

O Papel da Escola: A Psicologia Histórico-Cultural como Aliada na Educação

The School Role: The Cultural-Historical Psychology as Ally in Education

Lieny Munhoz Martins¹
UEMS

Tânia Regina Zimmermann²
UEMS

Maria Silvia Rosa Santana³
UEMS

RESUMO

O presente artigo é fruto da Disciplina “Desenvolvimento humano sob o enfoque histórico-cultural e a especificidade da educação escolar”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade mestrado, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, o trabalho tem por objetivo abordar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação, com ênfase no desenvolvimento humano por meio da cultura e as práticas pedagógicas formadoras de pessoas obtusas ou de pessoas com capacidade de julgamento, explanando também sobre a dialética envolvida nas três dimensões: Universal, Particular e Singular. Como método, foi utilizada uma revisão sistemática de literatura em bases de periódicos nacionais e livros, durante o mês de Dezembro/2020, como critério de seleção, as produções literárias deveriam ser apenas as que foram trabalhadas na disciplina “Desenvolvimento humano sob o enfoque histórico-cultural e a especificidade da educação escolar” e ainda abordar as seguintes temáticas: Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições para a educação, desenvolvimento do psiquismo e desenvolvimento humano. Portanto, apenas foram selecionadas produções que se encaixam nos critérios de seleção definidos. Os resultados apontaram que a capacidade de inteligência é desenvolvida pelas experiências culturais e históricas do indivíduo ao longo da vida, pois o sujeito é o tempo todo ativo nesse processo de transformação, modifica o ambiente e também é modificado por ele, sendo os processos sociais importantes para o desenvolvimento de suas capacidades. Além disso, as escolas seguem o modelo capitalista de produção da vida, afinal também estão inseridas nesse contexto, por meio de suas práticas pedagógicas, formam indivíduos obtusos e sem capacidade de julgamento, não utilizam práticas que promovem o pensar e o julgar. Suas práticas não estão relacionadas com as experiências reais dos alunos, indo na contramão da maneira como a ciência é feita e totalmente excluída da cultura na qual as crianças estão inseridas.

Palavras-chave: Educação; Psicologia; Psicologia Histórico-Cultural; Escolas; Aprendizagem.

¹ Mestranda (UEMS). Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil, Av. Ver. João Rodrigues de Melo, s/n, Jardim Santa Monica, Paranaíba, MS, Brasil, CEP: 79500-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0629-9683>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0943417372392996>. E-mail: psicologalieny@gmail.com.

² Doutora Zimmermann (UFSC). Professora Associada (UEMS), Amambai, Mato Grosso do Sul, Brasil. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul., Rua José Luis Sampaio Ferraz, Vila Giseli, 79990000 - Amambai, MS - Brasil Endereço para correspondência: Rua José Luis Sampaio Ferraz, Vila Giseli, Amambai, MS, Brasil, CEP: 79990-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8107-3102> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2227609326004038> .E-mail: taniazimmermann@gmail.com.

³ Doutora (UNESP). Professor titular (UEMS), Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. Av. Ver. João Rodrigues de Melo, s/n, Jardim Santa Monica, Paranaíba, MS, Brasil, CEP: 79500-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2147-8279> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9873499914963340> .E-mail: mariasilvia@uems.br.

ABSTRACT

This article is the result of the Discipline "Human development under the historical-cultural approach and the specificity of school education", taught in the Graduate Program in Education, Master's modality, at the State University of Mato Grosso do Sul, the article to objective to approach the contributions of Historical-Cultural Psychology to education, with an emphasis on human development through culture and pedagogical practices that form obtuse people or people with judgment, also explaining the dialectic involved in the three dimensions: Universal, Particular and Singular. As a method, a systematic review of literature was used in the bases of national journals and books, during the month of December/2020, as a selection criterion, the literary productions should only be those that were worked on in the discipline "Human development under the historical focus -cultural and the specificity of school education" and also approaches the following themes: Historical-Cultural Psychology and its contributions to education, development of the psyche and human development. Therefore, only productions that fit the defined selection criteria were selected. The results showed that the intelligence capacity is developed by the cultural and historical experiences of the individual throughout life, as the subject is active all the time in this transformation process, modifies the environment and is also modified by it, with social processes being important. for the development of their capabilities. In addition, schools follow the capitalist model of production of life, after all, they are also inserted in this context, through their pedagogical practices, they form obtuse people without judgment, they don't use practices that promote thinking and judging. Their practices are not related to the real experiences of students, going against the way science is done and totally excluded from the culture in which children are inserted

Keywords/Palabras clave: Education; Psychology; Cultural-Historical Psychology; Schools; Schooling.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação, com foco no desenvolvimento humano por meio da cultura, além de trazer de forma crítica as práticas pedagógicas formadoras de pessoas obtusas ou de pessoas com capacidade de julgamento, explanando também sobre a dialética envolvida nas três dimensões que serão explicadas mais adiante, sendo elas: Universal, Particular e Singular.

Este trabalho foi criado após a disciplina "Desenvolvimento humano sob o enfoque histórico-cultural e a especificidade da educação escolar", ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade mestrado, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Durante a disciplina, foram trabalhadas as referências bibliográficas utilizadas na construção desta pesquisa. Portanto, como método, foi utilizada uma revisão sistemática da literatura ministrada na disciplina "Desenvolvimento humano sob o enfoque histórico-cultural e a especificidade da educação escolar", literatura esta que se encontra em bases de periódicos nacionais, bem como livros, foram lidos e revisados durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2020.

Como critério de seleção, as produções literárias deveriam ser apenas as que foram trabalhadas na disciplina "Desenvolvimento humano sob o enfoque histórico-cultural e a especificidade da educação escolar" e ainda abordar as seguintes temáticas: Psicologia

Histórico-Cultural e suas contribuições para a educação, desenvolvimento do psiquismo e desenvolvimento humano. Portanto, apenas foram selecionadas produções que se encaixam nos critérios de seleção definidos.

Os objetivos do presente artigo é reunir alguns conceitos importantes das produções apresentadas na disciplina e abordar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação, enfatizando o desenvolvimento humano por meio da cultura e as práticas pedagógicas que contribuem na formação de pessoas obtusas ou de pessoas com capacidade de julgamento, explanando também sobre a dialética envolvida nas três dimensões: Universal, Particular e Singular.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muito se fala sobre como se processa o desenvolvimento humano e qual sua influência na escola, mas afinal, qual é o papel da escola? Para que ela serve? Ela educa ou ensina? Qual sua importância para os sujeitos envolvidos? Perguntas complexas, entretanto, importantes de serem questionadas. Talvez essas reflexões nunca devam deixar de serem questionadas e pesquisadas, para que a evolução da educação seja constante.

Se for dito que a escola deve “apenas” ensinar, o que seria ensinar? Treinar a mente dos alunos destrinchando conhecimentos sobre eles? Na verdade, segundo Ilyenkov (2007), muito conhecimento não treina a mente, nem mesmo a habilidade de pensar, essa ideia foi introduzida na escola há algum tempo e quase ninguém contesta o fato de que esse ensino da lógica formal não aumentou o número de pessoas inteligentes. Além disso, ainda para o autor, essa lógica não ensina o poder de julgamento, que seria a capacidade do indivíduo de julgar se um fato específico se submete às regras determinadas.

Mas afinal, o que é essa lógica formal? Segundo Oliveira (2005), nada mais é do que a lógica tida como tradicional ou clássica, que se difere da lógica matemática ou lógica simbólica. Possui dois princípios que orientam seu uso, sendo eles: O princípio da identidade e o princípio da não-contradição.

O princípio da identidade se refere à univalência no emprego dos termos em seu conteúdo. Quer dizer, A é igual a A ($A = A$) ao mesmo tempo e nas mesmas condições. O princípio da não-contradição se refere a uma não univalência entre termos. Quer dizer, nas mesmas condições e de tempo A é diferente de B ($A \neq B$). Com esses e outros princípios a lógica formal estuda os conceitos e juízos numa sucessão lógica para que se possa entender adequadamente a dedução dos juízos feitos. Dentro desse critério lógico pode-se identificar, organizar, catalogar e classificar os juízos. É preciso, portanto, haver uma coerência interna entre os termos e juízos, dando-lhes

formas de clareza. Note-se que a coerência dos juízos com a realidade - a coerência externa -, não é aí considerada, pois toda a organicidade aí requerida se refere aos termos e juízos na sua coerência lógica interna. É uma organicidade meramente lógico-formal e, enquanto tal, não consegue dar conta de representar, no pensamento, o movimento da realidade (OLIVEIRA, 2005, p. 13/21).

É importante essa compreensão da lógica formal empregada nas escolas para que o conceito de inteligência não seja ligado a essa lógica e nem a conceitos errôneos. Para Ilyenkov (2007), a inteligência não é um dom natural que deve ser ligado nem a Deus nem à natureza. E na verdade a capacidade de pensar vem com o auxílio do cérebro, que se desenvolve e emerge com a ligação dele à cultura sócio-humana e aos conhecimentos.

É possível também observar que a inteligência não é um atributo biológico na Psicologia Histórico-Cultural, é o que explica Duarte (1996), não é possível compreender algumas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre o organismo e o meio ambiente. Inclusive, muito mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise da relação entre sujeito e objeto, é buscar compreender as especificidades dessa relação, até porque tanto sujeito como objeto são históricos e, portanto, a relação entre eles também é histórica.

Por falar nessa relação histórica, é necessário entender também as três dimensões nas quais os indivíduos estão submetidos durante toda a vida, a dimensão Universal, a Particular e a Singular, cada uma influencia o sujeito de maneiras distintas, porém interligadas.

Pasqualini e Martins (2015) fazem um apanhado geral sobre esses conceitos e explicam que a primeira dimensão é a Universal, ela abrange as formas complexas de cultura, todas as questões culturais construídas que envolvem a constituição do gênero humano, toda a história cultural, já a Singular envolve a formação da subjetividade, a individualidade, o próprio sujeito, entretanto entre essas duas dimensões há a Particular que corresponde à sociedade, é determinada historicamente pelo contexto.

Há uma relação dialética entre essas dimensões, inclusive uma tensão dialética entre a Universal e Singular. Pasqualini e Martins (2015), explicam que a tecnologia por exemplo faz parte da dimensão Universal, e torna o ser humano cada vez mais universal, porém o Singular está cada vez mais alienado (menos livre) isso por causa do particular (estrutura da sociedade capitalista). A singularidade é mediada pelas particularidades e o universal acaba chegando para cada um de acordo com suas próprias condições de vida, cultural e histórica.

Já essa tensão dialética ocorre porque segundo Oliveira (2005), enquanto ocorre a relação dialética entre singular-particular-universal, há uma complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, por meio de uma dinâmica multifacetada, através da particularidade (mediações sociais). Somente assim é possível aproximar o ser concreto da realidade em movimento da tensão entre a universalidade e a singularidade, mediada pela particularidade.

Resumidamente, quanto mais acesso temos ao universal (tecnologias, ciência, filosofia etc.), mais nosso psiquismo se desenvolve, porém somos mediados pelas particularidades. Por exemplo, nossa sociedade capitalista desenvolve inclusive nossa forma de acesso ao universal, pois a relação universal chega para nós de uma forma fragmentada e empobrecida. E a escola infelizmente acaba colaborando com isso.

As dimensões retratadas anteriormente: Universal, Particular e Singular, estão ancoradas nos conceitos de ontogênese, filogênese, sociogênese e microgênese. É o que explica Moura *et al.* (2016), acrescenta que no processo de desenvolvimento humano formulado por Vigotski, o plano da filogênese diz respeito à história da espécie, na ontogênese é a história do próprio indivíduo, já a sociogênese é história do grupo cultural, enquanto que a microgênese representa as experiências vividas pelo indivíduo, bem como, a história da formação de cada processo psicológico específico a curto prazo.

A respeito da filogênese, Moura *et al.* (2016), elucida que a visão evolucionista de Darwin dá suporte à teoria histórico-cultural, porém a supera, dando-lhe dimensões humanas e cognitivas:

A filogênese estuda a evolução das espécies, porém, para compreender este fenômeno, é primordialmente importante descrevê-lo. A espécie é vista como uma continuidade biológica e genética, isto é, o segmento de uma linha, de uma sequência ancestral, e sua evolução consiste em um processo lento de transformação em longos períodos de tempo (MOURA *et al.*, 2016, p.108).

Resumidamente, Moura *et al.* (2016) explicam que a filogênese considera tanto as predisposições biológicas quanto as características gerais do comportamento humano. Além disso, vão além, ao dizer que os processamentos de informações que selecionam estímulos do ambiente do sujeito, ampliam a capacidade de adaptação inclusiva dos indivíduos, isto é, a sobrevivência e até a perpetuação da espécie.

Já a ontogênese se refere à evolução humana, é o que afirmam Moura *et al.* (2016) e acrescentam que a ontogênese abrange vários campos da existência humana, sendo que não são

determinados apenas por processos de maturação biológica ou genética, mas também, pela influência do meio em que o sujeito está inserido, como a cultura, a sociedade e até as interações sociais.

Essa influência do meio sob o sujeito acontece porque segundo Moura *et al.* (2016) o ser humano é um “produto social”, por isso, as interações sociais são as raízes de funções mentais superiores.

Portanto, quando se fala da sociogênese (história do grupo cultural) Moura *et al.* (2016) citam a cultura de cooperação, colaboração, comunicação e ensino, seguida pela preocupação com a ontogenia em detrimento da filogenia.

Com isso, destaca-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, cuja solução de problemas se dá com orientação de um adulto (MOURA *et al.*, 2016, p.110).

O conceito do ser humano como um “produto social” é elucidado por Moura *et al.* (2016) que explicam que não é através do desenvolvimento cognitivo que o sujeito se torna capaz de se socializar, mas sim, o contrário, é na socialização que se desenvolvem funções como memória, linguagem, percepção e pensamento.

Moura *et al.* (2016), citam a escrita como um exemplo de instrumento que faz uma mediação entre o homem e o mundo, é desenvolvida ao longo dos tempos, objetivando a perpetuação da fala e o registro da história do homem.

Além disso, Moura *et al.* (2016), acrescentam que cada sociedade se desenvolve de forma diferente a partir de interações sociais e históricas. Assim, as semelhanças e as diferenciações no desenvolvimento passaram a ser observadas ao longo da vida como um fenômeno biológico-social. Por fim, as relações sociais concebem o homem como um ser que se constitui imerso em sua cultura.

Por fim, a microgênese é, segundo Moura *et al.* (2016), caracterizada pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores: biológico, histórico e cultural, possuindo grande importância no que se refere a afetividade e a personalidade.

Portanto, a microgênese, para Moura *et al.* (2016), é também o estudo da origem e da história de um evento particular, são situações vivenciadas de maneira particular para o indivíduo, que modifica a atividade de funções mentais superiores e cria novos níveis de desenvolvimento próprio em cada sujeito.

A compreensão dessas dimensões é importante para se falar de desenvolvimento humano e educação, afinal, segundo Duarte (1996), o sujeito só pode elaborar seus conhecimentos individuais apropriando-se dos conhecimentos historicamente produzidos e existentes socialmente.

Quem postula mais a fundo essas questões é Leontiev (1978), o autor defende que o sujeito humano se faz humano se apropriando da humanidade que foi produzida historicamente, ou seja, a pessoa se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas pelo gênero humano. Sabendo disso, é preciso reconhecer essa historicidade e, com relação ao trabalho educativo, é necessário valorizar a transmissão da experiência histórico-social e valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Com isso, Ilyenkov (2007), coloca o pedagogo nesse processo, para o autor, o pedagogo deve por meio de experiências reais, estimular e formar a capacidade do educando de pensar independente. É necessário abrir esse acesso para liberar condições para o desenvolvimento humano, principalmente para as condições de desenvolvimento da capacidade de pensar independente (a mente), que é um dos principais componentes da cultura humana e a escola é obrigada a fazer isso. Essa mente vai tomando forma apenas no curso da assimilação individual da cultura intelectual da época em que está. Ou seja, a mente é uma cultura intelectual transformada em legado pessoal.

Então, para Ilyenkov (2007), a pessoa obtusa (limitada, com pouca capacidade intelectual) é na verdade uma pessoa com uma incorrigível deficiência de poder de julgamento. Isso se dá como consequência de influências pedagógicas cruelmente coercivas sobre o cérebro, principalmente em tenra idade. Um dos métodos de produzir essa incapacitação do cérebro (pessoas obtusas) é a memorização formal do conhecimento, essas pessoas não conseguem relacionar de maneira competente o conhecimento geral que dominaram, com a realidade, com isso, fazem confusão das coisas. Isso somado com a repetição, que paralisa o cérebro e o intelecto.

Isso quer dizer que a escola então não deveria ensinar por meio de repetições e memorizações? Exatamente, pois esses métodos dão ideias sem sentidos e sem ligações para o sujeito, afinal Ilyenkov (2007), explana que uma ideia sem sentido na cabeça da criança, é rapidamente dissolvida pelas experiências, porém quando a ideia se choca com fatos, a criança é forçada a duvidar, comparar e a perguntar o porquê. Pois, uma verdade ensinada como

absoluta não dá ocasião para fazer esses questionamentos. Os absolutos não possuem movimentos e almejam apenas mais confirmações.

Temos de organizar o processo do domínio do conhecimento, o processo de assimilação da cultura intelectual da mesma forma que o melhor professor - a vida - o organizou por milhares de anos. Ou seja, de tal forma que, no decorrer desse processo, a criança deva ser constantemente forçada a treinar não só (e nem mesmo tanto) a "memória", mas também a capacidade de resolver, independentemente, tarefas que exigem o pensamento no sentido próprio e preciso da palavra - os "poderes de julgamento", a capacidade de julgar se um determinado caso se encaixa previamente ou não nas "regras" dominadas (ILYENKOV, 2007, p. 17).

Quando as ideias se chocam com fatos e a realidade da criança é trazida nesse processo, a cultura dela também é envolvida, Martins e Rabatini (2011), explicam esse processo da cultura envolvida por meio da concepção vigotskiana, em que a cultura se objetiva nos signos, sendo um exemplo disso: a linguagem. Baseado nisso a cultura é o eixo central no desenvolvimento do ser humano.

Para uma melhor compreensão dos signos, Zanella (2004), explica:

Os signos são produto da ação do próprio ser humano e decorrem, portanto, da história da humanidade. Uma vez apropriado, caracterizam o psiquismo humano como sócio e, em consequência, inexoravelmente social. Sendo o signo 'um elemento que representa alguma coisa de alguma forma para alguém', a sua característica fundamental é a reversibilidade (ZANELLA, 2004, p.130-131).

Por isso, considerar a cultura é algo relevante para a aprendizagem, tanto é que Ilyenkov (2007), ainda completa que uma pessoa somente irá entender fórmulas e proposições científicas, apenas se ver nelas, respostas obtidas por perguntas bem definidas, e não deve ser apenas um material que esse indivíduo tem que atulhar em sua memória, as respostas precisam vir de questões que emergem naturalmente do meio da vida e que necessitam de respostas.

A Psicologia Histórico-Cultural tem grande influência nesse entendimento, Martins e Rabatini (2011), explicam que para essa abordagem da psicologia, a produção e a apropriação da cultura acabam que transcorrem em formas historicamente estabelecidas, e assim, também acontece no caso da educação escolar. Isso -porque o processo de ensino se impõe como traço universal, o que torna a educação inalienável do desenvolvimento dos indivíduos.

Martins e Rabatini (2011), vão mais longe, citam Vigotski, e explanam que não há desenvolvimento psíquico sem a educação, e embora ela esteja presente no desenvolvimento de todos os seres humanos, seus conteúdos são historicamente variáveis. Isto é, apresenta diferentes regularidades em épocas e contextos históricos diferentes.

Tanto é que para Ilyenkov (2007) é muito claro que um sujeito que encontrou em uma fórmula teórica, uma resposta clara a uma dificuldade, problema ou questão que vinha perturbando-o, não esquece mais dessa fórmula teórica, pois assim, essa pessoa não terá que atulhar, vai lembrar naturalmente e facilmente. Se ele esquecer, sempre irá lembrar quando estiver frente a uma situação com a mesma condição novamente, isso é o que significa a inteligência

Portanto, é necessário "ensinar a pensar", em primeiro lugar, desenvolvendo a capacidade de propor (fazer) questões corretamente. A ciência em si começou e começa toda vez com isto - propondo uma questão à natureza, formulando um problema - isto é, uma tarefa que é insolúvel com a ajuda de métodos de ação, seguindo trilhas já conhecidas - batidas e pisoteadas. Cada recém-chegado ao reino da ciência, criança ou adulto, deve começar sua jornada com isto, com a formulação afiada de uma dificuldade que é insuperável com o auxílio de meios pré-científicos, com a expressão precisa e acurada de uma situação problema (ILYENKOV, 2007, p. 17).

Portanto, com base nesses estudos, a escola deveria ensinar o aluno a pensar, argumentar por meio de experiências cotidianas, pois é só por meio de fatos reais e que realmente o interessa que a pessoa consegue fazer determinadas ligações e encontrar soluções, pensando com base em sua própria realidade, para isso as formas de ensino que são utilizadas: de repetições e memorizações, dentre outras, só vão acumulando conhecimentos na criança que posteriormente serão esquecidos.

Ilyenkov (2007) argumenta que infelizmente os livros que os professores seguem, na maioria das vezes, começam com definições quase científicas, mas na realidade as pessoas que criaram a ciência nunca começaram assim. A criança então está sendo colocada em uma ciência de lado oposta. Depois as pessoas ainda ficam surpresas com o fato de que essas crianças são incapazes de dominar proposições teóricas e relacioná-las com a realidade (até porque esses conteúdos foram apenas atulhados nelas pelas práticas pedagógicas).

Percebe-se então como a escola, por meio de suas práticas pedagógicas, vem contribuindo para formar pessoas obtusas, não inteligentes e sem capacidade de julgamentos, isso porque segundo Ilyenkov (2007), os currículos contêm verdades absolutas e muito do que já é definitivamente estabelecido, com isso, os alunos ficam acostumados a engolir a ciência absoluta e ficam incapazes de encontrar caminhos para a verdade objetiva, para a "coisa" em si.

Ilyenkov (2007), explica que certas coisas valem mais para a aprendizagem do que apresentar mil verdades já dominadas e estabelecidas pelas palavras dos outros, afinal, a

tentativa e erro são de extrema importância para que a pessoa consiga encontrar uma saída de uma situação sem que tenha um guia ou alguma orientação direta, quando isso acontece é um passo grande no caminho do desenvolvimento mental e da inteligência, e isso vale muito mais do que mil verdades dominadas e passadas para os sujeitos pelas palavras dos outros.

O erro é importante no processo de aprendizagem, inclusive, pois, segundo Vygotsky (1995), quando a pessoa se dá conta (toma consciência) de algo que foi um erro ou que é uma dificuldade cognitiva, ela passa a ter mais chances de poder controlar esse erro/dificuldade, encontrando para ele, uma resolução.

Ainda com relação a esses processos de desenvolvimento da consciência, Vygotsky (1995), argumenta momentos distintos e não lineares, isto é, porque depois do nascimento, o psiquismo vai conhecendo os estímulos que influem sobre o pensamento, fazendo com que o bebê diferencie coisas e pessoas, separando o subjetivo e o objetivo. Já os adultos vão utilizando signos, a consciência segue em desenvolvimento, variando de intensidade, dependendo do grau de sociabilidade de cada indivíduo.

Difícilmente se discute essas relações sem refletir sobre a dialética envolvida nesse processo todo, uma dialética existente nas condições dessas tarefas que permanecerão resolvidas e não resolvidas.

É o que argumenta Ilyenkov (2007), quando diz que a dialética é formular uma contradição, trazendo-a para uma completa clareza, depois encontrando uma resolução real, concreta, porém relacionada com o objeto e, portanto, óbvia. Para o autor isso é sempre realizado descobrindo algo novo no contexto em que a contradição anterior é concretamente resolvida. Isso se dá porque uma contradição formulada por um sujeito cria uma tensão de pensamento que não é liberada até que o fato seja resolvido.

A dialética consiste em trazer à luz, nos fatos, no conjunto de fatos que constituem o sistema de condições da tarefa não resolvida, sua própria contradição, em conceder a essa contradição a máxima clareza e pureza de expressão e depois em encontrar sua "resolução" novamente em fatos - no fato único que ainda não está no campo de visão e que precisa ser encontrado. A própria contradição nos obriga a buscar tal fato. Nesse caso, a contradição no pensamento (isto é, a "contradição lógica") é resolvida da mesma maneira que a realidade, o movimento da "coisa em si" resolve contradições reais (ILYENKOV, 2007, p. 27).

Ainda com relação a dialética, muito mais do que isso, para a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, segundo Duarte (1996), em uma interação entre subjetividades há sempre

uma interação histórica dialetizada por produtos sociais, isso vai desde os produtos sociais, até os objetos e os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos pela cultura. É preciso apropriar-se da experiência sócio-histórica do indivíduo.

Podemos observar então que o meio social no qual o indivíduo é inserido durante toda a vida, exerce muito mais do que uma simples influência sobre ele, mas praticamente determina o psiquismo e os comportamentos desse sujeito, porém essa relação não é passiva, pelo contrário, o sujeito é ativo o tempo todo nesse processo, transforma e também é transformado pelo meio em que vive e pela cultura a qual pertence. É importante considerar a atribuição de sentido (singular) aos significados (sociais) historicamente elaborados – nessa relação, que também é dialética, se constrói a participação ativa do sujeito.

Essa contradição provocada pela dialética ajuda na formação de uma pessoa que Ilyenkov (2007), considera com um pensamento que ele denomina de culto, assim, esse sujeito é sempre bem preparado para disputas, pois esse indivíduo prevê e pesa todos os contras e tem seus contra-argumentos prontos. Para educar uma pessoa que seja convencida do poder do conhecimento, mas que também sabe resolver as contradições da vida precisa colocar uma dose de dúvida, e quando isso é esquecido pelos professores, vendo apenas obviedades, eles acabam “servindo o inimigo”, que é o abstrato.

Ilyenkov (2007) explana seus próprios conceitos de abstrato e concreto, bem diferentes do senso comum, o autor define que o concreto é um pensamento culto, competente, flexível, é guiado por uma lógica própria das coisas e não por preconceitos e interesses. Já o abstrato é um pensamento guiado por palavras gerais, termos e frases memorizadas, a pessoa é impossibilitada de ver a riqueza dos fenômenos reais, muitas vezes esse pensamento é guiado por um interesse egoísta, que apenas confirma ou fornece prova óbvia de uma concepção.

Ou seja, a dúvida é importante para que a pessoa pense e busque soluções, para que adquira um pensamento concreto, com capacidade de julgamentos. As experiências reais não vêm com soluções prontas, pelo contrário, geram dúvidas reais, que possibilitam questionamentos e reflexões concretas sobre questões que fazem parte da realidade dos indivíduos. Por isso que ensinamentos que partem de experiências reais são mais adequados para possibilitar capacidade de julgamento.

A própria ciência se faz partindo de fatos reais, é o que explica Ilyenkov (2007), a ciência só é ciência quando é uma reflexão de fatos reais, entendidos em interligação e um conceito não é algo memorizado, mas sim um sinônimo para a compreensão dos fatos, é sempre

concreto. Isso se expande para a escola, onde em aulas de matemática, por exemplo, infelizmente as escolas são orientadas a fazer o mais fácil, que é ensinar a pessoa a contar, memorizar fórmulas e técnicas e resolver tarefas típicas, em vez de treinar um matemático fazendo com que os educandos sejam capazes de pensar no campo da matemática.

Ainda falando da matemática, Ilyenkov (2007), vai mais longe, afirma também que as instituições escolares levam as crianças pequenas para um pensamento matemático “de trás para frente”, desde quando entram na escola, os professores martelam em suas cabeças ideias e conceitos que não as ajudam, pelo contrário, que as impedem de ver e de olhar corretamente o mundo.

Em termos gerais, é preciso compreender como se dá o desenvolvimento dessas crianças pequenas para adequar o trabalho educativo com a realidade experienciada por elas. Então Vigotski (2010), explica que é importante saber quais são as peculiaridades da criança, e mais do que isso, saber também quais dessas peculiaridades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma situação específica, enquanto outras particularidades constitucionais desempenharam seu papel em outras situações.

Para explicar sobre essas questões, Vygotsky (1993), apresenta uma análise das relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar, ele frisa que quando se analisa o desenvolvimento de uma criança, é preciso não focar naquilo que já amadureceu, mas sim captar também tudo aquilo que ainda está em processo de formação, com isso ele postula a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo.

Para explicar melhor esse desenvolvimento, Duarte (1996) diz que o nível de desenvolvimento de uma criança, é caracterizado pelo que ela consegue fazer de maneira independente e pelo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas, duas crianças da mesma idade podem ter um potencial de aprendizagem diferente, pois em uma o potencial de aprendizagem pode ser maior, porque sua zona de desenvolvimento próximo é maior.

Baseado nisso, Duarte (1996), explana que o ensino escolar tem a tarefa de transmitir para as crianças conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando a cada processo do desenvolvimento pedagógico, o que está nesses conteúdos que se encontram na zona de desenvolvimento próximo, caso o conteúdo escolar estiver além dessa zona, o ensino irá fracassar, pois a criança não é capaz de se apropriar de conhecimentos e das faculdades

cognitivas nas quais ele corresponde, entretanto, se o conteúdo escolar for limitado a requerer da criança questões nas quais já se formaram em seu desenvolvimento intelectual, dessa forma o ensino será inútil e desnecessário.

Mas então surge a dúvida, como realmente as escolas devem ensinar seus alunos a pensar? Ilyenkov (2007) responde que as instituições escolares precisam reconstruir toda a didática, baseando-se na compreensão contemporânea marxista-leninista, ou seja, de conceitos que na verdade expressam a verdadeira natureza do pensamento em desenvolvimento.

Essa visão marxista é muito importante, pois pode abranger o desenvolvimento humano, psiquismo humano e sua aplicabilidade na escola, Duarte (1996) mesmo argumenta com relação à escola de Vygotsky, que apenas uma psicologia marxista poderia abordar de uma forma plenamente historicizadora o psiquismo humano.

É totalmente diferente a visão do Capitalismo, para a visão de Marx sobre a sociedade, o trabalho e até sobre a educação. Ferreira e Bittar (2008) elucidam a teoria de Marx em que ele critica o modo de produção capitalista e o homem dividido, pois Marx defende o pleno desenvolvimento da subjetividade humana, em detrimento da divisão do homem e da desigualdade presente na sociedade capitalista.

Ferreira e Bittar (2008) elucidam que há um processo de alienação do homem e possui origem na divisão do trabalho, essa divisão faz com que todo homem submetido a ela, passe a ser um sujeito unilateral e incompleto. Este conceito de unilateralidade é o aspecto negativo do conceito de trabalho em Marx.

Mas é importante não entender de maneira errônea os conceitos, pois não significa que o trabalho não é importante, na verdade Ferreira e Bittar (2008) explicam que sem o trabalho (que é uma parte histórica da atividade humana), a própria vida não existiria. Além disso, também afirmam que para poder fazer história, é necessário que o sujeito esteja em condições de viver e que, por consequência, a primeira ação histórica foi justamente a criação dos meios para satisfazer essas necessidades humanas, a produção da própria vida material.

Enquanto que ainda para Ferreira e Bittar (2008), o trabalho e a educação para Marx estão interligados, explicam que o homem necessita vivenciar e desenvolver-se de forma plena a sua subjetividade, a educação marxista então diz que:

A concepção marxista de educação propõe uma formação omnilateral do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do

homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem. Portanto, a realização do homem omnilateral depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais (FERREIRA; BITTAR, 2008, p.645).

Voltando a Ilyenkov (2007), o autor deixa claro que as crianças não devem ser forçadas a "inventar" todas as fórmulas que as pessoas das gerações passadas já inventaram ao longo dos séculos e milênios, mas na verdade, devem dominar essas fórmulas não como prescrições mágicas abstratas, mas sim como princípios gerais reais e concretos para resolver tarefas concretas reais.

Percebe-se com base nesses estudos, o quanto a escola tem errado em seu papel, as práticas pedagógicas vêm fazendo o oposto do que deveriam fazer para promover aprendizado e formar cidadãos inteligentes e capazes de fazer julgamentos e escolhas bem embasadas no concreto.

Mas ao debruçar-me sobre essas práticas pedagógicas focadas em atulhar conteúdos, memorizar e repetir conhecimentos e enxertar conteúdos, é possível perceber outras consequências para as crianças, além de formar cidadãos obtusos. Ao comparar esses estudos com a questão da violência, tema pesquisado por mim, nota-se que violências são muito mais do que conhecemos, são fenômenos muito mais complexos.

Focarei na violência que as escolas cometem com essas crianças ao utilizar as práticas pedagógicas para a formação de pessoas obtusas. Primeiramente Ilyenkov (2007), diz que a criança experimenta esses enxertos como uma violência, até porque é um mecanismo natural do nosso cérebro, que busca proteger as regiões superiores do córtex da agressão, centenas de informações incoerentes que atulham, destroem e aleijam.

Mais especificamente, Ilyenkov (2007), explica que esse material cru passado pela escola aos alunos, não é processado nem digerido, na verdade é enxertado no cérebro, com isso é como se os mecanismos criados pela natureza são "aleijados e estragados" por essa interferência bruta. E infelizmente anos depois os educadores despejam a culpa na "natureza" desses sujeitos.

É justo isso? Uma educação que passa a formação inteira dos indivíduos, desde a infância, enxertando e atulhando conteúdos sobre eles, formando pessoas obtusas, e

posteriormente culpar o próprio sujeito pelas consequências dessa educação? Com certeza não, mais do que injusto, isso é violento, arrisco-me a considerar que isso é violador de um direito básico de qualquer cidadão brasileiro, o direito a educação. Que educação é essa que não educa que não ensina?

Inclusive a própria criança vivaz sabe distinguir, pois segundo Ilyenkov (2007), a criança vivaz possui um indicador preciso que diferencia as influências pedagógicas "naturais" em seu cérebro daquelas que são violentas e incapacitantes. O que acontece é que a criança absorve o "conhecimento" com interesse ávido e vivaz ou demonstra uma incompreensão obtusa e resistência obstinada à violência.

Com relação a isso, Ilyenkov (2007), acrescenta que um pedagogo moralmente sensível sempre presta atenção a esses sinais de feedback precisos. Enquanto o pedagogo moralmente obtuso e mentalmente preguiçoso insiste, obriga e acaba por seguir seu próprio caminho. Mas isso porque o pedagogo também é um produto histórico dessa formação violenta, pois passam pelo mesmo processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ou seja, impedir o desenvolvimento humano em sua forma mais complexa é uma forma de violência, pois limita esses sujeitos, limita a criatividade, a sensibilidade, etc, pois a organização do trabalho pedagógico forma os indivíduos em sua integralidade, o que acaba não acontecendo com essas práticas pedagógicas em vigor atualmente na educação.

Infelizmente isso acontece, pois é a partir da apropriação cultural que nosso psiquismo se desenvolve, inclusive a personalidade. Possuímos possibilidades biológicas que só se desenvolvem com a cultura, mas quem ensina (escola) é formada no capitalismo, então não nos permite ter contato com as formas de cultura mais elaboradas e com isso não temos um desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269>; Acesso em 23/12/2020.

FERREIRA JR, A; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, p. 635-646, 2008.

ILYENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9-49, 2007.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a Cultura. In: _____. O Desenvolvimento do Psiquismo. **Lisboa: Novos Horizontes**, 1978.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>; Acesso em 20/12/2020.

MOURA, E. A. et al. Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de vigotski. 2016.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. **Método histórico-social na psicologia social**, p. 25-51, 2005.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética Singular-Particular-Universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v.27, n 2, 362-371, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>; Acesso em 22/12/2020.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas II. Madrid, **Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones**, 1993.

VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas. Vol. III. Madrid: **Visor**, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia Usp**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>; Acesso em 21/12/2020.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em estudo**, v. 9, p. 127-135, 2004.

Aprovado em abril de 2023

Publicado em julho de 2023