
Teorias do materialismo histórico-dialético e histórico-cultural como fundamento para a formação docente

AUGUSTA PADILHA(UNINGÁ)¹
MARTA SILENE FERREIRA BARROS(G-UNINGÁ)²

RESUMO

Este artigo é resultado das pesquisas realizadas por um grupo de Estudos e Pesquisas vinculado à área de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, o qual tem por finalidade compreender nos marcos do materialismo histórico e da teoria histórico-cultural o processo de desenvolvimento humano com a intenção de contribuir para a discussão acerca da formação e prática pedagógica do professor. Tal abordagem teórica é uma fonte científica de grande valor que melhor explica as contradições sociais vividas pelo homem. Os autores que subsidiam o trabalho do grupo estão vinculados a uma perspectiva dialética, cujo eixo é relacionar os fundamentos teóricos com as práticas objetivadas, tanto na sociedade como na profissão do professor. O artigo permeou uma problemática buscando entender o processo histórico que se construiu em relação ao papel do professor, e qual a função do professor em uma sociedade organização sob princípios capitalistas e sob o dogma do mercado e como este pode contribuir com a formação intelectual do aluno. Como fundamento estudamos o pensamento de Marx, Engels, bem como de seus seguidores: Vygotski, Lúria, Leontiev, dentre outros, os quais nos auxiliam a pensar uma forma de compreender o ato de ensino que valorize o saber escolar, pautando-se no conhecimento científico, teórico, acadêmico. Nesse sentido, para que o professor desenvolva um trabalho educativo que vise o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do aluno é essencial que o mesmo

¹ Professora Mestre UEM – Maringá - PR

² Professora Doutora UEM – Maringá – PR; Acadêmica do Curso de Psicologia, Faculdade Ingá – UNINGA. msfbarros@uem.br

valorize, conheça e compreenda as bases psicológicas da formação das funções psíquicas superiores, como condição primordial da realização do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino. Desenvolvimento Humano

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado das pesquisas realizadas por um grupo de Estudos e Pesquisas vinculado à área de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, o qual tem por finalidade compreender nos marcos do materialismo histórico e da teoria histórico-cultural o processo de desenvolvimento humano com a intenção de contribuir para a discussão acerca da formação e prática pedagógica do professor.

Vemos que tal abordagem teórica é uma fonte científica de grande valor que melhor explica as contradições sociais vividas pelo homem. Os autores que subsidiam o trabalho do grupo estão vinculados a uma perspectiva dialética, cujo eixo é relacionar os fundamentos teóricos com as práticas objetivadas, tanto na sociedade como na profissão do professor.

O artigo permeou uma problemática buscando entender o processo histórico que se construiu em relação ao papel do professor, e qual a função do professor em uma sociedade capitalista e como este pode contribuir com a formação do aluno.

Como fundamento estudamos na teoria do materialismo histórico-dialético o pensamento de Marx, Engels, Lênin, bem como na teoria histórico-cultural o pensamento de Vigotski, Lúria, Leontiev, dentre outros, os quais nos auxiliam a pensar uma forma de compreender as relações entre o ato de ensinar e os conhecimentos necessários para a viabilização do ensino na promoção da aprendizagem valorizando o saber escolar pautado no conhecimento científico, teórico, acadêmico.

ANÁLISE DO PENSAMENTO DIALÉTICO MATERIALISTA E O SENTIDO EDUCACIONAL

Concordamos com Davidov (1987) quando afirma que a educação em geral, bem como a educação escolar constituem formas universais de desenvolvimento psíquico humano. O contido na cultura, na educação e no ensino é historicamente variável, conseqüentemente o desenvolvimento psíquico dos homens tem um caráter histórico, ou seja, apresenta diferentes regularidades em distintas épocas históricas. Neste entendimento, a apropriação, pelas pessoas, da cultura no processo de sua atividade coletiva e comunicação transcorre em formas historicamente estabelecidas, como o são a educação e o ensino. O que nos leva a concluir que para compreendermos tais processos é necessário compreendermos a sua natureza dialética.

Assim também, entendemos que a ação pedagógica deve dirigir-se pela abordagem dialética num *continuum* de formação da consciência docente e discente. Neste rumo, Engels (s.d., v.1), nos explica:

A grande idéia fundamental de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos, em que as coisas que parecem estáveis, da mesma forma que seus reflexos no cérebro do homem, isto é, os conceitos, passam por uma série ininterrupta de transformações, por um processo de surgimento e caducidade, nas quais em última instância se impõe sempre uma trajetória progressiva, apesar de todo o seu caráter fortuito aparente e de todos os recuos momentâneos [...]

Engels nos orienta no entendimento de que existe uma interação dialética entre o processo histórico-social, o intelecto e a linguagem.

Não pretendemos aprofundar aqui discussões acerca da dialética da formação do intelecto, mas, de maneira sucinta apontar o vínculo existente entre a produção das idéias e dos conceitos como expressões das relações e atividades reais do homem, subordinado a uma estrutura social, sob determinados limites, pressupostos e condições materiais de determinado período histórico, independentes de sua vontade. Marx e Engels (1996), afirmam que a produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real.

(...) os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar.

Sob a mesma perspectiva, Lênine (1982), nos chama a atenção para o fato de que “fora de nós e independente de nós existem objetos, coisas, corpos, em que as nossas sensações são imagens do mundo exterior”.

Lênine defende que as coisas existem independentemente da nossa consciência, independentemente da nossa sensação, fora de nós e que não há nem pode haver absolutamente nenhuma diferença de princípio entre o fenômeno e a coisa em si. Para Lênine (1982), “a diferença existe simplesmente entre o que é conhecido e aquilo que não é ainda conhecido”.

Lênine (1982), esclarece que uma vez adotado o ponto de vista de que o conhecimento humano se desenvolve a partir da ignorância, veremos que milhões de exemplos e observações extraídas não só da história da ciência e da técnica, mas da vida cotidiana de todos e de cada um, mostram ao homem a transformação das “coisas em si” em “coisas para nós”.

Neste sentido, o trabalho pedagógico em sala de aula deve ter como pressuposto a atividade humana como uma atividade objetiva e processual em seu vir-a-ser. Ou seja, deve considerar que as necessidades humanas caracterizam o homem como ser ativo e sua atividade consiste em criar um mundo que não existe por si mesmo, o que pressupõe uma semelhança entre trabalho e transformação, entre trabalhar e criar.

Assim, podemos dizer que o processo de formação da consciência é uma operação em que o homem aprende a organizar e a dirigir o seu comportamento. Tal aprendizagem é resultado de uma longa série de eventos – apropriação de conhecimentos - ao longo do desenvolvimento intelectual.

Concordamos com Lênine (1982) quando sublinha que o pensamento, a consciência, é o reflexo do mundo exterior, ou seja, mantém um caráter específico, o da realidade captada.

Na teoria do conhecimento, como em todos os outros domínios da ciência, deve-se raciocinar dialecticamente, isto é, não supor o nosso conhecimento acabado e imutável, mas analisar de que modo da

ignorância nasce o conhecimento, de que modo o conhecimento incompleto, impreciso, se torna mais completo e mais preciso.

Avaliamos ser essencial estudar a construção destes processos os quais estabelecem uma intrínseca relação com os elementos teóricos mediadores para a construção de propostas pedagógicas não reducionistas ou dogmáticas, como objetivamos com a pesquisa citada na introdução deste texto.

De acordo com Davidov (1987), na criação de sua teoria histórico-cultural Vigotski se apoiou na filosofia marxista materialista dialética. Nesta teoria, Vigotski sustenta o enfoque histórico do desenvolvimento psicológico humano e mostra as fontes sociais desse processo, vinculadas à atividade coletiva das pessoas.

Portanto, na teoria histórico-cultural encontramos as bases do entendimento do processo de desenvolvimento humano, bem como da relação de reciprocidade entre o homem e o mundo. Para tanto, podemos dizer que compreender as relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento do sujeito é algo complexo vivenciado na escola, uma vez que nestas relações se engendra o processo do ensino e o processo da aprendizagem.

Para Vigotski (1991), aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. É completa que todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas e nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas.

Vigotski (1998), nos orienta que todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. Explica que uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Desta forma, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Vigotski (1998) ressalta que a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Acreditamos ser um problema fundamental do processo educativo o da formação social (intrapessoal) e da formação individual (interpessoal), ligadas por uma relação dialética.

Temos certo que não daremos conta de aprofundar, neste trabalho, estudos sobre este problema. Porém, salientamos que a formação social-

individual se faz num único processo, de característica dialética, ou seja, a formação humana se processa como caso concreto e expressão de uma dialética que envolve o universal e particular tanto presente na relação linguagem-pensamento quanto nas particularidades da formação das ações intelectuais.

De acordo com Leontiev (s.d), a aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e de operações intelectuais. Isso serve de ponto de partida para a aquisição dos conceitos, nas suas ligações e no seu movimento. Leontiev enfatiza que o estudo deste processo é de extrema complexidade e que o mesmo revela-se por intermédio de um mecanismo específico, isto é, o mecanismo de interiorização das ações exteriores.

A este respeito explica o autor acima referido explica que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humanos. Estas aquisições manifestam-se sob a forma de fenômenos exteriores – objetos, conceitos verbais, saberes.

A respeito do sentido da relação que se processa na formação social-individual (sociedade-indivíduo) Marx (in, Lukács, 1978, p. 92), esclarece que :

Deve-se evitar, sobretudo, fixar a ‘sociedade’ como uma abstração em face do indivíduo. O indivíduo é ente social. A sua manifestação de vida – mesmo que não apareça na forma direta de uma manifestação de vida comum, realizada ao mesmo tempo com os outros – e, portanto, uma manifestação e uma afirmação de vida social. A vida individual e a vida genérica do homem (respeitante à gênero) não são distintas, ainda que, - necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo particular ou mais geral de vida genérica, e a vida genérica seja uma mais particular ou mais geral vida individual.

Marx nos faz compreender que o desenvolvimento intelectual é resultado de um processo único de interiorização da vida individual e da vida social, ou seja, o desenvolvimento intelectual é o resultado da transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais que se manifestam quando da aquisição de uma nova ação, como faculdades mentais já formadas.

Salientamos, nesta perspectiva, o importante papel das experiências e vivências externas e neste contexto, marcamos, essencialmente, o processo de ensino. No processo de ensino é imprescindível que se leve em conta o estado do desenvolvimento mental da criança, o qual segundo Vigotski (1991), só pode ser determinado pelo menos em dois níveis: o nível de desenvolvimento atual ou efetivo e a zona de desenvolvimento imediato, próximo.

Duarte (2001), estudioso do pensamento de Vigotski, apreende deste, por exemplo, a crítica à aprendizagem que se limita apenas ao nível de desenvolvimento atual, postulando que o bom ensino é justamente aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo.

De acordo com as palavras de Vigotski (in Duarte, 2001), ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de fazer é tão inútil como lhe ensinar a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.

Para Duarte (2001), Vigotski deixa claro que o que provoca o desenvolvimento da criança é o fato do conteúdo da aprendizagem exigir dela, a utilização de capacidades que ainda não estão formadas e se encontram na zona de desenvolvimento próximo.

Nestes termos, podemos registrar que na relação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem, temos a mediação, na qual está incluído o papel do ensino e do professor. Para Vigotski (in Duarte, 2001), a investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. (...) O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham agora na zona de desenvolvimento próximo. (grifo no original)

Como nos explica Duarte (2001) para os que trabalham com a educação ou com o comportamento humano, estes estudos apontados, sugerem atenção especial para o que Vigotski chama de zona de desenvolvimento próximo. Por meio de múltiplas mediações, pode-se provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de

desenvolvimento próximo, as quais atuarão sobre o comportamento a ser trabalhado no sujeito, sob o ponto de vista das futuras potencialidades de desenvolvimento.

Nos estudos de Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento localizamos possibilidades de como e por onde transitar com as intervenções de ensino, bem como com as intervenções pedagógicas no que se refere à zona de desenvolvimento próximo.

Salientamos a importância da análise minuciosa sobre os múltiplos aspectos que o comportamento ou situação a ser analisada apresenta. Esta análise paira sobre a zona de desenvolvimento que Vigotski chama de “atual” ou “real”, “efetivo”. É do êxito no exame radical da situação de desenvolvimento intelectual do sujeito que surgirão possibilidades de compreendê-lo nas suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas pode-se visualizar medidas ou mediações capazes de provocar desenvolvimento intelectual e, por conseqüência, um novo comportamento; esse trabalho com o conhecimento deve dirigir-se ao que ainda não está formado no sujeito, que é a zona de desenvolvimento próximo ou potencial – ponto central da teoria de Vigotski.

Temos claro que esse conceito de desenvolvimento próximo não é uma fórmula mágica e, também, não apresenta receita pronta do como fazer em cada caso. O trabalho pedagógico necessita de estudos específicos para cada situação a resolver. Também temos como certo que o professor pode promover, por intermédio de mediações e intervenções a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos seus alunos, de forma a resultar numa educação crítica da realidade social.

Nesse sentido, para que o professor desenvolva um trabalho educativo que vise o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do aluno é essencial que o mesmo valorize, conheça e compreenda as bases psicológicas da formação das funções psíquicas superiores, como condição primordial da realização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

LÉNINE. V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. 5.ed. Lisboa: Edições Avante!, 1982.

LUKACS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas..** São Paulo: Alfa-Omega, s/d. Vol. I, II e III.

_____. **A ideologia alemã (I - Feuerbach)**. 10 ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

