

A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana

Is School For Few?
The Positivity of School in a Psychological Development
of the Students in a Vygotskyan View

¿La Escuela es Para Pocos?
La Positividad de la Escuela en el Desarrollo Psicológico
de los Alumnos en una Visión Vygotskyana

Marilda Gonçalves Dias Facci*
mgdfacci@uem.br

Resumo

Na minha prática profissional, na área de Psicologia Escolar, deparo-me, a todo instante, com alunos que não estão conseguindo aprender e que têm demonstrado sofrimento em relação a isso. Diante de tal fato, tracei como objetivo deste artigo discutir acerca da necessidade de compreendermos a importância da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos, tomando como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no marxismo. O texto será guiado pela história do Vitor e Daniele, que, muito cedo, compreendem que a escola é para poucos. Para a discussão, apresento, em um primeiro momento, aspectos da questão metodológica na Escola de Vygotsky e, em seguida, pontos que demonstram a relação entre apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na conclusão do texto, defendo a ideia de que todos os alunos devem ter acesso ao conhecimento científico para se humanizarem.

Palavras-chave

Desenvolvimento psicológico, Escola, Psicologia escolar, Psicologia histórico-cultural, Marxismo.

Abstract

In my professional practice, on the branch of School Psychology,

*Possui graduação em Psicologia, doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Brasil. É docente do Departamento de Psicologia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR – Brasil.

Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2010). A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana. *Psicologia Política*, 10(20), 315-328.

I encounter, every moment, students who do not manage to learn and who have displayed distress in relation to this. Towards such a fact, I have traced – as an objective of this article – to talk about the need to comprehend the importance of school in the psychological development of the students, referring to the principles of cultural-historical psychology, which is based on Marxism. The text will be focused on Vitor and Daniele’s story, who, very early, understand that school is for few. For the discussion, I introduce, at a first moment, aspects of the methodological question at the school of Vigostki and, forthwith, issues that display the relation between appropriation of scientific knowledge and development of psychological superior functions. In the conclusion of the text, I defend an idea that every student must have access to scientific knowledge to become humanized.

Keywords

Psychological development, School, School psychology, Cultural-historical psychology, Marxism.

Resumen

En mi práctica profesional, en el área de Psicología Escolar, me presento, a todo momento, con alumnos que no están consiguiendo aprender y que han demostrado sufrimiento en relación a esto. Ante tal hecho, he trazado como objetivo de este artículo discutir acerca de la necesidad de comprendernos la importancia de la escuela en el desarrollo psicológico de los alumnos, tomando como referencias los presupuestos de la Psicología Histórico-Cultural, que se fundamenta en el marxismo. El texto será guiado por la historia de Vitor y Daniele, que, muy temprano, comprenden que la escuela es para pocos. Para la discusión, presento, en un primer momento, aspectos de la cuestión metodológica en la Escuela de Vygotsky y, en seguida, puntos que demuestran la relación entre apropiación del conocimiento científico y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En la conclusión del texto, yo defiendo la idea de que todos los alumnos deben tener acceso al conocimiento científico para se humanizaren.

Palabras clave

Desarrollo psicológico, Escuela, Psicología escolar, Psicología histórico-cultural, Marxismo.

Introdução

Meus estudos, nos últimos anos, têm se dado na intersecção entre a Psicologia e a Educação. No caminho trilhado profissionalmente, tenho me deparado com muitos alunos que não aprendem e, com frequência, reflito como a Psicologia pode auxiliar a escola no cumprimento de sua função: ensinar.

Há algum tempo, li um texto que apresentava uma pesquisa realizada com crianças das camadas populares, nos anos de 1980 na cidade de Fortaleza. O artigo tinha o título ‘Representação de escola e trajetória escolar’, de autoria de Sílvia Helena Vieira Cruz (1997), e seu objetivo era analisar as expectativas que as crianças tinham em relação à escola no decorrer da 1ª série do Ensino Fundamental. Fiquei assombrada, para não dizer chocada, com as mudanças de expectativa em relação à escola, por parte das crianças, conforme os dias de ingresso na escola iam passando. Muitas delas vislumbravam na escola possibilidades de aprender coisas importantes, especialmente aprender a ler e a escrever. Outras consideravam que iriam encontrar um lugar privilegiado para brincar e fazer novos amigos. Selecionei o depoimento de duas delas para apresentar neste artigo: “Vai ser bom. Vai ser bom porque lá tem um corredor pra mim brincar e eu tenho uma amiga lá, eu já conheço ela [...]. os alunos são alegres, eles gostam de mim, brincam comigo...” (Cruz, 1997:92-93). Outro depoimento: “Às vezes tem... na escola, assim de criança, tem brinquedo pra gente brincar [...] na classe tem as carteiras, né, tem carteira pra gente desenhar, temas as mesas pra gente botar os cadernos, né? A lousa serve pra gente botar os nomes. E quando tem cadeira, se for tomar nota, aí olha na lousa e faz no caderno.” (Cruz, 1997:93).

Passado algum tempo de permanência na escola, a visão que as crianças tinham da mesma, aos poucos foi mudando. Elas passavam a “[...] perceber que a escola está voltada para a minoria” (Cruz, 1997:93), conforme veremos a seguir.

Daniele foi uma das alunas que participou da pesquisa. Segundo a autora do texto, a aluna é pequena para a sua idade, é vaidosa e gosta muito de conversar. Antes do início das aulas, gaba-se de ter muita “facilitação [facilidade] para fazer dever difícil” (Cruz, 1997:96). No entanto, alguns meses depois, segundo Cruz (1997), ela não está mais tão convencida disto, visto que a professora lhe afirmou que ela não será aprovada. Ela dá o seguinte depoimento, em meados do ano letivo da 1ª série: “Lá não é o lugar onde se aprende, mas onde se tem que mostrar que sabe.” (Cruz, 1997:93).

Realmente, fiquei chocada em perceber que nossas escolas não estão permitindo que nossos alunos encontrem nelas um espaço para aprender. Em várias pesquisas que realizei com alunos, sejam crianças, adolescentes, alunos da Educação Especial, todos são unânimes em esperar que a escola os ensine.

Nessa linha de pensamento, vou contar para vocês mais um episódio que aconteceu no meu trabalho na Universidade Estadual de Maringá, quando estava supervisionando estágio na área de Psicologia Escolar. Poderia narrar uma infinidade de fatos que nos mobilizaram a intervir na escola, mas este me parece bem significativo.

Vamos lá.

Vitor era um menino que frequentava a 3ª série de uma escola pública e foi encaminhado para avaliação às estagiárias do Curso de Psicologia da UEM porque ainda não tinha aprendido a ler e a escrever. Era proveniente de um lar no qual o pai era lixeiro, a mãe cuidava da casa e dos filhos. Ele morava em um bairro próximo da Universidade, uma espécie de chácara, e tinha, em sua casa, condições precárias de sobrevivência.

Com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Paraná a partir de 1990, o aluno não pode ser retido até chegar na 4ª série e ele fica ‘vagando’ na escola sem, muitas vezes, receber ‘socorro’ em suas dificuldades. Vitor era um desses casos.

Poderíamos justificar o não aprendizado desse aluno alegando que o mesmo morava na periferia, tinha pais analfabetos, vinha sujo para a escola porque não tomava banho e não tinha nenhum acesso a livros, revistas ou outros materiais que pudessem lembrar a vida escolar. No entanto, gostaríamos de percorrer outro caminho, por compreender que o fracasso escolar é fruto de uma sociedade discriminatória e não permite que todos tenham, igualmente, acesso ao conhecimento.

Imagine vocês a violência que é estar em uma 3ª série e mal conhecer as letras do alfabeto, com era o caso do Vitor. No processo de acompanhamento desse aluno, em uma das atividades que as estagiárias de Psicologia estavam realizando, esse menino com nove anos, olhou bem para uma delas e perguntou: “— Prof., é verdade que aprender a ler e escrever é uma coisa fácil?” Pergunta simples, mas de uma profundidade tamanha. Juntamente com as estagiárias, ficamos pensando o que será que já não tinha passado na mente daquele menino para ele chegar a verbalizar tal pergunta.

Considero que é com isso que o psicólogo escolar lida na escola: com o sofrimento daquele que tem a expectativa de que a escola vai proporcionar a ele condições de aprender a ler e escrever, mas que nem sempre tem suas metas atingidas, conforme destaca Facci (2007). Parece uma coisa miúda, pequena, como essas crianças aqui apresentadas, no entanto, esse problema é muito complexo.

O caso de Vitor e da Daniele são exemplos particulares que representam uma parte daqueles alunos que fracassam na escola. Segundo Araújo e Luzio (2005), em 1990, foi constatado que mais de 50% dos alunos repetiam a primeira série do ensino fundamental. Os números da educação no Brasil nos anos recentes revelam que as taxas de reprovação, segundo os autores, tiveram uma queda, todavia ainda continuamos a assistir um elevado número de crianças não alfabetizadas quando terminam a primeira série. Elas, devido ao Ciclo Básico de Alfabetização, não reprovam, mas também não aprendem.

Nas escolas em que temos estagiários, se somarmos o número de alunos reprovados com aqueles que foram aprovados pelo Conselho de Classe, o índice não difere muito disso. Temos acompanhado vários alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental que não dominaram, ainda, as operações básicas da matemática. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – demonstra que 53% dos municípios estão abaixo da média nacional (4,2%) na avaliação da 4ª série. Interrogamos: De quem é a culpa? Da criança, da família, da escola, do professor? Não se trata de buscar culpados, E sim buscar o sucesso escolar. É notório que a Psicologia vem trabalhando a serviço da manutenção da divisão de classes, que ela tem naturalizado o fracasso escolar, ao colocar no indivíduo, seja este o aluno, o professor, a família, a culpa pelo não aprender. Temos consciência que esse fracasso é decorrente de condições histórico-sociais. Na nossa sociedade, embora se defenda a importância da escola, muito pouco investimento é feito nela.

Eu decidi iniciar o texto apresentando o sofrimento daquele que não aprende para adentrar naquilo que trouxe como proposta para este momento: a necessidade de compreendermos a importância da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos. Este é o nosso objetivo com a proposição deste artigo.

É a partir do olhar da Psicologia que vou desenvolver a temática. No entanto, não é de qualquer Psicologia. A escola psicológica que pretende sustentar a minha discussão é a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada, inicialmente, por L. S. Vygotsky – psicólogo russo – e por seus continuadores, entre eles os mais conhecidos no Brasil são A. R. Luria e A. N. Leontiev.

1. A Questão Metodológica na Escola de Vygotsky

A produção teórica de L. S. Vygotsky foi influenciada pelo clima social, político e cultural no qual estava presente a perspectiva de construção de uma sociedade socialista, após a revolução de 1917, na ex-União Soviética. Nessa sociedade, buscava-se construir um novo homem, que não mais poderia ser explicado somente por uma visão de homem empírico – como critica Saviani (2004) ao falar da forma como a Psicologia vem estudando este homem – mas sim compreender esse homem como um indivíduo concreto – síntese das relações sociais. Vygotsky defende a origem histórico-social da psique humana. O autor entende que “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.” (Vygotsky, 1996:368).

No texto *A transformação socialista do homem*, escrito em 1930, Vygotsky (2004) escreve que, por conta da divisão de classes, a composição das personalidades humanas não representa algo homogêneo e uniforme em um dado período histórico. Para o autor, a Psicologia tem que confirmar “[...] o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico.” (Vygotsky, 2004:03).

Vygotsky, em 1927, escreveu um texto *O significado histórico da crise da Psicologia* (Vygotsky, 1996), no qual denunciava as duas visões com que a Psicologia vinha compreendendo o desenvolvimento do psiquismo, subjetivista ou objetivista, que ora privilegiavam fatores externos na compreensão da constituição do psiquismo; ora consideravam fatores internos. Para Vygotsky, existiam duas psicologias: a idealista e a materialista. O autor defende, neste texto, a necessidade de se ter uma Psicologia Geral, que supere essa dicotomia.

No texto de Vygotsky, é possível compreender a variedade de interpretações que a Psicologia pode dar para vários fenômenos; inclusive, para explicar porque a criança não aprende. Defende a ideia de que o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta, deve sair dos limites do que é observável. Nesse texto, baseado em Marx, Vygotsky (1996:383-384) afirma: “Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, diz Marx, toda ciência seria desnecessária (K. Marx e F. Engels, *Obras*, t. 25, parte II:384). Se em psicologia o fenômeno e a existência fossem o mesmo, cada homem seria psicólogo-cientista e a ciência seria impossível, só seria possível o registro.”

Para o autor, uma Psicologia científica não pode partir de conhecimentos fragmentários e nem da simples descrição dos fatos, como temos assistido hoje em tantas produções teóricas. A questão do método de análise dos fenômenos humanos é o ponto fundamental da Psicologia. Entende que a dialética permitiria aos psicólogos compreender esses fenômenos atrelados às condições histórico-sociais. Ele afirma que “a psicologia precisa de seu *O Capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc. –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (Vygotsky, 1996:393).

Só para finalizar as ideias do autor no texto acerca da crise da psicologia, ele deixa bem claro que a única Psicologia científica que pode existir é a marxista. Esta, do seu ponto de vista, seria a Psicologia Geral, que superaria a crise posta pelas diversas correntes da Psicologia.

Shuare (1990) destaca que Vygotsky foi o primeiro estudioso a aplicar criativamente o materialismo histórico e dialético à ciência psicológica. Para a autora, o tempo histórico em que ele viveu, o período pré e pós-revolucionário na Rússia, contribuiu para a construção da compreensão de uma nova Psicologia. O historicismo seria, na perspectiva de Vygotsky, a chave para entender o desenvolvimento do psiquismo humano. “[...] o tempo humano é história, quer dizer, o processo de desenvolvimento da sociedade – o conceito de atividade é, antes de tudo, de atividade produtiva das pessoas” (Shuare, 1990:60).

Shuare (1990) apresenta algumas generalizações conceituais com base no historicismo. A primeira delas enfatiza a necessidade de compreendermos a história individual a partir da história social, portanto, para entender esse homem é necessário entender o processo de transformação social pelo trabalho. Para a autora, o traço fundamental é a atividade humana com seu caráter mediatizado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade. Todo comportamento humano é mediado por instrumentos e signos. Na segunda generalização compreende-se que “[...] a psique humana mantém uma relação de dependência com respeito à vida e à atividade social.” (p. 61). A terceira generalização, descreve que o homem teve um salto qualitativo em relação aos animais, porque, diferentemente dos fenômenos psíquicos naturais dos animais, nos humanos, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é resultado das interações que o homem estabelece com os outros homens. São essas funções psicológicas superiores que diferenciam os homens dos animais.

Apresentei algumas questões metodológicas para que o leitor compreenda a forma como Vygotsky analisa o desenvolvimento do psiquismo. Deter-me-ei, agora, no objetivo deste trabalho, que é analisar a importância a escola para o desenvolvimento psicológico.

2. A Escola e o Desenvolvimento Psicológico

O que acontece com Daniela, Vitor, mencionados neste texto, assim como as Suzanas, as Marias, os Josés, os Pedros, as Patrícias, que estão na escola e que não aprendem? Será que a escola está cumprindo com sua função de ensinar?

Para tratar deste tema, é necessário compreender, conforme as ideias defendidas por Saviani (2003a), que a escola tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens; que cabe a ela ensinar a ler, a escrever; que o trabalho pedagógico deve criar condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos clássicos elaborados no decorrer da história. Saviani defende a ideia de que a escola é responsável pelo processo de humanização dos indivíduos. Vygotsky esclarece que o aprendizado é fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam. Ambos partem do pressuposto de que, para se tornar humano, o homem precisa se apropriar da cultura. Neste processo, consideramos que o professor tem tarefa fundamental.

Mas como pensar que esse professor pode cumprir com sua função de ensinar em uma sociedade que tem formado muito mal seus professores? Como ele vai ensinar se houve um esvaziamento no seu trabalho?

Na década de 1980, foram difundidas, no Brasil, as ideias de Donald Schön, que defende a epistemologia da prática e assenta seus estudos nas teorias defendidas por John Dewey. Anto-

nio Nóvoa, a partir desse momento, também tornou-se referência para os cursos de formação de professores, trazendo a noção da valorização do eu-pessoal e do eu-profissional. A Teoria do Professor Reflexivo e a Pedagogia das Competências adentraram no universo da formação de professores e têm guiado, inclusive, as políticas de formação de professores.

Com base na Teoria do Professor Reflexivo, a prática começou a ser percebida como fonte de conhecimento por meio da reflexão e da experimentação. Pautada nesta compreensão, a formação de professores passou a ser realizada pela proposição de situações de experimentação que permitam a reflexão; a defesa desta perspectiva é a de que os professores precisam refletir sobre o trabalho de ensinar. Houve, com isso, uma secundarização do ensino de conteúdos científicos para esses professores, ficando a ideia, grosso modo, de que bastava refletir sobre as experiências em sala de aula para que houvesse uma transformação no ensino, conforme destacado por Facci (2004).

A Pedagogia das Competências começou a ser difundida no Brasil por volta da década de 1980. A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (Brasil, 2000), aprovada em maio 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, destaca que a concepção de competência é fundamental na orientação do curso de formação inicial de professores. Nesta perspectiva, o ponto de partida e de chegada deve ser a atuação profissional do professor, desenvolvida mediante a construção de competências. Perrenoud (1999:7) afirma que o sistema educacional só pode formar competências se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que “[...] a meta é antes fazer aprender do que ensinar”. Segundo esse autor, essas novas didáticas “[...] enfraquecem o controle do professor e alargam o espaço de manobra dos alunos” (1995:133). O aluno, portanto, deve dirigir o seu ensino.

Essas perspectivas na formação do professor partem de uma concepção teórica sobre o desenvolvimento baseada nos postulados de Jean Piaget. Foi mais ou menos nessa época que o Construtivismo, compreendido aqui como uma retomada da Escola Nova, teve sua divulgação em massa no Brasil, seduzindo, como afirma Rossler (2006), grande parte dos professores.

Piaget (1978:225) afirma que “[...] 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”. Conforme Miranda (2000:24), o Construtivismo orienta-se “[...] pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento.”

Os pressupostos da Epistemologia Genética deram sustentação à escola ativa, desenvolvendo ideias como respeito à atividade do aluno, cooperação e solidariedade, autonomia, importância do trabalho em grupo. A Escola Nova foi muito criticada, particularmente pelo Prof. Saviani (Saviani, 2003b), porque, ao tentar ser democrática, ao valorizar o conhecimento do aluno em contraposição à escola tradicional, trouxe um grande estrago para a educação das massas populares, uma vez que retirou a possibilidade de que os alunos, advindos dessa classe, tivessem acesso ao saber.

Os trabalhos do Prof. Newton Duarte (2000) e de alguns de seus orientados (por exemplo Rossler, 2006; Facci, 2004; Martins, 2007) vêm destacando o quanto o aprender-a-aprender tem provocado ações nefastas à apropriação do conhecimento, visto que, entre outros aspectos, secundariza a atuação do professor e da escola na formação dos indivíduos, valorizando, sobremaneira, o conhecimento que a criança adquire por si só. A defesa, sob esta perspectiva, está mais na forma de aprender do que na apropriação do conhecimento científico.

Não poderia, portanto, deixar de apresentar a vocês a tese que defendi no meu doutorado que encaminha para a compreensão de que, nas perspectivas teóricas aqui apresentadas, há um esvaziamento no trabalho do professor. O que constatei é que: a ênfase não está nos conteúdos, mas sim no aprender a aprender e que a prática e a reflexão devem guiar a prática pedagógica. A partir do Construtivismo, não se aceita que exista um conhecimento objetivo, universal. A defesa é que existe uma realidade construída em nível individual, a que possibilita concluir que o conhecimento científico, objetivado pelo homem, não pode ser apropriado. Pergunto a vocês: se não nos apropriarmos da produção histórica da humanidade, como poderemos provocar mudanças nessa situação de opressão em que vivemos? Ou devemos, usando uma terminologia da escola piagetiana, adaptar-nos à realidade?

Essas concepções teóricas caminham na direção da manutenção das relações de classe, não permitindo que o professor e o aluno se humanizem, isto é, apropriem-se dos conhecimentos mais elaborados. O tornar-se humanizado, que depende das relações de apropriação e objetivação, pelo processo de alienação impede que os indivíduos se desenvolvam plenamente.

As condições objetivas, como formação, baixos salários, a desvalorização do professor, a desvalorização dos conhecimentos, as políticas públicas que só tentam escamotear as causas estruturais que produzem o fracasso escolar, o esvaziamento do trabalho do professor, entre outros pontos, provocam neste profissional cada vez mais um adoecimento, que, com frequência, o imobiliza e o impede de levar o Vítor e a Daniele a terem uma perspectiva positiva na escola e se apropriarem do conhecimento. Portanto, o conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática do professor. Culpá-lo pelas mazelas do ensino atual não traz nenhuma forma de avanço na busca do sucesso escolar.

Tenho consciência que a sociedade, ao produzir o fracasso escolar, está promovendo o sucesso ideológico de perpetuar a divisão de classes, mantendo, de forma diferenciada, possibilidade de acesso ao saber elaborado. Leontiev (1978) afirma que a divisão do trabalho e o estabelecimento da propriedade privada ocasionaram uma cisão na atividade intelectual e material, efetivando uma divisão entre os que executam atividade intelectual e os que se dedicam às atividades manuais.

Tenho clareza, pautada em Duarte (2003), que ao mesmo tempo que se proclama a importância do conhecimento, há uma 'sociedade das ilusões', que escamoteia os principais determinantes do não aprender. Os objetivos da educação estão atrelados às necessidades históricas da sociedade, dessa forma, o trabalho do professor também atende às necessidades postas em uma época determinada, neste caso, realmente, perpetuar a divisão de classe.

Vítor e Daniela estão lá, nos bancos escolares, e querem, desejam se apropriar do conhecimento. Leontiev (1978) afirma que a formação do homem depende da transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade e o próprio movimento da história só é possível por meio da transmissão às novas gerações dos bens culturais já elaborados pelos homens. Para esse autor, a educação tem papel decisivo no processo do homem tornar-se humanizado. Os alunos, posso afirmar, querem se humanizar quando ingressam na escola.

Conforme expõe Leontiev (1978) a atividade dominante – aquela que condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade –, na fase escolar, é o estudo. Segundo Vygotski (1996), Elkonin (1987) e Leontiev (1978), quando a criança entra na escola, sua vida tanto em nível externo como nas relações com seu entorno social se modificam. O fundamental, de acordo com Le-

ontiev (1978), é que, doravante, as suas obrigações não estão mais somente ligadas aos pais e sim relacionadas à sociedade. As relações que a criança estabelece ao seu entorno orientarão o seu lugar na vida, o seu papel social e, como consequência, todo o conteúdo da sua vida futura. A escola, os professores, os demais companheiros de sala-de-aula contribuirão para os rumos tomados pelo aluno na sua vida particular e na prática social.

De acordo com Davidov (1988) quando a criança entra na escola ela começa a ter contato e se apropriar dos fundamentos básicos das ciências, da arte, das regras morais, o que propiciará que ela comece a observar a realidade de forma mais elaborada, ultrapassando os limites da observação direta.

O estudo é uma atividade em que ocorre apropriação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino. Tendo por base os estudos, conforme Davidov (1988) afirma, surgem a consciência e o pensamento teórico e se desenvolvem, entre outras, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

Vamos retomar o “fracasso escolar” do Vítor. Ficar três, quatro anos numa sala de aula sem se alfabetizar significa, realmente, um grande sofrimento e um impedimento para que ele tenha um desenvolvimento pleno. Penso que o sofrimento de uma criança que não aprende é tão grande como daquele trabalhador que não consegue arrumar um emprego e que se sente, por isso, inútil. Um adulto dificilmente vai pensar na forma como a sociedade está estruturada como impedimento para que ele consiga arrumar emprego. Ele vai procurar, nele mesmo, a justificativa para o fato de estar nesta situação. Com o Vítor, com certeza, aconteceu a mesma coisa. Ele deve ter pensado: “Escuta, se é tão fácil aprender, como eu não consigo?”. Em nenhum momento essa criança vai analisar que talvez a expectativa é que tenhamos algumas crianças, geralmente das classes populares, que não vão aprender, para garantir um número ‘x’ de pessoas que ocuparão cargos vinculados a trabalhos braçais. Ele não vai questionar o pouco investimento dado à educação, entre outros fatores, que não cria condições para que a escola socorra aquelas crianças que ainda não se alfabetizaram. Para ele, pode estar claro: – Eu não aprendo porque sou burro, pois todos afirmam que é tão fácil...

Defende Leontiev (1978) que a apropriação da atividade histórico-social – atividade que se encontra objetivada, ou seja, depositada, condensada nos objetos (materiais e imateriais), usos e costumes e na linguagem humana – provoca uma modificação da estrutura geral dos processos de comportamento e do reflexo, além de formar novos tipos de comportamento. Para o autor, a principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões, funções psíquicas novas.

A capacidade de abstrair, a memória lógica, o pensamento, entre outras funções são desenvolvidas por meio das relações sociais, sobretudo na escola, quando o professor consegue sistematizar os conteúdos de forma que eles possam ser apropriados pelos alunos. A atividade docente, enquanto uma ação planejada e consciente, influencia o desenvolvimento psicológico do aluno.

As funções psicológicas superiores ocorrem por meio do processo de superação do desenvolvimento biológico; são aprendidas coletivamente, são voluntárias e necessitam de mediadores. São desenvolvidas por meio das interações que a criança estabelece com outros seres humanos. São criadas coletivamente e seguem a premissa de Vygotsky de que todo conhecimento, primeiro, ocorre em nível interpsicológico e, depois, em nível intrapsicológico. Essas funções, para se desenvolverem necessitam da mediação. A forma como o homem foi interagindo com a natureza, por meio do trabalho, conduziu à necessidade de criar mediadores – os

instrumentos e os signos –, cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores.

Para Vygotski e Luria (1996:183), é a capacidade de fazer uso dos mediadores que indicam o nível de desenvolvimento psicológico dos indivíduos, já que são “[...] esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança.”

Esse desenvolvimento mental depende das relações que a criança estabelece com as pessoas que a cercam. Foram as necessidades postas em nível filogenético que permitiram ao homem superar a condição biológica, criando possibilidades de uma nova formação mental, formação essa que é desenvolvida ontogeneticamente. Vygotski e Luria (1996:177) esclarecem que a criança, no processo de desenvolvimento, torna-se reequipada à medida que vai se apropriando da cultura.

Facci e Tuleski (2006), em relação ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores esclarecem que

Durante este processo de "interiorização", isto é, de transferência interna de funções, acontece não somente uma reconstrução complexa de sua estrutura e o aperfeiçoando de funções separadas no processo de desenvolvimento psicológico da criança, mas também são alteradas as ligações intrafuncionais e suas relações de modo radical. “Como resultante destas mudanças, surgem sistemas psicológicos novos que se unem em cooperação e combinações complexas de várias funções elementares antes separadas” (Facci & Tuleski, 2006:6).

Na escola de Vygotsky a educação escolar assume um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que o professor atua como mediador entre o conhecimento sistematizado pela humanidade em suas formas mais desenvolvidas e os alunos, criando neles novas necessidades, novos motivos para o estudo (Leontiev, 1978). Vygotski (1997), nas Obras Escogidas V, ao tratar da defectologia, defende a ideia de que todas as crianças podem ser ensinadas, que todas podem desenvolver suas potencialidades se mediadores adequados forem utilizados. Elas podem se apropriar dos conteúdos curriculares se houver uma sistematização de ensino que provoque o seu desenvolvimento.

O processo de apropriação está presente no desenvolvimento ontogenético. Markus (1974:54) afirma:

Para a criança, o ambiente humano é algo dado, mas não os objetos em sua *qualidade humana*: esses, enquanto *objetos humanos*, são apenas *indicados* como uma *tarefa* a levar a cabo. Para que o menino possa entrar em relação com esses objetos enquanto objetivações das forças essenciais do homem, para que possa, portanto, utilizá-los de um modo humano, deve desenvolver também em si próprio as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, nesse caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, pois se realiza apenas através da mediação dos adultos e, por conseguinte, da sociedade [...] [grifos do autor]

Essa atividade cognoscitiva leva o indivíduo a superar os próprios limites, fazendo com que o indivíduo utilize o pensamento conceitual.

A apropriação dos conceitos científicos pelo aluno, na escola, é assim considerada um fator primordial para o seu desenvolvimento. Foi esta tese que eu defendi no meu doutorado. Para Vygotsky (2001:262) a escola determina “[...] todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”. Conforme menciona o autor, os conceitos científicos “[...] não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora da consciência da criança.”

O autor, ao tratar da relação desenvolvimento e aprendizagem, argumenta que existe um processo de aprendizagem e que tem uma estrutura interior, mas que são movimentados quando a criança aprende os conteúdos das diversas disciplinas.

É por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que o processo de humanização dos indivíduos pode ocorrer de uma forma mais plena, porque dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas ao criar novos níveis de desenvolvimento humano e possibilita uma compreensão mais articulada da realidade. A partir da apropriação, novas objetivações são realizadas.

A apropriação da escrita, por exemplo, possibilita que o ser humano modifique suas funções psicológicas. A alfabetização permite que o aluno tenha acesso, de maneira independente, às produções científicas elaboradas pelos homens. Com isso, pode ampliar sua capacidade de formar novos conceitos, melhorar a sua linguagem verbal e a sua comunicação com os outros homens e, conseqüentemente, expandir a sua concepção de mundo ao apropriar-se dos conhecimentos científicos, tendo mais condições de criar novos conhecimentos. Como afirma Duarte (1993), é no processo de apropriação e objetivação que o indivíduo se constitui.

Diante do que foi exposto até aqui, posso afirmar que o aluno que não aprende está alijado do processo de humanização e tem comprometida a sua capacidade de abstração, de planejamento, de memória lógica, entre outras funções psicológicas superiores desenvolvidas pela apropriação do conhecimento científico.

Tecendo Algumas Considerações

Tenho, no decorrer do texto, lembrado da fala de Vitor e Daniele, defendendo a ideia do quanto é importante a apropriação do conhecimento científico para o desenvolvimento psicológico e destacando a necessidade de que todos os indivíduos, independentemente da classe social, tenham acesso a uma escola emancipatória.

Davidov (1988) afirma que o desenvolvimento do pensamento teórico em direção à realidade “[...] permite ao homem ‘sair’ dos limites da vida cotidiana observada diretamente; o introduz no amplo círculo dos acontecimentos mediatizadamente representados que transcorre no mundo e também nas relações com as pessoas.” (Davidov, 1988:162). O Vitor, a Daniele, com certeza, precisam ter acesso ao pensamento teórico para que possam se desenvolver.

Para Davidov e Márkova (1987) a assimilação ou apropriação dos conhecimentos, na atividade de estudo, possibilita que, individualmente, sejam transformados os objetos que rodeiam o aluno, que seja transformado, também, o tipo de relação que ele mantém com outros homens. Por meio do estudo, o aluno se apropria da experiência histórico-social. A apropriação do conhecimento, portanto, não se dá a partir de uma adaptação passiva do indivíduo à realidade; ela representa o resultado da atividade do indivíduo com o objetivo de dominar os procedimentos socialmente elaborados.

Vygotsky, ao elaborar a sua teoria, tinha clareza da importância da escola para o desenvolvimento individual daquela nova sociedade, na transformação socialista do homem. Ele via na coletividade a força motora para a emancipação dos homens. Emancipação que está muito longe das possibilidades do Vítor e da Daniele na forma como a sociedade está organizada.

Gostaria de voltar, portanto, ao Vítor e à Daniele para que se possa atentar com o que Vygotsky (2004) propõe:

[...] a divisão de classe prepara, desperta e provoca o desenvolvimento de certas capacidades nos indivíduos de acordo com o lugar que ocupará na sociedade, visto que a produção intelectual é sempre determinada pela forma de produção material. Cada forma historicamente “[...] definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual, e isto, por sua vez, significa que o psiquismo humano – que é o instrumento direto dessa produção intelectual – adquire uma forma específica a cada estágio determinado do desenvolvimento. (Vygotsky, 2004:5)

Portanto, não é tão simples compreender o quanto representa esse fracasso do Vítor e essa compreensão da Daniele sobre o fato da escola só servir para quem já sabe. A defesa de acesso a escolas para todos tem que sair dos itens apregoados pela lei e fazer parte do cotidiano das escolas, para que estas tenham condições de conduzir a prática pedagógica de forma tal que todos os alunos se apropriem do conhecimento.

Finalizado este texto, chamo atenção para uma citação de Vygotsky (2004:12) que apresenta uma valorização da escola na formação de um homem preocupado com a coletividade: “[...] tão só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social – a libertação de toda a humanidade – pode conduzir à formação de um novo tipo de homem.” A escola, com certeza, muito pode contribuir para essa libertação, ao possibilitar que o homem faça generalizações, amplie sua compreensão do mundo de forma a poder empreender ações para a transformação social. Concordo com Oliveira (1996) quando esta menciona que a escola não pode transformar a sociedade, mas pode transformar a consciência daqueles que passam por ela. E, baseada em Vygotsky, dizer que ela pode ampliar sua capacidade de pensar.

Espero ter conseguido, nesta exposição, deixar claro o quanto a educação pode contribuir para o processo de humanização e como ela dever ser proposta a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, Carlos H., & Luzio, Nildo. (2005). *Para Superar o Fracasso Escolar*. Acessado em: 21 set. 2009, de: <http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm>.
- Brasil. Ministério da Educação (2000). *Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC.
- Cruz, Sílvia H. V. (1997). Representação de Escola e Trajetória Escolar. *Psicologia, USP*, 8(1), 91-111.
- Davidov, Vasili. (1988). *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Madrid: Editorial Progreso.
- Davidov, Vasili, & Shuare, Marta. (Orgs.). (1987). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso.
- Davidov, Vasili, & Markova, Aelita K. (1987). La Concepción de la Actividad de Estudio de los Escolares. Em Davidov, V., & Shuare, M. (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Progreso.
- Duarte, Newton. (1993). *A Individualidade Para-si (Contribuições a Uma Teoria Histórico-social da Formação do Indivíduo)*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, Newton. (2000). *Sobre o Construtivismo*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, Newton. (2003). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados.
- Elkonin, Daniil B. (1987). Sobre el Problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Infancia. Em Davidov, V., & Shuare, M. (Orgs.), *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso.
- Facci, Marilda G. D. (2007). – Prof. é Verdade que Ler e Escrever é uma Coisa Fácil? Reflexões em Torno do Processo Ensino-aprendizagem na Perspectiva Vygotskyana. Em Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições Para o Encontro Entre a Subjetividade e a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, Marilda G. D. (2004). *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? Um Estudo Crítico-Comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vygotskyana*. Campinas: Autores Associados.
- Facci, Marilda G. D., & Tuleski, Silvana. C. (2006). Da Apropriação da Cultura ao Processo de Humanização: o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Em *Anais do II Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Curitiba, Brasil.
- Leontiev, Alexis. N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Markus, György. (1974). *Teoria do Conhecimento no Jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Martins, Lígia. M. (2007). *A Formação Social da Personalidade do Professor: um Enfoque Vygotskyano*. Campinas: Autores Associados.
- Miranda, Marília. G. (2000). Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. Em Duarte, N. (Org.), *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados.
- Oliveira, Beth. (1996). *O Trabalho Educativo: Reflexões Sobre Paradigmas e Problemas do Pensamento Pedagógico Brasileiro*. Campinas: Autores Associados.

- Perrenoud, Philippe. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, Philippe. (1999). *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, Jean. (1978). *A Epistemologia Genética: Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas da Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural.
- Rossler, João. H. (2006). *Sedução e Alienação no Discurso Construtivista*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (2003a). *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações* (8ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (2003b). *Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses Sobre Educação e Política* (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (2004). Perspectiva Marxiana do Problema da Subjetividade-intersubjetividade. Em Duarte, N. (Org.), *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Shuare, Marta. (1990). *La Psicología Soviética Tal Como yo la Veo*. Moscou: Progreso.
- Vygotsky, Liev S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Liev S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Liev S. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, Liev S. (1997). *Obras Escogidas V*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vygotsky, Liev S. (2000). *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, Liev S. (2004). *A Transformação Socialista do Homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória. Acessado em: 10 fev. 2004, de: <<http://www.marxists.org/>>.
- Vygotsky, Liev S., & Luria, Alekxander. R. (1996). *Estudos Sobre a História do Comportamento: Símios, Homem Primitivo e Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

• Recebido em 19/12/2009.

• Revisado em 17/05/2010.

• Aceito em 11/08/2010.