

PARA UMA PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO DOCENTE EM PSICOLOGIA PEDAGÓGICA CONCRETA

FOR A TEACHER TRAINING PROPOSAL IN CONCRETE PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Cristiano da Silveira Longo
Stella Narita

Resumo: O presente artigo sintetiza os fundamentos teórico-metodológicos de uma proposta de Curso de Capacitação Docente, que tem como objetivo formar professores e graduandos de Psicologia e Pedagogia, isto é, levá-los a reflexão e conhecimento profundo acerca dos fundamentos teóricos e práticos da psicologia pedagógica concreta desenvolvida por L.S. Vigotski e colaboradores, buscando forjar nos educadores o efetivo compromisso com sua própria formação profissional, considerando a diversidade das demandas e contextos sócio-escolares nos quais atuam. Pretende-se com essa ação de extensão desenvolver o ideal do profissionalismo docente, em busca da superação da atitude espontaneista e em direção ao trabalho intencional cientificamente planejado e executado a partir dos fundamentos da psicologia pedagógica sócio-histórica. A Proposta estrutura-se a partir dos seguintes tópicos: Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Pedagógica Vigotskiana; Do Processo Pedagógico ou da Tarefa Educacional; Educação pelo Trabalho e pela Arte; Metodologia de Pesquisa Científica em Psicologia Escolar e Pedagogia; Temáticas Contemporâneas e fenômenos emergentes em contexto Escolar.

Palavras-chave: Capacitação Docente. Psicologia Pedagógica. Ensino-Aprendizagem. Vigotski. Pedagogia Concreta.

Abstract: This article synthesizes the theoretical-methodological basis of a proposal for a teacher training course, designed to train teachers and senior students of psychology and pedagogy, in other words, to make them reflect upon and provide them with in-depth knowledge of the theoretical and practical fundamentals of the concrete pedagogical psychology developed by L. S. Vygotsky and collaborators, in an effort to promote the effective commitment of educators to their own professional development, considering the variety of demands and social-academic contexts in which they operate. It intends to develop the ideal of teaching professionalism with this action of extension, in an effort to overcome the attitude of spontaneity and in the direction of intentional work, scientifically planned and executed based on the fundamentals of social-historic pedagogical psychology. The proposal is structured on the following topics: Epistemologic Fundamentals of Vigotskian Pedagogical Psychology; The Pedagogical Process or the Educational Task; Education through Work and Art; Scientific Research Methodology in Educational Psychology and Pedagogy; Contemporary Topics and Emerging Practices in the Academic Context.

Keywords: Teacher training. pedagogical psychology. teaching-learning. Vygotsky. concrete pedagogy.

Introdução

O presente ensaio teórico apresenta os fundamentos para uma Capacitação Docente em Psicologia Pedagógica Concreta. Tendo em vista a necessidade de aprofundamento da formação docente para o exercício do magistério profissional competente e fundamentado, e tendo em vista a pouca divulgação da psicologia pedagógica do psicólogo soviético L.S. Vigotski, a presente proposta é de grande relevância para o cenário educacional nacional, indo de encontro às diretrizes básicas do plano Nacional de Extensão.

A partir de extensa revisão bibliográfica constatou-se que o contato dos educadores brasileiros com o pensamento de Vigotski ao longo da formação universitária dá-se, de maneira geral, de forma pontual, precária e insuficiente, não permitindo uma adequada assimilação teórica e muito menos prática da psicologia pedagógica de base sócio-histórica. Não restaram também em nós dúvidas, após emprendermos exaustivo e sistemático estudo do “estado da arte” sobre capacitação docente, da relevância de nossa proposta, com seus desdobramentos em termos de Extensão Universitária. Enfatizamos ainda, apoiados na literatura, a necessidade urgente do desenvolvimento de estratégias de capacitação docente a partir dos fundamentos epistemológicos da psicologia pedagógica sócio-histórica, inspiradas nos escritos de Vigotski e colaboradores.

Remonta ao fim da década de 1970 a chegada da teoria sócio-histórica de Vigotski ao Brasil. A partir da década seguinte seu nome passa a ser cada vez mais conhecido e mencionado pelos educadores brasileiros, na busca de referenciais à prática pedagógica. Esse movimento de novas idéias e reflexões sobre as práticas tradicionalmente em voga insere-se obviamente no contexto histórico, cultural e político vivido em nosso país a partir da década de 1980, com a transição à democracia. É certo que assumir e divulgar idéias de um autor russo, marxista, em contexto de censura e vigilância típico de uma ditadura militar traria inconveniências a qualquer educador ou intelectual. Entretanto, conforme estudiosos, esse processo de assimilação da obra de Vigotski foi marcado já no início por distorções relacionadas aos processos de tradução e recorte das publicações originais do autor (CALDEIRA e URT, 2007)

Apesar disso, Libâneo e Freitas (2004), ao discorrem, a partir de extensa revisão bibliográfica, sobre as contribuições da teoria histórica-cultural para a didática, recuperam que na América do Sul – “terreno fértil para uma psicologia materialista”- a teoria de Vigotski foi bem recebida. Comentam os autores que se no Brasil a teoria de Vigotski penetrou lentamente a partir da segunda metade da década de 1970, já na década seguinte foram se formando os primeiros grupos de estudos sobre a obra deste autor na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP) e na Unicamp, influenciando a formação de outros grupos em universidades de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Diversas foram e são as contribuições de Vigotski ao campo educacional. Na extensa obra do autor é possível encontrar conceitos, formulações e contribuições pertinentes a este campo e aos processos de ensino e aprendizagem, tais como zona proximal de desenvolvimento, mediação da aprendizagem, motivação, atividade, entre diversos outros. Na leitura de Mello (2002), as contribuições da teoria de Vigotski para o campo educacional levam à necessária compreensão da aprendizagem como resultado de um fazer compartilhado, cabendo ao educador, portanto: coordenar e dirigir o processo de ensino para o desenvolvimento das qualidades humanas ainda não formadas no aluno; compartilhar com o aluno os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis e, assim, provocar a iniciativa e a atividade do aluno no processo de execução da tarefa, assim como sua participação na avaliação da atividade desenvolvida;

fomentar a participação ativa do aluno nas atividades propostas, possibilitando a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas em sua consciência.

Os resultados dos estudos de Carldeira e Urt (2007), entretanto, confirmam que apesar da significativa dimensão que a teoria de Vigotski alcançou no pensamento pedagógico, o conhecimento dessa perspectiva na formação inicial do professor brasileiro continua de modo geral minimizado ou desvalorizado, muito aquém do que seria necessário a uma capacitação adequada. Isto posto entendemos a relevância da presente proposta em termos sociais e científicos, objetivando o desenvolvimento do capital humano no setor educacional.

1 Fundamentos Teóricos

Como fontes bibliográficas documentais para pensar os fundamentos da capacitação docente, valemo-nos dos seguintes autores: Richit (2004), Mello (2002), Garcia (2003), Rapoport e Silva (2009), Becker (2004), Moura, Araújo, Alarcão e Tavares (2004), Antunes (2002), Araújo (2003), Becker (1993), Bodrova e Leong (2001), Burkhalter (1994), Carvalho (2002), Daga (2006), Dianin (1999), Garcia, Paula, Ramos, Bernardes e Catoto (2009), Gervai (1996), Goos (2005), Horikawa (2006), Lara, Tanamachi e Lopes Junior (2006), Libâneo (1990), Popkewitz (1992), Martins (2007), Miranda (2004), Moreira (1999), Moura (2002), Pimentel (2004), Ribeiro e Mendes (2001), Saviani (1991), Souza (2008) e Tavares (2001). E, como fonte fundamental para compreensão dos fundamentos da psicologia pedagógica vygotskyana não poderíamos deixar de nos basearmos, obviamente, na obra *Psicologia Pedagógica*, do próprio Vigotski (1924/2010).

A partir da década de 1920 Vigotski dedicou-se a criar um “novo sistema de psicologia pedagógica” (VIGOTSKI, 1924a, p.447), uma teoria sistêmica cientificamente embasada, solidamente alicerçada na Psicologia. E o que tal Psicologia Pedagógica exigiria de seus seguidores? O conhecimento preciso e profundo, cientificamente embasado, das “leis” da “psicologia do trabalho do mestre” (VIGOTSKI, 1924a, p.445), às quais o professor está sujeito. São as leis do ofício, ou melhor, para o exercício e alcance da condição de Mestre ou de profissional do saber. O desconhecimento dos pedagogos das “leis” ou princípios gerais e específicos que regem o desenvolvimento infantil leva-os, segundo Vigotski, à “possibilidade de equívocos psicológicos” (VIGOTSKI, 1924b, p.331).

Começamos discorrendo sobre os fundamentos epistemológicos da Psicologia Pedagógica Vigotskiana a fim de subsidiarmos nosso Curso de Capacitação Docente. Privilegiamos partir, conforme afirmamos antes, das originais proposições ou formulações de Vigotski nos trabalhos que compõe *Psicologia Pedagógica*, obra retraduzida no Brasil diretamente do russo por Paulo Bezerra (VIGOTSKI, 2010).

2 Epistemologia da Psicologia Pedagógica Vigotskiana

Afirmar que a Psicologia Pedagógica Sócio-Histórica bem como a “nova” Psicologia elaborada por Vigotski assentam-se epistemologicamente sobre o materialismo histórico-dialético, sobre a semiótica russa e sobre a filosofia de Baruch de Espinosa, entre outros suportes, não é suficiente aos nossos propósitos. Assim, devemos avançar sobre idéias,

construtos e formulações específicas dos estudos pedagógicos de nosso Autor, bem como temas conexos desenvolvidos ao longo de sua vasta e importante obra psicológica.

Conforme nos esclarece o psicólogo soviético, distintas concepções educacionais suportam ou pedem - ou mesmo “impõem” – determinadas práticas educacionais: “É necessário dizer que toda teoria da educação apresenta as suas próprias exigências ao mestre” (VIGOTSKI, 1924a, p.446). Para nosso Autor, “cada concepção particular sobre o processo pedagógico se relaciona a uma concepção específica na natureza do trabalho do mestre” (VIGOTSKI, 1924a, p.447, grifo nosso). A partir dessa articulação inicial Vigotski tece preciosos apontamentos buscando “encontrar as chaves para a psicologia do mestre” (VIGOTSKI, 1924a, p.445), e postula de pronto: “as molas psicológicas do processo pedagógico” estão “alicerçadas no psiquismo da criança” (VIGOTSKI, 1924a, p.445), isto é, o autor situa o processo pedagógico no cerne mesmo dos processos de desenvolvimento humano e de seu conhecimento pelo educador. A Pedagogia, como ciência da educação, precisa “esclarecer para si mesma a que leis está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretendemos agir” (VIGOTSKI, 1924c, p.1)

As questões educacionais devem situar-se, portanto, no âmbito das Ciências do Desenvolvimento, mas não só: “Sendo, porém, uma ciência empírica perfeitamente original, a pedagogia se baseia em ciências auxiliares: na ética social, que aponta os objetivos gerais e tarefas da educação, e na psicologia, associada à fisiologia, que indica os meios para a solução dessas tarefas.” (VIGOTSKI, 1924c, p.2). Se o processo pedagógico está alicerçado sobre a criança e seu psiquismo, cumpre-nos aqui enfatizar que, para Vigotski, a criança e, portanto, o aluno, é um ser de necessidades em desenvolvimento. De igual maneira, o aluno deve ser pensando como um ser ativo, que deve ser orientado ou conduzido pelo mediador docente à capacidade de saber buscar, construir e conquistar seu conhecimento. O autor contrapõe assim à concepção pedagógica tradicional de aluno com um sujeito passivo, cordato:

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. (VIGOTSKI, 1924a, p.452).

Vigotski compartilha da tese de que “o verdadeiro segredo da educação é não educar” (VIGOTSKI, 1924a, p.447): a concepção tradicional de que “o mestre deve educar”, para Vigotski, é mero preconceito, define o autor. E eis seus argumentos, formulados em termos de sua psicologia sócio-histórica do desenvolvimento:

O processo de desenvolvimento está subordinado às mesmas leis férreas da necessidade como tudo o mais na natureza. Logo, os pais e mestres não têm nem direito, nem poder de prescrever as suas leis para esse novo ser, como não têm o direito nem o poder de prescrever leis para o movimento dos corpos celestes (...). (VIGOTSKI, 1924a, p.447-8, grifo nosso).

Salientamos na passagem anterior que, para Vigotski, em primeiro lugar, o desenvolvimento deve ser pensando como processo, e, em segundo lugar, está subordinado às necessidades próprias dos distintos momentos do desenvolvimento humano. Entretanto, pondera nosso autor:

[...] a psicologia não faculta diretamente nenhuma conclusão pedagógica. Mas como o processo educacional é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia evidentemente ajuda a levantar cientificamente o assunto. (...) Se queremos examinar esse

processo do ponto de vista científico, devemos necessariamente nos dar conta das leis gerais das reações e das condições da sua formação. (VIGOTSKI, 1924c, p.10).

O psicólogo russo define a Pedagogia como “ciência da educação”, para diferenciá-la da Pedologia, que seria a própria “ciência do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1924d, p.469). Portanto, “a pedologia é a ciência das leis do desenvolvimento e da aquisição dos hábitos, já o ensino é arte.” (VIGOTSKI, 1924d, p.469). Dessa maneira:

Mostrar como o sentido externo e a habilidade externa da criança se tornam internos constitui o objeto direto da investigação pedológica. A análise pedológica não é uma psicotécnica da questão escolar. O trabalho escolar da criança não é um artesanato análogo a uma atividade profissional de adultos. Descobrir os processos de desenvolvimento que realmente se realizam e estão por trás da aprendizagem significa abrir as portas à análise pedológica científica.” (VIGOTSKI, 1924d, p.486).

O mestre, para exercer adequadamente seu ofício, deve conhecer tais leis, pois “a tarefa da investigação nesse campo é estabelecer a estrutura interna dos processos pedagógicos do ponto de vista do desenvolvimento da criança e da mudança da estrutura acompanhada da mudança dos métodos de ensino na escola.” (VIGOTSKI, 1924d, p.487) Desenvolvimento e aprendizagem são, pois, processos indissociáveis. Vigotski debruça-se sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança na idade escolar, situando-a como “a questão mais central e fundamental sem a qual o problema da psicologia pedagógica e da análise pedológica do processo pedagógico não podem ser não só resolvidos corretamente mas nem sequer colocados.” (VIGOTSKI, 1924d, p.465)

Como habitualmente faz em sua forma de exposição (escrita e oral), Vigotski inicialmente apresenta extensa revisão crítica das soluções e formulações teóricas à sua época existentes sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, para só então apresentar sua “nova perspectiva” psicológica sócio-histórica. Rechaça as teses que postulam a independência entre o desenvolvimento e o ensino, bem como a antecedência dos “ciclos do desenvolvimento” em relação aos “ciclos de aprendizagem”; derruba também formulações psicológicas que formulam a tese segundo a qual “aprendizagem é desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1924d, p.468). Feito isso, nosso autor propõe-se à análise da complexa questão das relações entre processos de ensino/aprendizagem e desenvolvimento sob a perspectiva psicológica sócio-histórica, dividindo a problemática em duas questões particulares: “Em primeiro lugar, devemos entender a relação que existe entre aprendizagem e desenvolvimento em linhas gerais e, em segundo, saber quais as peculiaridades específicas dessa relação na idade escolar.” (VIGOTSKI, 1924d, p.477-8). Vigotski afirma que a elucidação da segunda questão esclarece a primeira. O autor assinala ser incontestável o fato empírico de que o ensino deve combinar-se ao nível de desenvolvimento da criança: “Assim, a definição do nível de desenvolvimento e sua relação com as possibilidades da aprendizagem constituem fato inabalável e fundamental, do qual podemos partir sem medo como se parte de algo indiscutível.” (VIGOTSKI, 1924d, p.478).

A partir dessa lei básica que regula os processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, o autor recoloca-nos o problema a partir da formulação do conceito de “zona de desenvolvimento imediato”. Nesta perspectiva, na avaliação do desenvolvimento mental não se deve levar em conta somente o desempenho autônomo da criança, isto é, “aquelas soluções a que a criança chegou com autonomia, sem ajuda de outros, de amostra nem de perguntas sugestivas.” (VIGOTSKI, 1924d, p.479). Os ciclos e processos de

amadurecimento que em curso (formação e desenvolvimento) no psiquismo da criança devem também ser considerados para a avaliação do seu nível mental, pois “o que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria.” (VIGOTSKI, 1924d, p.480). Dessa forma, “a zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido mas também o que se encontra em processo de amadurecimento.” (VIGOTSKI, 1924d, p.480). A determinação dinâmica do “estado de desenvolvimento mental da criança” (VIGOTSKI, 1924d, p.480) requer assim uma dupla análise: do nível de desenvolvimento atual (ou real) e da zona de desenvolvimento imediato (ou proximal).

A partir destas formulações Vigotski modifica e complexifica algo mais a “concepção pedagógica tradicional do diagnóstico do desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1924d, p.481). A teoria da zona do desenvolvimento imediato permite ainda a proposição da importante tese segundo a qual “só é boa a aprendizagem que supera o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1924d, p.482), isto é, que alarga ou expande as possibilidades da expansão de si. A problemática das relações entre aprendizagem e processo de desenvolvimento da criança é posta, portanto, sob o “ponto de vista não do ontem, mas do amanhã, no desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1924d, p.482). Esclarece-nos mais ainda Vigotski acerca de tais questões:

Simplifiquemos. Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona do desenvolvimento imediato é quem determina quais as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob orientação, com ajuda, por indicação e em colaboração. (VIGOTSKI, 1924e, p.505).

Trata-se da criação de um campo de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, o que recoloca de forma ampliada esta complexa problemática. Outra questão fundamental para o esclarecimento das relações entre Pedagogia e Psicologia, isto é, entre os processos de ensino/aprendizagem e desenvolvimento é colocada por Vigotski a partir da formulação de outra “lei básica do desenvolvimento”: trata-se do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Afirma o autor:

[...] Toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica; a segunda, como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica. [...] Como o discurso interior e a reflexão surgem da interação da criança com as pessoas que a rodeiam, essas inter-relações são a fonte do desenvolvimento da vontade infantil. (VIGOTSKI, 1924d, p.483).

Eis aí o caráter sócio-histórico e coletivo do desenvolvimento humano, e a importância fulcral do meio ou contexto concreto para sua ocorrência, pois “a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade infantil” se “aplica inteiramente ao processo de aprendizagem infantil” (VIGOTSKI, 1924d, p.484). A partir desta conclusão – ou premissa -, importantes formulações sobre o processo da aprendizagem e suas relações com o processo de desenvolvimento são então formuladas pelo Autor:

[...] O indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria

criança. Desse ponto de vista a aprendizagem não é desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir. (VIGOTSKI, 1924d, p.484, grifo nosso).

Assim, “toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1924d, p.484), isto é, aprendizagem gera ou promove o desenvolvimento, suscita-o quando “cria a zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 1924d, p.484). As relações entre processos de aprendizagem e desenvolvimento, ou mais especificamente, entre processos de aprendizagem escolar e desenvolvimento infantil são para a psicologia pedagógica de orientação sócio-histórica, intrinsecamente indissociáveis. “As próprias linhas da aprendizagem escolar despertam processos interiores de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1924d, p.485).

Diferentes escolas e propostas pedagógicas promovem distintos processos de desenvolvimento e modos de ser, sentir e comportar-se dos alunos. É por essa razão que “a tarefa direta da análise pedológica do processo pedagógico” (VIGOTSKI, 1924d, p.486) constitui-se em investigar e “observar o surgimento e o destino das linhas interiores do desenvolvimento, que surgem vinculadas à aprendizagem escolar” (VIGOTSKI, 1924d, p.485-6). Conclui finalmente o autor:

Para a hipótese aqui levantada, o mais importante é a tese segundo a qual os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, os primeiros vêm atrás dos segundos, que criam zonas de desenvolvimento imediato. Desse ponto de vista muda também a concepção da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. (...) Nossa hipótese estabelece a unidade mas não identidade dos processos de aprendizagem e dos processos internos de desenvolvimento. Ela pressupõe a transformação de um em outro. (VIGOTSKI, 1924d, p.486).

Entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem se estabelecem “dependências dinâmicas as mais complexas, que não podem ser abrangidas por uma forma especulativa única e a priori.” (VIGOTSKI, 1924d, p.487). Por essas e outras razões que, para Vigotski, a suposta “lei da maturidade das funções como premissa indispensável da aprendizagem escolar” encontra-se abalada pela “doutrina da excelência pedológica” (VIGOTSKI, 1924e, p.493). E apresenta-nos um fato empírico que demonstra a existência da chamada zona de desenvolvimento imediato: “crianças com o mesmo nível de desenvolvimento mental são capazes de aprender sob a orientação do pedagogo em dimensões inteiramente diversas”. (VIGOTSKI, 1924e, p.501).

Pelo que expomos até o momento fica claro que, além dos fundamentos epistemológicos da psicologia pedagógica de orientação sócio-histórica, devem ser necessariamente trabalhados na capacitação docente formulações acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, incluído uma discussão profunda acerca dos conceitos de zona de desenvolvimento imediato, desenvolvimento atual, potencial, mediação docente, entre outros conexos. Posto isso, passaremos agora à fundamentação Vigotskiana sobre o processo pedagógico e a tarefa da educação.

3 Do Processo Pedagógico e da Tarefa Educacional

A Educação é um tema extremamente abrangente, envolvendo a educação da linguagem, do pensamento, do comportamento e hábitos, temperamento, condutas e personalidade, educação dos sentimentos e da afetividade, educação da moralidade, assim como a educação estética, ética e política. Discorrer especificamente sobre cada um desses tópicos reque o estudo da obra toda de Vigotski, o que foge ao escopo de nossa investigação. Assim, iremos nos deter sobre a concepção geral acerca do processo pedagógico, da Educação e de sua tarefa primordial: Educação é Criação, antes de tudo. Desta perspectiva, o papel do educador está intrinsecamente legado a re-criação da vida, isto é, das possibilidades da vida humana em sociedade.

Em seus escritos pedagógicos Vigotski vai gradativamente apresentando a perspectiva sócio-histórica ampliada sobre a Educação e o papel da escola, contrapondo-a sempre à “velha pedagogia” da “velha escola”. A Educação deve direcionar-se para a concretude do mundo da vida, a “todos os aspectos que respiram dinamismo e vida.” (VIGOTSKI, 1924a, p.449). O processo educativo é essencialmente um processo criativo, assim como a vida: “A vida como criação” (VIGOTSKI, 1924a, p. 457). Com Vigotski temos ampliados o fundamento, a natureza e o próprio conceito de Educação, chegando-se ao seu profundo fim ético, político, existencial e civilizatório: “Não se trata simplesmente de educação, mas de refundição do homem.” (VIGOTSKI, 1924a, p.458). Vigotski tece crítica ao estado da educação moderna:

O processo pedagógico possui um “caráter criador”, aponta o autor: “Daí torna-se copreensível a natureza criadora do processo educativo, orientada não para o simples cultivo dos dados naturais mas para a criação de uma vida humana ‘acima da natural’ e ‘supranatural’.” (VIGOTSKI, 1924a, p.458). Eis novamente, de forma sintética, a compreensão ampliada de Vigotski acerca do fundamento e da natureza do processo educacional: Educação é Criação. A vida é – ou deveria ser – criação: Educação é Criação da Vida. A Educação volta-se para a Re-Criação da Vida e do Homem Novo, daí seu caráter ético e político.

A tarefa educacional de orientação do psiquismo individual e coletivo – e, portanto, de construção de subjetividades e singularidades –, das gerações é essencialmente uma tarefa de caráter político, em sentido amplo, pois regula as relações interpessoais e a comunicação humana, bem como os modos de significação do real dentro da polis pós-moderna. A Educação Criativa, entretanto, envolve conflitos, crises, processos de rupturas. Há necessariamente um aspecto conflituoso ou tensional em todo processo educacional que opera profundamente.. Desta perspectiva, a pedagogia revela-se “sob o aspecto da luta” - “educação como guerra” (VIGOTSKI, 1924a, p.459) - que a criança terá de enfrentar ao longo de seu desenvolvimento e assim, “atentando-se para toda a imensidão do caminho, fica compreensível que a criança terá de entrar em uma luta encarniçada com o mundo (...)” (VIGOTSKI, 1924a, p.458). Esta luta, obviamente, situa-se dentro de uma escola concreta, “encarnada”, em um determinado contexto histórico-cultural, socioeconômico e político estruturado, a partir de modos de produção e reprodução do capital e trabalho, modos de acumulação e, portanto, geradores de classes sociais distintas, e assim por diante. Afirma assim nosso autor outro importante princípio geral que gere os processos de aprendizagem e desenvolvimento: a crise ou contradição e sua superação dialética como motores do processo de desenvolvimento. Não há educação sem conflito, ruptura com o anterior, com o já sabido: “Quanto maior é a tensão no incômodo e ao mesmo tempo mais complexo o mecanismo

psíquico do homem tanto mais naturais e insuperáveis se tornam os seus arrebatamentos pedagógicos e maior a energia com que irrompem.” (VIGOTSKI, 1924a, p.460)

Ora, se educação é criação e re-criação da vida, a capacidade de criar é função direta das situações conflitivo-tensionais que se colocam como atividades pedagógicas: as situações da vida social problematizadas na escola, pelos alunos e professores. O professor criativo, por sua vez, não poderá acomodar-se e contentar-se com seu saber, pois:

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a substituição de vivências combativas responsivas, é a luta tensa na qual o professor no melhor dos casos personifica uma grande parte da classe (frequentemente ele é um completo solitário). Todos os seus melhores elementos, toda a experiência do sentir e do pensar, além da vontade, ele utiliza incessantemente em um clima de tensa luta social denominada trabalho pedagógico interior. (VIGOTSKI, 1924a, p.461).

O processo educacional é compreendido desta perspectiva com um sistema complexo de criação e recriação do real, da vida humana. Entretanto, em termos do desenvolvimento infantil, a capacidade de criação pode ser desfavorecida, inibida ou bloqueada sob certos aspectos.

Assim, a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida. Dessa forma, a vida do homem se tornará uma criação constante, um ritual estético quando surgir não da tendência para a satisfação de algumas necessidades pequenas mas de um arroubo criador luminoso e consciente. O ato de alimentar-se e o sono, o amor e a brincadeira, o trabalho e a política, cada sentimento e cada pensamento se tornarão objeto de criação. (VIGOTSKI, 1924a, p.462).

Para nosso autor, a vida e a educação criativa levarão o homem, em termos de desenvolvimento, a estágios superiores, e “o homem passará finalmente a harmonizar a si mesmo” (VIGOTSKI, 1924a, p.463). As possibilidades humanas se expandirão, e a condição humana alcançará realidades superiores, em liberdade. O homem se desenvolverá para além das formas apequenadas e embotadas de vida e trabalho,

[...] que dão ao instinto de vida uma forma mórbida, melindrada e histérica de medo da morte, medo esse que obscurece a razão e alimenta fantasias tolas e humilhantes sobre a existência além-túmulo. O homem se proporá o objetivo de dominar os próprios sentimentos, elevar os instintos à altura da consciência, torná-los transparente, estender os fios da vontade ao oculto e ao subterrâneo e assim elevar-se a um novo nível e criar um tipo socialmente biológico mas ‘alto’ ou um talvez super-homem. (VIGOTSKI, 1924a, p.463-4)

A Educação assume o compromisso ético-político com a re-criação da condição humana, livrando o homem da servidão e da doença em favor da liberdade e da vida criativa. O homem livre é autônomo, criador do seu próprio destino; vivendo criativamente o homem expande sua própria condição, superando a si mesmo em busca da excelência e perfeição maior. Se a Educação é necessariamente política, a ação do educador, de igual maneira, será sempre política. O educador é o “verdadeiro sociólogo” e “não o gramofone” (VIGOTSKI, 1924a, p.459), compara o autor. A Psicologia Pedagógica é, na verdade, uma Sociologia

Política. Eis aí a concepção sócio-histórica ampliada da Educação e suas funções, pois sua tarefa primordial é gigantesca: “(...) empreende a reeducação de toda a humanidade e cria na própria vida uma nítida orientação para a educação.” (VIGOTSKI, 1924a, p.459)

Vigotski enfatiza reiteradamente o caráter social da educação, e seu profundo impacto sobre o desenvolvimento do indivíduo concreto. O processo educacional é atravessado ou deve estar “penetrado de elementos sociais” (VIGOTSKI, 1924a, p.459-60). E assim, dessa perspectiva, a Educação se desdobra então como “o mais amplo problema do mundo: o problema da vida como criação” (VIGOTSKI, 1924a, p.460). Para dar conta de tal problemática, da vida como criação, os processos educacionais deve estruturar-se substancialmente sobre o Trabalho e sobre a Arte. É o que passaremos a examinar a seguir.

5 Educação pelo Trabalho e pela Arte

Vigotski salienta a importância de certa perspectiva como parte fundamental ao processo pedagógico: trata-se da “educação pelo trabalho”, e do enfoque psicológico a ela atribuído pela psicologia pedagógica. Após tecer a crítica à concepção e uso do trabalho feito na “escola profissionalizante ou escola de ofício” e nas escolas “onde ele figura não como objeto de ensino mas como novo método, ou seja, como meio para o estudo de outros objetos” (VIGOTSKI, 1924f, p.247), o autor apresenta uma visão nova - “a terceira possibilidade da escola para o trabalho e para a educação” (VIGOTSKI, 1924f, p.248) -, a partir da idéia de “trabalho como fundamento do processo educativo.” (VIGOTSKI, 1924f, p.248). Esclarece-nos então: “Nessa escola genuinamente voltada para o trabalho este não é introduzido como objeto de ensino, como método ou meio de aprendizagem mas como matéria de educação. (...) Não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho.” (VIGOTSKI, 1924f, p.248) Ora, o trabalho humano concreto como “matéria de educação” está no fundamento mesmo da concepção da escola apresentada por Vigotski. Como psicólogo materialista histórico-dialético, não poderia deixar de considerar, tal como o fez Karl Marx em sua obra, o trabalho como categoria central para a edificação da “nova psicologia”, o que estende-se obviamente às formulações da psicologia pedagógica. O trabalho, como atividade humana e civilizatória, deve oferecer ou propiciar ao trabalhador “elementos em desenvolvimento e amplamente formadores.” (VIGOTSKI, 1924f, p.250) Portanto, não se trata do trabalho alienado, automatizado, ainda predominante no interior do modo de produção capitalista. O trabalho criativo (em oposição ao labor embotado, reificado, despersonalizado e alienado) é o que move o processo pedagógico e propicia aprendizagem e desenvolvimento:

Já agora ele [o trabalho] é grande mestre motor, o treinador do movimento e a destreza do aluno, aquele que o ensina a dominar os braços, as pernas e o corpo. Já agora ele desempenha o papel de um poderoso educador do comportamento geral, habilitando o aluno para o exercício do autocontrole, a auto-regulação e o planejamento dos movimentos, a possibilidade de auto-avaliação com o auxílio de resultados diretos obtidos. (VIGOTSKI, 1924f, p.251).

A atividade pedagógica como trabalho criativo: eis a chave para a compreensão do processo educacional e do saber-fazer cotidiano do Mestre. Educa-se pelo trabalho da vida. Mas, alerta Vigotski, não só o mestre, mas também o aluno deve conhecer ou ser desperto para o conhecimento da “utilidade” concreta e a significação social desse trabalho. O valor educativo do trabalho não reside, portanto, em seu caráter artesanal ou profissionalizante -

Vygostky tampouco é saudosista das formas antigas, arcaicas ou primitivas da estruturação e divisão social do trabalho; ao contrário, entende que “a cada novo aperfeiçoamento da técnica o significado do trabalho artesanal vai sendo reduzido cada vez mais a zero e o trabalho artesanal sendo marginalizado da vida em todos os sentidos.” (VIGOTSKI, 1924f, p.252). Isto se relaciona com a importante questão da mediação simbólica e dos processos de internalização do real, geradores dos universos subjetivos e simbólicos humanos em um dado momento histórico e cultural.

E adiante: “(...) O moderno trabalho industrial se distingue pelo politecnicismo, cujo valor psicológico e pedagógico leva a reconhecer nele o método fundamental da educação pelo trabalho.” (VIGOTSKI, 1924f, p.253). Entretanto o autor reconhece o “efeito embotador” (VIGOTSKI, 1924f, p.255) do trabalho moderno automatizado, que opera substancialmente com a cisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal, deixando assim de “exigir maiores tensões do operário”, embotando-o. Nesse sentido, “o trabalho pré-mecânico foi mais humano em termos psicológicos que o trabalho com máquina.” (VIGOTSKI, 1924f, p.255) O que Vygostky salienta aqui é que com o desenvolvimento do trabalho a partir da evolução técnica, o homem estaria “liberado” de uma quantidade de desgaste físico do trabalho pré-moderno, podendo então “atuar no papel de organizador e administrador da produção” (VIGOTSKI, 1924f, p.256), vivenciando assim, em termos psicológicos, situações de trabalho concreto que oferecem ao trabalhador maiores possibilidades de desenvolvimento de seu intelecto.

É no contexto de evolução histórica do trabalho e da ciência moderna que o autor entende ser o “trabalho politécnico”, ou o “politecnicismo”, como extremamente significativo ao processo educativo em termos das possibilidades que abre:

O significado educativo desse tipo de trabalho é infinito porque, para dominá-lo plenamente, é necessário o mais pelo domínio do material da ciência acumulado por todos os séculos. (...) Esse trabalho se transforma predominantemente em um trabalho consciente e exige dos seus participantes uma suprema intensificação da inteligência e da atenção, promovendo um labor do operário comum aos níveis superiores do trabalho criador humano. (...) Ascender aos pináculos da técnica moderna é exigência fundamental da escola para o trabalho. (VIGOTSKI, 1924f, p.258).

O trabalho configura-se como importante fator educativo, e a partir do trabalho na escola e da escola no trabalho, “a criança se incorpora imediatamente àqueles campos entre os quais deve-se dividir a influência educativa sobre ela: o primeiro são as ciências naturais modernas, o segundo, a vida social moderna que com os seus fios abrange o mundo inteiro.” (VIGOTSKI, 1924f, p.258) O aprendiz deve ser posto em contato com “o pulso da vida e da ciência universais” (VIGOTSKI, 1924f, p.259), pois “a criança, colocada nesse espaço, aprende por si só a tomar o pulso da atualidade.” (VIGOTSKI, 1924f, p.259). A partir da atividade de organização e participação nas “formas de vida no trabalho” (VIGOTSKI, 1924f, p.259), a criança é levada a experienciar “relações ativas e criadoras com os processos que lhe cabem.” (VIGOTSKI, 1924f, p.259). A criança, assim, “penetra imediatamente no sentido de toda a produção e, com isto, começa a descobrir um lugar e o significado de determinados procedimentos técnicos como partes indispensáveis de uma totalidade.” (VIGOTSKI, 1924f, p.259)

Conforme a psicologia pedagógica sócio-histórica, o conhecimento das ciências naturais ou da natureza deve dar-se, da mesma forma, a partir e pelo trabalho. Cabe ao professor demonstrar na prática, isto é, na própria atividade do trabalho, que “ele se subordina

a todas as leis da física e da química” (VIGOTSKI, 1924f, p.259), pois desta maneira “as leis gerais da física e da química da matéria universal passam perante os alunos (...) com uma força absolutamente direta e impressionante.” (VIGOTSKI, 1924f, p.260) Ora, se é a partir e pelo trabalho que deve ser estruturado o processo educacional, a avaliação do aprendizado, por conseguinte, deve concretizar-se pela avaliação do “produto acabado do trabalho”, permitindo dessa maneira ao aprendiz desenvolver importantes competências:

[...] controlar a si próprio e avaliar o seu próprio desempenho segundo resultados objetivos indiscutíveis desse trabalho; o mais importante é que esse aspecto cria a possibilidade para a realização do momento conclusivo de satisfação, triunfo e vitória em prol do qual se estimulam todas as nossas aspirações e tipos de atividade. (VIGOTSKI, 1924f, p.260-61).

Portanto, do ponto de vista da avaliação da atividade pedagógica de trabalho realizada, impõe-se importante exigência, isto é, a de que:

[...] todo trabalho seja levado a um determinado ponto que o conclua e o momento de acerto ou fracasso seja comunicado ao aluno e o ajude a dar certo sentido a todo o trabalho realizado. O maior valor da educação pelo trabalho consiste em que o último momento não é estranho e dissociado de todo o processo de trabalho, como acontecia, por exemplo, com o sistema de nota escolar [...]. (VIGOTSKI, 1924f, p.261).

A concepção Vigotskiana de “educação pelo trabalho” exige do professor “procedimentos didáticos de educação inteiramente novos” (VIGOTSKI, 1924f, p.264). Nesta perspectiva educacional o “sentido do conhecimento” e seu “objetivo final” são “passados ao próprio aluno sob a forma da produção em que ele se inicia.” (VIGOTSKI, 1924f, p.264). E exige do aprendiz, por sua vez, “coordenação de esforços, determinada habilidade para combinar o seu comportamento com o comportamento de outras pessoas, organizar e regular as suas ações de modo a que elas possam integrar como parte componente o tecido geral do comportamento coletivo.” (VIGOTSKI, 1924f, p.262). Por este motivo o trabalho afigura-se dentro do processo educativo como “a mais grandiosa escola de experiência social.” (VIGOTSKI, 1924f, p.262). Nesse sentido, o “efeito educativo do trabalho” assemelha-se inteiramente ao “efeito educativo da brincadeira infantil”, compara o autor, “na qual as crianças se sentem ligadas por toda uma rede de regras complexas” (VIGOTSKI, 1924f, p.263). A complexidade das relações humanas ganha assim expressão no mundo do trabalho concreto, tal como na atividade lúdica infantil. Através do trabalho “o aluno se coloca no tabuleiro do xadrez da luta social moderna e, queira ou não, começa de forma absolutamente real a participar dela a cada um de seus passos.” (VIGOTSKI, 1924f, p.263). A “educação para o trabalho”, dessa forma, resolveria os problemas da “educação social”.

Vigotski confere também especial atenção à questão das relações entre Educação e Arte. Critica a uso instrumental da educação estético, ou a idéia e prática da “estética a serviço da pedagogia” (VIGOTSKI, 1924b, p.323). A educação estética, afirma o autor, deve ser “um objetivo em si” (VIGOTSKI, 1924b, p.324), e não um “meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética”. (VIGOTSKI, 1924b, p.324). Assim, a educação estética como meio pedagógico para aquisição do conhecimento ou para o desenvolvimento da afetividade e da moralidade é um conhecimento equivocado acerca das relações entre educação e estética. Em realidade, com o uso instrumental das Artes a escola tradicionalmente vem promovendo no aprendiz o aniquilamento do sentimento estético pela vida: “O resultado

é um amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética (...)” (VIGOTSKI, 1924b, p.328) Nosso autor vale-se de termos como “ato estético”, “vivência ou experiência estética” para tratar desta importante problemática no interior do processo educacional; discorre ainda sobre “o passivo e o ativo da vivência estética”, “reação estética”, bem como sobre “o sentido biológica da atividade estética”, entre outras questões, para então situar a educação estética como atividade necessária para a vida criativa, e, portanto, condição para a liberdade. Os “atos de criação” e os “atos estéticos” estão entrelaçados, alimentam-se; sem um, o outro não existe. Criatividade e sentimento estético estão relacionados diretamente. E assim conclui o autor esta importante questão educacional:

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética. De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. [...] E é essa poesia de ‘cada instante’ que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética. (VIGOTSKI, 1924b, p.353, grifo nosso).

A psicologia pedagógica entende que a arte e a educação estética, assim como o trabalho concreto e significativo dever estar a serviço da re-criação da vida e do homem a partir da capacidade de “elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VIGOTSKI, 1924b, p.352). A educação criadora, portanto, deve “dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar” as “grandiosas potencialidades criadoras do ser humano”. (VIGOTSKI, 1924b, p.363)

Passaremos a seguir às formulações Vigotskianas acerca do papel e atributos necessários ao professor para o exercício profissional da docência com maestria, considerações chaves para a estruturação dos objetivos de nosso Curso de Especialização.

6 O Professor e seu papel: ou da “Psicologia do Mestre”

Se “o verdadeiro segredo da educação é não educar”, em que consistiria o “trabalho do mestre” e qual seria “sua natureza”? Se, conforme nosso autor coloca, “o próprio aluno se educa” (VIGOTSKI, 1924a, p.448), qual seria então o papel ou a função do professor?

Vigotski critica a concepção do trabalho do mestre “na velha escola”: o mestre não deve atuar “no papel de simples fonte de conhecimento” (VIGOTSKI, 1924a, p.447). Aponto o autor que “esse papel vai sendo cada vez mais reduzido a zero e substituído de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda a parte deve não viver do alimento que o mestre lhe oferece mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando os recebe do mestre.” (VIGOTSKI, 1924a, p.447, grifo nosso). Nessa passagem o autor insere a idéia de atividade como central para a compreensão do processo educativo e da maestria: ativo, atividade, no sentido de liberdade e criatividade em oposição à idéia de passivo, passividade e, portanto, servidão humana.

É bem verdade, e nem poderia deixar de ser, que Vigotski já bem situava a precarização do espaço e das condições de trabalho do educador, correlacionando-as

imediatamente às forças econômicas. Trata-se da precarização do espaço escolar, do ofício de Mestre, enfim, da condição de professor, deformada, reduzida, mediocrizada:

[...] O trabalho docente tornou-se espaço para onde se canaliza tudo o que há de inadaptado, mal sucedido e fracassado em todos os campos da vida. A escola é um cais para onde a vida encaminha os navios avariados. Por isso, para a profissão de mestre faz-se uma seleção de um material humano fraco, imprestável, mutilado. (VIGOTSKI, 1924a, p.451).

E Vigotski tece ainda apontamentos ligados à “psicologia docente” e à “personalidade do professor”, não poupando severas críticas a este: “É necessário dizer que toda profissão docente marca o seu agente com os seus traços típicos e indelévels e cria figuras deploráveis que exercem o papel de apóstolos da verdade corrente.” (VIGOTSKI, 1924a, p.448) O autor critica o tradicional modelo de professor, adjetivando-o de “horível”, pois “acentuado da total ausência de personalidade, do sentimento e do pensamento que desaparecem em definitivo.” (VIGOTSKI, 1924a, p.448). Prossegue o autor em sua crítica radical: “Em todo trabalho docente do velho tipo formavam-se forçosamente um certo bolor e ranço, como em água parada e estagnada.” (VIGOTSKI, 1924a, p.449). Da mesma forma, um bom mestre não nasce pronto, com dom, vocação ou missão para ensinar, ou, como ironiza criticamente Vygotsky, exige-se do mestre “certo temperamento emocional inato” (VIGOTSKI, 1924a, p.450); tampouco inspiração, motivação e capacidade de sedução ou contágio devem ser pensados como atributos indispensáveis ao Mestre, pois o interesse que surge no aluno não advém do “mestre inspirado”, pois a inspiração do mestre nem sempre afeta o aluno: “E é isso o que constitui o maior equívoco psicológico.” (VIGOTSKI, 1924a, p.452). Critica também concepções pedagógicas que apregoam a necessidade do estabelecimento de “relações amistosas” entre o aluno e o professor, pois: “Esse endeusamento do amado mestre, que assumia a forma de adoração, é realmente um sério problema psicológico, que lembra o que em psicanálise se chama de transferência.” (VIGOTSKI, 1924a, p.453). Trata-se de “uma relação especialmente falsa” que surge, no caso, entre o aluno e o professor.

O professor não é, simplesmente, conforme já assinalado, um mero expositor do já pronto, à maneira de uma “máquina de ensinar”: “(...) Não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho.” (VIGOTSKI, 1924a, p.448). E novamente, a chave mestra do processo pedagógico: o trabalho, a atividade coletiva. Desta perspectiva recai sobre o professor um novo papel: “Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo.” (VIGOTSKI, 1924a, p.448, grifo nosso).

Destacamos em especial a passagem anterior, pois tem o poder de sintetizar e expressar de maneira clara a concepção de professor como organizador do meio, o que desembocará na idéia de mediação docente e promoção do desenvolvimento, e também por destacar o meio social como único fator educativo. Ora, a partir do exposto podemos concluir com Vigotski que a tarefa de educar dá-se a partir da re-organização dos elementos dispostos em um meio social qualquer, tarefa esta que deve “suscitar no aluno o seu próprio entusiasmo” (VIGOTSKI, 1924a, p.453). Educar e forjar no aprendiz o entusiasmo e vontade de saber, e permitir-lhe assim bem trilhar e buscar adequadamente os caminhos para a aquisição do conhecimento necessário à sua própria vida, ou que queira buscar.

Voltemos agora à nossa pergunta fulcral, lançada na abertura dessa seção: qual o papel do mestre? Cabe ao mestre agir sobre – ou reger, como um maestro - o psiquismo do aprendiz: daí resulta a natureza psicológica e essencialmente política do trabalho do mestre.

Educar, pois, é agir sobre o psiquismo do aprendiz, modificando-lhe. Para tanto, e conforme já salientamos anteriormente, o pedagogo precisa conhecer “com precisão as leis e a técnica dos caminhos pelos quais se cria na alma da criança o próprio entusiasmo.” (VIGOTSKI, 1924a, p.454). O Mestre deve conhecer cientificamente as leis que regem tais processos, sob o risco de fracassar em todos os seus intentos pedagógicos. Preconiza Vigotski: “No futuro todo professor deverá basear o seu trabalho na psicologia (...)” (VIGOTSKI, 1924a, p.454), ao que conclui:

Desse modo, a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade antes de ser um matemático, um filósofo, etc. Só os conhecimentos exatos, só o cálculo preciso e o pensamento sensato podem tornar-se verdadeiros instrumentos do pedagogo. Neste sentido, o ideal primitivo do pedagogo-babá, que exigia dele calor, ternura e preocupação, não corresponde absolutamente aos nossos gostos. (VIGOTSKI, 1924a, p.454).

E adiante:

Hoje, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto. (...) Exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo. Além disso, o método de ensino exige do professor aquele dinamismo, aquele coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola. (VIGOTSKI, 1924a, p.455)

Ainda sobre a “psicologia do mestre”, outra importante questão trazida por nosso autor é a seguinte:

O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas.” (VIGOTSKI, 1924a, p.455). Isto porque o mestre deve manter estreito contato com o mundo concreto da vida de seu tempo histórico: Trata-se apenas de que na própria natureza do processo educativo e na sua essência psicológica já está implícita a exigência do contato mais estreito possível e da mais íntima comunicação com a vida. (VIGOTSKI, 1924a, p.456).

O verdadeiro mestre, portanto, é participante ativo do mundo da vida, colhendo aí experiências, práticas e saberes que leva para interior da escola. O processo educacional conforme a psicologia pedagógica alimenta-se e se dirige ao mundo da vida concreta, não podendo dele dissociar-se ou ignorar: a educação visa o mundo, a vida, o trabalho criativo, e “só quem tem uma veia criativa na vida pode ter a pretensão de criar em pedagogia. Eis por que no futuro o pedagogo será um ativo participante da vida.” (VIGOTSKI, 1924a, p.456).

Através do objeto que ensina o mestre liga a escola à vida, ensina-nos Vigotski, que logo adiante nesse mesmo texto, noutra bela passagem, apresenta-nos mais uma sua, talvez, outra utopia educacional: “Na cidade do futuro provavelmente não haverá um único prédio em que apareça o letreiro ‘Escola’”, afirma o autor, pois esta “estará toda incorporada ao trabalho e à vida e se encontrará na fábrica, na praça pública, no museu, no hospital e no cemitério.” (VIGOTSKI, 1924a, p.456). Eis aí a melhor metáfora da escola concreta de Vigotski, espalhada por todos os espaços sociais da vida humana, servindo ao

desenvolvimento e engrandecimento do homem e de suas potencialidade. Em todos os espaços sociais pode-se aprender e ensinar, ativamente, em confronto tensionado com a realidade histórico-cultural e com os desafios que a ela se impõem. Nesta perspectiva, o mestre deve sempre voltar-se para o “vasto mundo” e para as “inquietações humanas”.

O verdadeiro Mestre deve, acima de tudo, saber viver criativamente a sua própria vida, é o que nos ensina Vigotski.

7 Objetivos da Capacitação

Um curso de capacitação docente em psicologia pedagógica concreta deve ter como objetivo melhor formar professores e estudantes de Psicologia e Pedagogia, isto é, levá-los a reflexão e conhecimento profundo acerca dos fundamentos teóricos e práticos da psicologia pedagógica desenvolvida por L.S. Vygotsky e colaboradores, buscando forjar nos educadores o efetivo compromisso com sua própria formação profissional, considerando a diversidade das demandas e contextos sócio-escolares nos quais atuam. Busca-se dessa forma desenvolver o ideal do profissionalismo docente, em busca da superação da atitude “espontaneista” e em direção ao trabalho intencional cientificamente planejado e executado a partir dos fundamentos da psicologia pedagógica sócio-histórica. Como objetivos específicos dentro da proposta inicial de capacitar professores na perspectiva pedagógica sócio-histórica se deve buscar desenvolver junto aos educadores certas habilidades e competências, a saber: a) competências e habilidades necessárias para a atuação profissional nos diversos contextos existentes e com vários potenciais; b) propiciar a atitude profissional ética e comprometida com a transformação dos modos do fazer pedagógico cotidiano, no sentido da promoção da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, superando a produção do fracasso escolar; c) estimular o trabalho em equipe, interdisciplinar e o diálogo com os demais colegas educadores, de todas as áreas do conhecimento; d) reconhecer a complexidade da perspectiva sócio-histórica como necessária para a compreensão adequada do fenômeno educacional, do processo pedagógico, das relações professor-aluno, e das distintas condições concretas de infância, adolescência, família e escola; e) promover a sensibilização e a capacitação para o trabalho com os segmentos sociais excluídos, superando preconceitos e estereótipos pedagógicos relacionados a este público, estimulando a produção de novos olhares e atividades pedagógicas significativas e promotoras do desenvolvimento; f) estimular a formação através da educação continuada em diferentes níveis; g) fomentar a construção do conhecimento científico em psicologia pedagógica, a partir da perspectiva sócio-histórica; h) compreender criticamente os fenômenos psíquicos, sociais, institucionais, econômicos, políticos e culturais que perpassam os diferentes contextos escolares de desenvolvimento, exercendo seus efeitos em termos de processo ensino-aprendizagem; i) atuar em diferentes contextos escolares, considerando as necessidades sociais e os modos de vida comunitários, tendo em vista a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e conseqüentemente da qualidade de vida dos alunos, professores, pais e familiares, e comunidade em geral; k) propiciar condições para a elaboração, implementação e avaliação de projetos e atividades didático-pedagógicos; l) planejar atividades pedagógicas significativas e que contemplem a efetivação do processo de ensino e aprendizagem local, promovendo seu desenvolvimento; m) intervir na promoção da qualidade das relações interpessoais no âmbito educacional, familiar e comunitário envolvendo com a escola concreta e sua ação social.

8 Conteúdos Programáticos

A seguir, dando materialidade ao nosso ensaio, apresentamos uma proposta da Ação a partir das Unidades, Conteúdos Programáticos e Cargas Horárias específicas. A Unidade 1 (6 horas/aula) prevê a Apresentação do Curso, e debaterá os seguintes tópicos: O Professor e seu papel: ou da “Psicologia do Mestre” e dos objetivos da capacitação; a função primordial do educador e da escola. Nesta ocasião haverá distribuição de material instrucional apostilado e serão dadas orientações sobre leituras básicas e complementares do Curso. A Unidade 2 (10 horas/aulas) versará sobre os Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Pedagógica Vigotskiana, a partir dos seguintes tópicos: Psicologia Sócio-Histórica: o materialismo histórico e dialético, a lingüística russa, a antropologia e o espinosismo; constructos teóricos fundamentais: aprendizado, desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento real e potencial, mediação simbólica ou semiótica, periodização do desenvolvimento psicológico, linguagem, sentido e significado, atividade, o brincar, constituição do psiquismo, internalização do real. Na Unidade 3 (10 horas/aulas), tratar-se-á do Processo Pedagógico ou da Tarefa Educacional, a partir dos tópicos Educação como Re-Criação da Vida; Escola como contexto de constituição das singularidades: relações interpessoais, processos de subjetivação, relação professor-aluno, atividades pedagógicas, contexto, aprendizagem e desenvolvimento; Concepção de aluno e concepção de professor. Na Unidade 4 (10 horas/aulas) a temática recairá sobre a Educação pelo Trabalho e pela Arte, onde serão problematizadas: a Estruturação de atividades pedagógicas envolvendo situações de trabalho coletivo e criativo; estruturação de situações-problemas em sala de aula; Discussão e análise de casos. Na Unidade 5, Metodologia de Pesquisa Científica em Psicologia Escolar e Pedagogia serão problematizados a definição de temas e problemas de investigação em contexto escolar; a metodologia do trabalho acadêmico e elaboração de Projeto de Pesquisa em Contexto Escolar; e instrumentos de pesquisa, contando com 8 horas/aula para tanto. Na Unidade 6 (10 horas/aulas) serão exploradas as Temáticas Contemporâneas e fenômenos emergentes em contexto Escolar, como a Violência na escola e violência da escola; indisciplina, desinteresse, desmotivação: etiologia do fracasso escolar; cidadania e direitos humanos na escola; as novas configurações subjetivas na infância e adolescência; orientação da afetividade, da moralidade e profissional a partir da escola. Por fim, na última parte do Curso, serão destinadas 6 horas/aula para a avaliação dos alunos, através de apresentação oral e prova escrita individual. Essa programação perfaz um total de 60 horas.

Considerações finais

A presente proposta de ação de extensão articula e trabalha o princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão no fazer acadêmico, na medida em que permite aprofundamento teórico-metodológico na área de concentração Psicologia Social Sócio-Histórico, redundando em ampliação do capital cultural local e mudanças inovadoras nas práticas pedagógicas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Tal proposta, dessa forma, contribui para a democratização do saber acadêmico, podendo assim gerar conhecimento capaz de contribuir para a transformação da sociedade local e regional.

Como síntese ao debate formativo, apresentamos por fim os fundamentos da capacitação docente à luz da perspectiva sócio-histórica aqui debatida. Para ser eficaz, a formação precisa ser contínua, de natureza processual, fundamentada na reflexão para/na/sobre a ação docente; é um caminho marcado pela reflexão e não pelo treinamento. Faz-se necessário um movimento primeiro de reflexão quando da apresentação de referenciais teórico-metodológicos, para a prática docente, apoiado nas experiências pessoais e profissionais de cada professor; segue-se, então, um movimento de ação, de nova reflexão, iniciando a lógica da ação-reflexão-ação, levando os professores ao questionamento do conhecimento que possuem acerca dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. As análises teóricas devem submeter-se ao primado da realidade concreta das escolas e do corpo discente: o aprofundamento teórico-conceitual sobre a teoria de Vygotsky deve ser um dos objetivos a serem estabelecidos quando do planejamento e execução de planos ou programas de capacitação profissional docente, permitindo assim, entre os professores, a construção de alicerces para suas práticas docentes. Entretanto, se deve superar discrepâncias ou antagonismos entre teoria e prática, buscando sempre articulações concretas. As teorias devem servir para analisar, apontar erros, mas também sugerir possibilidades reais, a partir da vivência, da atuação efetiva na proposição de soluções para os problemas da escola, que envolvem não apenas metodologias, currículos, condições físicas e competências, mas, sobretudo, as relações, mediadas pelo ideológico e pelas representações dos seus atores principais, professores e alunos. O objeto principal do profissional da educação é a criação e desenvolvimento de atividades educativas, realizadas coletivamente, em situações de reflexão pré-ativa, interativa e pós-ativa da prática; as novas tecnologias devem integrar o ambiente educacional e as atividades pedagógicas. O contato formativo com conteúdos teóricos, por si só, não resultará em capacidade de formulação e aplicação concreta de práticas e atitudes pedagógicas de orientação sócio-histórica; faz-se necessário conhecimento teórico e disponibilidade para ressignificar o real, uma vez que as idéias não são mecanicamente transferíveis para a sala de aula. Possibilidades de fundamentar propostas pedagógicas devem ser criadas pelos educadores, a partir dos fundamentos teóricos; deve buscar-se o desenvolvimento de novos procedimentos pedagógicos que façam frente a alguns problemas vividos na sala de aula e na vida cotidiana. A atenção e a ação proposta devem centrar-se sobre a ação docente na sala de aula, devendo superar modelos “conteudistas”, meramente teóricos, bem como propostas tecnicistas sob a forma de “treinamentos”, guias práticas ou manuais de orientação direcionados para professores; apresentar procedimentos metodológicos adequados que mediam a concretização da teoria em atividades contribui para superar o mero discurso sobre a teoria. Estruturação de situações de debates, desenvolvimento da capacidade de atitudes de colaboração e de conflito sócio-cognitivo, são fundamentais no movimento de aprendizagem da profissão docente. Confere-se especial destaque aos elementos lúdicos na aprendizagem configurada, no prazer por aprender algo que satisfaça a uma necessidade do sujeito que é parte de um coletivo. A nova concepção de aluno que emerge da teoria e da observação atenta do desenvolvimento na infância contagiar o ambiente da escola contribuindo para o estabelecimento de uma atmosfera positiva que oportunize o acesso, para cada um dos nossos alunos, à cultura acumulada histórica e socialmente e, com ela, às aptidões, capacidades e habilidades humanas criadas no mesmo processo.

Referências

- ANTUNES, Celso (2002). *Vigotski, quem diria?! Em minha sala de aula*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio (2003). *Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BECKER, Fernando (1993). *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- BECKER, Fernando (2004). *Educação e construção do conhecimento*. [Entrevista]. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=45>>. Acesso em 17/02/2010.
- BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J.(2001). *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*. Innodata Monographs, 7. ERIC Publications. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em : 17/02/2010.
- BURKHALTER, Nancy (1994). *Applying Vigotski: Teaching Preformal-Operational Children a Formal-Operational Task*. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 17/02/2010.
- CALDEIRA, Liliam Cristina; URT, Sônia da Cunha. *Quem lê Vygotsky? Reflexões acerca do que é lido sobre a teoria de Vygotsky nas Licenciaturas*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/QUEM%20L%CA%20VYGOTSKY.pdf>. Acesso em 17/02/2010.
- CARVALHO, Diana de (2002). A Psicologia frente à Educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun.
- DAGA, Amélia Fátima Bortoli (2006). *Educação continuada para professores: integração da tecnologia de computadores por meio da aprendizagem colaborativa*. Dissertação (Mestrado). Curitiba, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- DIANIN, Adiléa Freire (1999). *Des(envolvendo) a Psicologia na formação de professores de nível médio em Juiz de Fora*. 2v. 220p. Dissertação (Mestrado). Juiz de Fora, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- GARCIA, Dirce Maria Falcone (2003). *Um estudo sobre as representações e apropriações de uma nova proposta pedagógica: o construtivismo em questão*. Universidade de Uberaba. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol03/07/art03.htm>>. Acesso em 17/02/2010.
- GARCIA, Joyce Fon; PAULA, Filomena Ruston de; RAMOS, Hilda Lima; BERNARDES, Anézio Cláudio Bernardes; CATOTO, Vera (2009). *Contribuições de Piaget, Wallon e Vigotski na superação das práticas docentes*. XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba.
- GERVAI, Solange Maria Sanches (1996). *Formação de professores no contexto de uma escola de línguas*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOOS, Merrilyn (2005). *A Sociocultural Analysis of Learning to Teach*. International Group for the Psychology of Mathematics Education. Paper presented at the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (29th, Melbourne,

- Australia, Jul. 10-15, v.3, p.49-56. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em : 17/02/2010.
- HORIKAWA, Alice Yoko (2006). *Modos de ler dos professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: Uma análise enunciativa*. Tese (Doutorado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. Processo de internalização da função docente: uma herança cultural? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.135-141, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/praxiseducativa>>. Acesso em: 17/02/2010.
- LARA, Aline Frollini Lunardelli; TANAMACHI, Elenita de Rício; LOPES JUNIOR, Jair (2006). Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo*; v.11, n.3, p. 473-482, set.-dez.
- LIBÂNEO, José Carlos (1990). *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. Tese (Doutorado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação.
- MARTINS, Ligia Márcia (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados.
- MELLO, Suely Amaral (2002). *Algumas contribuições da escola de Vigotski para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola*. Disponível em :<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/algumascontribuicoes.pdf>. Acesso em: 17/02/2010.
- MOREIRA, A. F. B. (1999). *Conhecimento educacional e formação do professor*. 3ª.ed. São Paulo: Campinas: Papyrus.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo (2002). A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M.de. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo; ARAÚJO, Elaine Sampaio; ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2004). *Formar e formar-se na atividade de ensino de matemática*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/P0451812417169.doc. Acesso em: 5/12/2009.
- PIMENTEL, Alessandra (2004). *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores*. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- POPKEWITZ, T. S. (1992). Profissionalização e Formação de Professores algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Don Quixote. p. 35-50.
- RAPOPORT, Andrea; SILVA, João Alberto (2009). A utilização de referenciais teóricos na prática docente. *Psicologia para América Latina*, n. 18, nov. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 5/12/2009.
- RIBEIRO, Cristiane; MENDES, Patricia dos Reis (2001). *As contribuições de Piaget e Vigotski para a formação do professora (a) da Educação Infantil de 0 a 6 anos. Belém/PA-2001*. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação (Habilitação de Magistério da Educação Infantil e Supervisão Escolar), Universidade da Amazônia. Belém, Universidade da Amazônia, 2001. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/as_contribuicoes_de_piaget_e_vigotski.pdf. Acesso em 17/01/2010.

- RICHT, Adriana (2004). *Implicações da teoria de Vigotski aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados pelo computador*. Disponível em: <www.rc.unesp.br/igce/.../Artigo%20Vigotsky%20-2004.doc>. Acesso em: 5/12/2009.
- SAVIANI, Demerval (1991). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- SOUZA, Tanya Cecília Bottas de Oliveira (2008). *Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.usp.br/sibi>> Acesso em: 10/03/2010.
- TAVARES, Neide Rodriguez Barea (2001). *Formação continuada de professores em informática educacional*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.usp.br/sibi>>. Acesso em: 10/03/2010.
- VIGOTSKI, Lev S. (1924a) A psicologia e o mestre. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. 3ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.445-464. (Coleção textos de psicologia).
- VIGOTSKI, Lev S. (1924b). A educação estética. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. 3ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.323-364.. (Coleção textos de psicologia).
- VIGOTSKI, Lev S. (1924c). Pedagogia e psicologia. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. 3ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.1-14. (Coleção textos de psicologia).
- VIGOTSKI, Lev S. (1924d). O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. 3ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.465-488. (Coleção textos de psicologia).
- VIGOTSKI, Lev S. (1924e). A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. 3ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.489-516. (Coleção textos de psicologia).
- VIGOTSKI, Lev S. (1924f). O enfoque psicológico da educação pelo trabalho. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Trad. de Paulo Bezerra. 3ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.247-276. (Coleção textos de psicologia).