. M. *As contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores do Estado do Paraná*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1993.

JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. Rio de Janeiro: Imago, 1982a.

_____. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982b.

_____. & MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

JORGE, M. T. S. "Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias?". *Revista Educação e Sociedade,* Campinas, vol. 19, n. 65, pp. 163-178, dez. 1998.

JORNAL A UNIÃO. *UEPB 40 anos:* expansão e autonomia. Governo do Estado da Paraíba - A União – 2007.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANE, S. T. M & CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento.* São Paulo, Brasiliense/EDUC, 1995.

LAROCCA, P. *A psicologia na formação docente*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

_____. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978b.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Puebloy Educación. 1983.

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 425-470, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: S. T. M. LANE e W. CODO (Orgs.). *Psicologia social:* o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1995.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social:* elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1998.

LÚCIO, S. Universidades Públicas: desestímulo aos professores. In: *Folha Dirigida*: 23/5/2006. Disponível em http:www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key. Acesso em: 06 out. 2008

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MACEDO, D. V. e PAULA, B. B. T. *Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação*. Campinas: Unicamp: São Paulo: USP, 1998.

MARCELO G. C. *Formação de Professores:* para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARIN, A. J. "Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área". In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Formação de professores:* tendências atuais. São Carlos, EDUFSCAR, pp. 153-165, 1996.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.* 340f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP, Marilia, 2001.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *GT: Filosofia da Educação/17*. ANPED, 2006.

_____. *A formação social da personalidade do professor:* um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural:* contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1979b (Os pensadores).

_____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, vol. I, livro primeiro, t. 2. 1984.

_____. *O Capital*: crítica da economia política. São Paulo: Bertrand Brasil, vol. I: O processo de produção do capital. P. 1-93. 1987.

_____. *A questão judaica*. São Paulo, Moraes. 1991.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes. 1978.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1979a.

_____. *A ideologia alemã (Feuerbach).* São Paulo: Hucitec, 1991.

_____._____. São Paulo: Hucitec, 1996.

MAZZEU, F. J. C. "Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social". In: *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 44, pp. 59-72, 1998.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo. Hucitec, 2006.

MONTENEGRO, M. E. *A psicologia educacional nas licenciaturas do estado de Goiás.* Campinas, 1987. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

NOGUEIRA. M. A. Elementos para uma discussão da relação classes médias/escola. *Reunião Anual da ANPED*, 17, Caxambu, 1994. Anais. Belo Horizonte: ANPED, 1994.

NÓVOA. A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1995.

_____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 2000.

NUNEZ, I. B. & PACHECO, O. G. *La formación de conceptos cientificos* – una perspectiva desde la teoria de la actividad. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, EDUFRN, 1997.

OLIVEIRA, J. N. *Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão*. Resolução nº 52/2002. UFPB: João Pessoa, 2002.

_____. *Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão*. Resolução nº 34/2004. UFPB: João Pessoa, 2004.

PAIVA, V. "Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social". In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (Org). *A cidadania negada:* políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, Gráficas y Serviços, pp. 49-64. 2000.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky* (a relevância do social). São Paulo, Plexus, 1994.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.* São Paulo: Queiroz, 1987.

_____. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia-educação. In: Bock, A. M. B. (Org.). *Psicologia e compromisso social.* São Paulo: Cortez, 2003.

PENNA, A. G. *Filosofia da mente:* introdução ao estudo crítico da psicologia. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores – pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, J. "Problemas de psicologia genética". *In: Piaget*. São Paulo, Abril Cultural (coleção Os Pensadores), 1978.

_____."A epistemologia genética". In: *Piaget*. São Paulo: Abril Cultural (coleção Os Pensadores), 1987.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus,1993.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 22. 1999, Caxambu: ANPED, 2002, 1999. CD-ROM.

PORTELLI, H. *Gramsci e o Bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (versão preliminar). *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.* RESOLUÇÃO/CONSEPE n. 16/84. Campina Grande – PB. 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Resolução/UEPB/CONSEPE*/2001.

_____. *Resolução/UEPB/CONSEPE*/05/2004.

_____. João Pessoa, Outubro – 2006. http://www.ce.ufpb.br/ce/ppp1.html

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL. *Pró-reitoria de Graduação*. Universidade Federal da Paraíba. http://www.prg.ufpb.br/

RASIA, M. G. R. *A influência da afetividade na relação professor-aluno*: um estudo em duas escolas de Campina Grande. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2000.

REGO, T. C. (). *Vygotsky:* uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

RESOLUÇÃO n. 36/71 do Conselho Estadual de Educação.

ROGERS, C. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1992.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia general*. México: Grijalbo, 1982.

SACRISTÁN, J. G. "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, pp. 63-92. 1995.

SACRISTÁN, J. G. "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal, pp. 63-92. 2003.

SANTOS, B. S. S. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
_____. *Escola e democracia:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1988.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 1994.

_____. "Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis". In: FREITAS, M. C. *A reinvenção do futuro:* trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, Franca, Universidade de Franca (UNIFRAN), pp. 167-185.
1996.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:* por uma outra política educacional. Campinas, Autores Associados, 1998.

_____. *Escola e democracia:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 2002.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SÈVE, L. – “Dialectique et psicologie chez Vygotsky”. In: *ENFANCE*, No. 1-2, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 11-16, 1989.

SFORNI, M. S. F. *A feminilização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX*. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM, Maringá, 1996.

SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como y la veo*. Moscou: Progresso, 1990.

SKINNER, B. F. *Contingências de Reforço.* Uma análise Teórica. Coleção os pensadores, São Paulo: Abril, 1980.

SILVA, T. T. (Org). *Trabalho, educação e prática social*: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *O que produz e o que reproduz em educação*: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. “A Nova direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia”. In: GENTILI, P. A. A & SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. Petrópolis, Vozes, pp. 7-17. 1997.

SILVA, R. N. & DAVIS, C. *O nó górdio da educação brasileira:* ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev. 1992.

_____. Formação de professores das séries iniciais. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 87, pp. 31-44, nov. 1993.

SIRGADO, A. P. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em aberto*, vol. 9, n. 48, 1990.

_____. “Editorial”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, pp. 7-17, 2000.

SOARES, E. V. “A recepção do pensamento de Jean Piaget no Brasil: uma análise sociologica”. In: Freitag, B. (Org.). *Piaget: 100 anos*. São Paulo, Cortez, pp. 211-222. 1997.

STEINER, V. J.; SOUBERMAN, E.; COLE, M. e SCRIBNER, S. Prefácio dos organizadores da obra. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TANAMACHI, E. R. *Visão crítica de educação e de psicologia:* elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar. Tese (doutorado em educação) – UNESP: Marilia. 1997.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TULESKI, S. C. *Para ler Vygotsky:* recuperando parte da historicidade perdida. 175f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM, Maringá. 1999.

_____. *Vigotski:* a construção de uma psicologia marxista. Maringá, Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM). 2002.

_____. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

URT, S. C. *A psicologia na educação:* do real ao possível. (Dissertação de Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1989.

_____; MORETTINI, M. T.; BITTELBRUNN, I. A. B.; FLANDOLI, B. R. X.; PEREIRA, M. A difusão do pensamento da escola de Vygotski nos meios educacionais de Mato Grosso do Sul. In: *IV Encontro de Educação e Pesquisa do Centro – Oeste*, Brasília, 2001, v. 1.

VALSINER, J. *Developmental Psychology in the Soviet Union.* Indianápolis: Indiana University, 1988.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. *Vigotski: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2001.

VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget pelo Brasil*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, p. 77-94, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* Barcelona: Crítica, 1979a.

_____. *Consciousness as a problem in the psychology of behavior*. Soviet Psychology, n. 4, pp. 3-35, 1979b.

_____. *La imaginación y el art em la infância*. Madrid: Akal Editor, 1982.

_____. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____._____. São Paulo: Martins Fontes, 1988a.

_____. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo: Ícone e EDUSP, 1988b.

_____. *El processo de formación de la psicologia marxista*. Moscou, Progresso, 1989.

_____. *Obras Escogidas I*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1991a.

_____. *Obras Escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1991b.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. *Obras Escogidas IV*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1996a.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. Manuscrito de 1929. *Revista Educação & Sociedade.* Campinas: CEDES, ano XXVI, n. 71, p. 21-44. 2000b.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento:* símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WELLS, Gordon. *Indagación dialógica. Hacia uma teoria y uma práctica socioculturales de la educación.* Barcelona. Piados Ibérica, 2001.

WERTHEIMER, Michael. *Pequena história da psicologia*. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

WERTSCH, J. V. *Culture, communication and cognition in Vygotskian perspectiva*. Cambridge: Cambridge University, 1985.

YAZZLE, E. G. A. *Formação do psicólogo escolar no Estado de são Paulo: subsídios para uma ação necessária*. Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

Prezado (a) Professor (a):

Esta pesquisa é parte integrante do estudo sobre a demanda do Ensino de Psicologia da Educação no Estado da Paraíba e tem por objetivos:

- Conhecer a realidade Sócio-Cultural dos (as) professores (as) do componente Psicologia da Educação.
- Consolidar informações sobre as condições de ensino e os procedimentos didático-pedagógicos.

Para que essas metas sejam alcançadas é importante a sua participação.

Gratas pela sua colaboração!

DADOS PESSOAIS

1. Sexo:

2. Idade:

3.Pais: (Nível de escolaridade. Ocupação).

4.Estado civil:

5. Você se considera:

a) Branco (a).

b) Indígena.

c) Negro (a).

d) Oriental.

e) Pardo (a).

f) Não quero declarar.

6. Qual a sua religião?

a) Católica.

b) Protestante.

c) Espírita (cardecista ou umbandista).

d) Mulçumana.

e) Budista.

f) Evangélica.

g) Outra. Especifique:

7. Onde cursou o ensino médio (antigo 2º. Grau):

a)Todo em escola pública.

b)A maior parte em escola pública.

c)Todo em escola particular.

d)A maior parte em escola particular.

e)Supletivo ou equivalente público.

f) Supletivo ou equivalente privado

8. Qual a sua situação familiar?

a) Pais vivos.

b) Pai falecido.

c) Mãe falecida.

d) Pais falecidos.

e) Situação materna desconhecida.

f) Situação paterna desconhecida.

9. Com quem você mora atualmente?

a) Divido a moradia com colegas.

b) Sozinho (a) em imóvel próprio.

c) Sozinho (a) em imóvel da família.

d) Sozinho (a) em imóvel alugado.

e) Com a família em imóvel da família.

f) Em hotel, pensão ou pensionato.

g) Outra situação. Especifique:

10. Incluindo apenas os que moram em sua casa, inclusive você, quantas pessoas compõem sua família?

a) 1 pessoa.

b) 2 pessoas.

c) 3 pessoas.

d) 4 pessoas.

e) 5 pessoas.

f) Acima de 5 pessoas.

11. Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (soma do seu rendimento e de seus pais e irmãos, caso você resida com eles ou você, cônjuge e filhos seus)?

a) Até R$ 1.200.

b) Entre R$ 1.201 e 2.000.

c) Entre R$ 2.001 e 3.000.

d) Entre R$ 3.001 e 6.000.

e) Entre R$ 6.001 e 9.000.

f) Acima de R$ 9.000.

12. Qual a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?

a) Sou responsável apenas pelo meu sustento.

b) Sou responsável por meu próprio sustento e contribuo para o sustento da família.

c) Sou o (a) principal responsável pelo sustento da família.

HISTÓRICO OCUPACIONAL

1. Com que idade começou a trabalhar?

a) Antes dos 14 anos.

b) Entre 14 e 16 anos.

c) Entre 16 e 18 anos.

d) Acima dos 18 anos.

2. Qual a sua formação especifica?

Pós- Graduação: ( ) Sim Especifique: _____ ( ) Não.

3. Atua na área de educação há quanto tempo? (por favor, especifique o ano de inicio do seu trabalho em Psicologia da Educação).

4. Que tipo de atividades acadêmicas você desenvolve, predominantemente, além daquelas obrigatórias?

a) Grupos de estudos e ou pesquisas.

b) Atividades em projetos de pesquisa em conjunto com outros colegas.

c) Atividades de extensão promovidas pela instituição.

d) Nenhuma atividade.

ATIVIDADES CULTURAIS E DE LAZER

1. Quais os tipos de livro que você mais lê?

a) Obras literárias de ficção.

b) Obras literárias de não-ficção.

c) Livros técnicos.

d) Livros de auto-ajuda.

e) outros.

2. Que meios você utiliza para se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?

a) Jornais.

b) Revistas.

c) TV.

d) Rádio.

e) Internet.

3. Das atividades artístico-culturais listadas abaixo, qual constitui sua preferência para o lazer?

a) Cinemas.

b) Espetáculos teatrais.

c) Shows musicais e/ou concertos.

d) Dança.

e) Nenhuma.

CONDIÇÕES FÍSICAS DA INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA

1. Considerando-se apenas as aulas teóricas, qual o número aproximado de alunos por turma?

a) Até 30.

b) Entre 31 e 50.

c) Mais de 50.

2. Como são as instalações físicas (sala de aula, laboratório, ambientes de trabalho, estudo) utilizadas no curso?

a) Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.

b) Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de alunos.

c) Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora seja mal ventiladas e pequenas em relação ao número de alunos.

d) Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de alunos e com mobiliário razoavelmente satisfatório.

e) Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado e pequena em relação ao número de alunos.

f) Outras. Especifique.

3. Com base em sua experiência profissional no magistério, enumere, em ordem de importância, da mais importante (a), para a menos importante (e), para as maiores dificuldades para atuação no magistério.

a-_____

b-_____

c-_____

d-_____

e-_____

4. Informação complementar. (Caso queira registrar alguma informação que você gostaria de abordar, mas não foi contemplada no questionário).

APÊNDICE 02

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES (AS)

1. Que Teóricos você utiliza para fundamentar a Formação docente em Psicologia da Educação?

2. Dentre esses teóricos, qual você considera que oferece uma contribuição mais relevante para a formação do professor? Porquê?

3. Quais as principais fontes (textos, revistas, artigos, obras, etc.) de informações e conhecimentos que você utiliza, sobre a teoria de Vigotski, nos estudos em aulas com os alunos?

4. Você já leu alguma obra de Vigotski? Qual (is)?

5. Quais os autores Vigotskianos que você lê ou já leu?

6. Você conhece a formação desses autores que citou?

7. Para você, quais os conceitos e ou fundamentos mais importantes desta teoria?

8. Você considera possível utilizar os aportes da teoria de Vigotski no processo de formação docente?

9. Na sua opinião, o que o pensamento de vigotski representa para a Educação atual?

10. Considerações para que a teoria de Vigotski possa contribuir de maneira mais efetiva para a formação do professor.

ANEXO

PLANO DE CURSO 1

Disciplina: Psicologia da Aprendizagem

Carga Horária: 60h/a - 04 Créditos.

Curso: Licenciatura e Formação em Psicologia

EMENTA

Como as demais disciplinas optativas seu conteúdo deve variar. A introdução aos problemas fundamentais de aprendizagem é vista em Psicologia Geral e Experimental. Em Aprendizagem, dar-se-á ênfase a um problema específico da Aprendizagem, através de diferentes Abordagens teóricas ou a uma Teoria ou conjunto de Teorias da Aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

AEBLI, H. ***Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget***. São Paulo: Comp. Editora da USP, 1971

ALENCAR, E. S. de (Org.). ***Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem***. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

ALVES, R. ***A alegria de ensinar***. São Paulo: Editora Ars Poética, 1994.

ANTUNES, C. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.* 5ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes: 1999.

ANTUNES, C. *Como transformar informações em conhecimento.* Fascículo 2. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ANTUNES, C. *Como desenvolver conteúdos explorando as múltiplas inteligências.* Fascículo 3. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ANTUNES, C. *Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas.* Fascículo 4. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BARROS, C. M. M. C. da C. *A natureza do processo de aprendizagem*. Manuscrito não publicado. João Pessoa: UFPB, 1994.

BECKER, F. A ***epistemologia do professor: O cotidiano da escola.*** Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CARREHER, T. ; CARREHER, D. e SCHLIEMANN. ***Na vida dez, na escola zero.*** São Paulo: Editora Cortez, 1980.

FONSECA, V. da . ***Introdução às dificuldades de aprendizagem.*** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1985.

GALVÃO, I. ***Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.*** Petropólis: Editora Vozes, 1995.

GROSSI, E e BORDIN, J. (Orgs). ***Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre a aprendizagem***. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

KAMII, C. ***A criança e o número***. Campinas,SP: Papirus, 1994.

MACEDO, L. E***nsaios construtivistas.*** São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1994.

PIAGET, J. ***O juízo moral na criança .*** São Paulo: Editora Summus, 1977.

PIAGET, J. ***Seis estudos de psicologia.*** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária,1989.

REGO, T. C. ***Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.*** Petropólis: Editora Vozes, 1994**.**

ROSA, S. S. da (1994) . ***Construtivismo e mudança.*** São Paulo: Editora Cortez, 1994.

TAILLE, Y. de L. ; OLIVEIRA, M. K. de e DANTAS, H. ***Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discurssão***. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

VYGOTSKY, L. S. ***Pensamento e linguagem.*** São Paulo; Editora Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente.*** São Paulo; Editora Martins Fontes, 1989.

WADSWORTH, B. J. ***Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget***. São Paulo: Editora Pioneira, 1995.

WALLON, H. ***AS origens do pensamento na criança.*** São Paulo: Editora Manole, 1988**.**

PLANO DE CURSO 2

DISCIPLINA: **PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA I**

CURSO: PEDAGOGIA

CARGA HORÁRIA: 60 HORAS/AULA - N° DE CRÉDITOS: 04 - PERÍODO: 2006/2

EMENTA

Os métodos de estudo da inteligência da criança; o desenvolvimento e a aprendizagem da criança: sonsório-motora, pré-operacional e operacional concreta; aprendizagem e os processos de acomodação e assimilação.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Célia Silva Guimarães. *Psicologia e educação.* In: **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996, p. 7-15.

BECKER, Fernando. *A propósito da desconstrução*. In: **Educação e realidade.** Porto Alegre, 19(1): 3-6, jan./jun. 1994.

BECKER, Fernando. *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. In: **Educação e realidade.** Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun. 1994.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. *O behaviorsimo.* In: **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1994, p. 41-52.

CHAUI, Marilena. **O mito da caverna e o mito da reminiscência.** Disponível através do endereço http://www.pfilosofia.pop.com.br/03_filosofia/ 03_07_leia_ tambem/lt08_o_mito_da_caverna_e_o_mito_da reminiscencia.doc.

DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola. In: **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1993, p. 26-57.

DELVAL, Juan. *O desenvolvimento e a aprendizagem.* In: **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 25-39.

DELVAL, Juan. *Tipos e ambientes de aprendizagem.* In: **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 53-67.

DELVAL, Juan. *Concepções sobre a aquisição do conhecimento.* In: **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 69-80.

LEITE, Luci Banks. *As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget.* In: **Cadernos CEDES.** Campinas: Papirus, (24): 25-31, 1991.

LIBÂNEO, J. Carlos. *Tendência liberal tecnicista*. In: **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990, pp. 28-32.

MACIEL, Ira Maria e SÁ MOURÃO, Marcia Souto Maior. *Frederic Skinner e a modelagem do comportamento.* In: MACIEL, Ira Maria (Org.). **Psicologia e Educação**: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p. 113-133.

MOTA ROCHA, Sílvia Roberta e SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. *Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação*. In: **XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPEN** (publicado em CD-ROM). Salvador: quarteto, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *A mediação simbólica*. In: **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993, p. 25-40.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *História pessoal e história intelectual*. In: **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993, p. 17-24.

ONRUBIA, Javier. *Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir.* In: COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997, p. 123-151.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia tecnicista*. In: **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados 1988, pp. 23-27.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Desconstruindo o construtivismo*. In: **Educação e realidade.** Porto Alegre, 18(2): 3-10, ,jul./dez. 1993.

SKINNER, Burrhus Frederic. *O mito da liberdade e a tecnologia do ensino*. In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993, pp. 289-92.

VYGOTSKY, Lev S. *Internalização das funções psicológicas superiores*. In**: A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991, pp. 59-65.

WADSWORTH, Barry J. *Como Piaget conceitua desenvolvimento*. In: **Piaget para o professor da pré-escola e 1° grau**. São Paulo: Pioneira, 1987, pp. 9-12.

WADSWORTH, Barry J. *Organização intelectual e adaptação*. In: **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1993, pp. 1-9.

PLANO DE CURSO 3

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA II

CURSO: PEDAGOGIA

Carga horária: 60 horas/aula

Número de créditos: 04 créditos

EMENTA

As implicações educacionais da teoria de Piaget: análise dos conceitos de número, movimento, velocidade, geometria, causalidade física (astros, árvores, montanhas, terra), probabilidade, peso, medida, volume, densidade, gramática e lógica, tempo, espaço, etc, na criança, como fundamentação para uma proposta curricular piagetiana. A aula ativa: instalação e equipamento, agrupamento flexível, o papel do educador, a disciplina, etc. A interação social e o desenvolvimento moral e intelectual.

BIBLIOGRAFIA

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano na escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

CADERNOS CEDES. Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. São Paulo, Papirus, nº 35, 1995.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____ (ORG.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (Org.). **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem, Petrópolis: Vozes, 1993.

_____ E _____ (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky:* **Aprendizagem e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky***:* a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

PAULA, Pogré. Ensinar para a compreensão. In: **Pátio***:* Revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, ano IX, nº 35, agosto/outubro, 2005, pp. 16-19.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEER, R. V. D. e VALSINER, J. **Vygotsky***:* uma síntese. São Paulo, Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Fontes, 1991b.

PLANO DE CURSO 4

Disciplina: Psicologia da Aprendizagem

Carga Horária: 60h/a 04 Créditos.

Curso: Licenciatura e Formação em Psicologia

EMENTA: Como as demais disciplinas optativas, seu conteúdo deve variar. A introdução aos problemas fundamentais de aprendizagem é vista em Psicologia Geral e Experimental. Em Aprendizagem, dar-se-á ênfase a um problema específico da Aprendizagem, através de diferentes Abordagens teóricas ou a uma Teoria ou conjunto de Teorias da Aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, S. F. C. O Psicólogo Escolar e os impasses da Educação: Implicações da(s) teoria (s) na Atuação Profissional. In: Z. A. P. DEL PRETTE (org.) Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

ALENCAR, E. S. (Org.) Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino-aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

BAQUERO, R. Vygotsky e a Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

CAMPOS, D. M. S. Produtos da Aprendizagem: Aprendizagem Cognitiva. In: Psicologia da Aprendizagem. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

COLL, C. & EDWARDS, D. Ensino, aprendizagem e discurso em Sala de Aula. Artmed: Porto Alegre, 1998.

CORREIA, M. O Desafio do Cenário Escolar para o Profissional da Psicologia: por onde começar? In: M. CORREIA. (org.) Psicologia e Escola: uma parceria necessária. Campinas- SP: Alínea, 2004.

CORREIA, M. F. B. & CAMPOS, H. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: O. H. Yamamoto e A. Cabral Neto (Orgs.) O Psicólogo e a Escola. Natal: EDUFRN, 2000.

CORREIA, M. F. B.; LIMA, A. P. B. & ARAÚJO, C. R. As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. Reflexão e Crítica. 14 (3), pp. 553-561. Porto Alegre, 2001.

MACEDO, L. Ensaios Construtivistas. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MENEZES, A. P. A. B. & ARAÚJO, C. R. "Redescobrindo" a Teoria Psicogenética à Luz da Psicologia Educacional: Contribuições e Possíveis Desdobramentos. In: M. CORREIA. (org.) Psicologia e Escola: uma parceria necessária. Campinas- SP: Alínea, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. EPU: São Paulo, 1986.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizago e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995b.

ONRUBIA, JAVIER. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: C. Coll et al. O Construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1996.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.. 11ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

SEBER, M. G. Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

VYGOSTKY, L. S. A Formação Social da Mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOSTKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PLANO DE CURSO 5

Departamento de educação

Curso de Pedagogia Carga Horária Total: 99 Série:2ª . Oferta:Anual Ano:2007-1

Psicologia da Educação

Ementa: Introdução à Psicologia. Processos básicos do comportamento humano. Principais escolas teóricas da Psicologia.Teorias da Aprendizagem. Psicologia do desenvolvimento humano. Fases evolutivas da infância e da adolescência, aspectos bio-psico-sociais, afetivo e cognitivo.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Célia S.G. Pontos de psicologia escolar.São paulo: Ática, 1989

BECKER, Fernando & Franco, Sérgio (org.). RevisitandoPiaget.PortoAlegre: Mediação,1998.

BOCK, Ana Mercês Bahia.Psicologias:uma introdução ao estudo de psicologia.São Paulo: Saraiva,2005.

CAMPOS, Dinah M. de S. Psicologia e desenvolvimento humano.Petrópolis, RJ:Vozes,1997

_____. Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia. Petróplolis:Vozes,1991.

CÓRIA-SABINI, M. A.Psicologia do desenvolvimento.2 ed.São paulo: ática, 2003.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.Petrópolis,RJ:Vozes,1995.

GOULART, I.B. A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar.Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

JOSÉ, E da A. & COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.

LA ROSA, J. de. (org). Psicologia e educação: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS,2003.

LIMA, Elvira Souza. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2002.

OLIVEIRA, Z. de & Davis, C. Psicologia na educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico –cultural da educação.6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

ROSA, Sanny da S. Construtivismo e mudança.5.ed.São Paulo: Cortez,1997.

SISTO, F.F. Leituras de psicologia para formação de professores.Petrópolis,Rj: Vozes,2000.

TELES, M. L.Psicodinâmica do desenvolvimento humano:uma introdução à psicologia da educação.9 ed.Petópolis:Vozes,2001.

PLANO DE CURSO 6

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Departamento de Psicologia
Componente Curricular: Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
Carga Horária Total: 132 h/a

Ementa: Estudo do desenvolvimento e da Aprendizagem humana da infância à idade adulta a partir da teoria Behaviorista, Psicanálise e Construtivismo.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Célia S.G. Pontos de psicologia escolar.São paulo:Ática, 1989

BOCK, Ana Mercês Bahia.Psicologias:uma introdução ao estudo de psicolo*gia*.São Paulo: Saraiva,2005.

CÓRIA-SABINI, M. A.Psicologia do desenvolvimento.2 ed.São paulo: Ática,2003.

FONTANA, Rosali & Cruz, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico.São paulo.Atual:1997.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ:Vozes,1995.

GOULART, I.B. A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar.Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

LA ROSA, J. de. (org). Psicologia e educação: o significado do aprender. Porto Alegre:EDIPUCRS,2003.

LIMA, Elvira Souza. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2002.

OLIVEIRA, Z. de & Davis, C. Psicologia na educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico –cultural da educação.6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

SALES, V. F.(et al).Psicologia na educação:um referencial para professores.João Pessoa:Editora Universitária/UFPB,2003.

SISTO, F.F. Leituras de psicologia para formação de professores.Petrópolis,Rj: Vozes,2000.

TELES, M. L.Psicodinâmica do desenvolvimento humano:uma introdução à psicologia da educação.9 ed.Petópolis:Vozes,2001.

PLANO DE CURSO 7

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Departamento de Psicologia

Componente Curricular: Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Carga Horária Total: 132 h/a

Ementa: Estudo do Desenvolvimento e da Aprendizagem humana da infância à senilidade, a partir dos modelos Behaviorista, Cognitivo-social, Psicogenético, Sócio-histórico e Psicanalítico.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, E. M. S. De. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** Porto alegre: Artmed, 2001.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem.** 26ed. Petrópolis: Vozes, 1987

CASTORINA, J. A ; FERREIRO, E ; LERNER, D. & OLIVEIRA, M. K. de **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** 6ª edição, Editora Ática: São Paulo, 2002.

CIASCA, S. M. (Org.) **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar** . Sãp Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLL, C.; PALACIOS, J. ;MARCHESI, A (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Porto alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1

_____. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** psicologia da educação escolar**.** 2. ed. v. 02 – Artes Médicas : Porto Alegre, 2004.

_____. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.2. ed. v. 03 – Artes Médicas : Porto Alegre, 2004.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994 – (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor)

FRANCISCO FILHO, g. **A psicologia no contexto educacional.** Campinas: Átomo, 2002.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 10ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

_____. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 20ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3ª edição – São Paulo: Scipione (Pensamento e ação no magistério)

OLIVEIRA, M K de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997 (Pensamento e ação no magistério)

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Epistemologia Genética**.Martins Fontes, São Paulo, 2002.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva** histórico-**cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

ROGERS, C. R. & ROSENBERG, R. L. A política da educação Em: **A pessoa como centro .** São Paulo, EPU, ed. Da Universidade de são Paulo, 1977.

SALVADOR, C. C. (Org.) **Psicologia do Ensino**. Artes Médicas sul: Porto Alegre 2000.

SISTO, F.F; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANDSWORTH, B. Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. Pioneira: São Paulo, 1997.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo