

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL

*TEACHER EDUCATION: CULTURAL-HISTORICAL THEORY AND ITS
PEDAGOGICAL IMPLICATIONS*

*FORMACIÓN DE PROFESORES: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA
TEORÍA HISTÓRICO CULTURAL*

Suely Amaral Mello

Doutora em Educação pela UFSCar. Docente do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília.

Andreia Maria Cavaminami Lugle

Doutoranda em Educação pela
UNESP/Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)
Marília – SP – Brasil

Endereço:

Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - Cx.P. 181
Campus Universitário - Marília - SP
CEP: 17525-900

E-mails:

suepedro@terra.com.br
andreialugle@uel.br

Resumo: Partimos do princípio de que a escola tem como função promover a humanização das crianças e alunos em suas máximas potencialidades e o professor é o mediador mais experiente nessa relação. Desse ponto de vista, a formação inicial e continuada de professores deve ter como princípio o estudo de uma teoria que sustente a prática pedagógica, visando à potencialização do desenvolvimento humano. Defendendo, então, que toda prática pedagógica deve ser alicerçada em uma teoria, buscamos conhecer e estudar uma teoria para fundamentar a prática nos encontros de formação de professores. Adotamos, para esta abordagem, a Teoria Histórico-Cultural por sua explícita relação com uma educação humanizadora e desenvolvente, ao entender a escola como processo promotor do desenvolvimento humano. Objetivamos, nesse artigo, refletir sobre as implicações pedagógicas dessa Teoria para a formação de professores utilizando como referencial teórico Vygotsky, Davydov, Leontiev, dentre outros.

Palavras-chave: Formação de Professores. Teoria Histórico-Cultural. Educação.

Abstract: The cultural-historical perspective understands school as a promoter of human development, and

we assume this can be done to achieve children's and students' maximum potential, and that the teacher is the most experienced mediator in this relationship. From this point of view, a principle of teachers' initial and continuing education should be the study of a theory that supports the pedagogical practice, with the aim of enhancing human development. We therefore argue that all pedagogical practice must be grounded in a theory, and we seek to find and study a theory that will form the basis of practice in teacher education meetings. For this approach, we have elected the Cultural-Historical Theory by its explicit relationship with a humanizing and developmental education and, in this article, we aim to reflect on the pedagogical implications of the Cultural-Historical Theory for teacher education based on the studies of Vygotsky, Davydov, and Leontiev, among others.

Keywords: Teacher Education. Cultural-Historical Theory. Education.

Resumen: Partimos del principio de que la escuela tiene como función promover la humanización de los niños y alumnos en sus máximas potencialidades y el profesor es el mediador más experimentado en esa relación. Desde ese punto de vista, la formación inicial y continua de profesores debe tener como principio el estudio de una teoría que sustente la práctica pedagógica con el propósito de potenciar el desarrollo humano. Defendiendo, por lo tanto, que toda práctica pedagógica debe estar basada en una teoría, buscamos conocer y estudiar una teoría para fundamentar la práctica en los encuentros de formación de profesores. Para este abordaje adoptamos la Teoría Histórico Cultural por su explícita relación con una educación humanizadora y desarrolladora que entiende a la escuela como proceso promotor del desarrollo

humano. En este artículo nuestro objetivo es reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de esa Teoría para la formação de profesores, utilizando como referencias teóricas a Vygotsky, Davydov y Leontiev, entre otros.

Palabras clave: Formación de Profesores. Teoría Histórico Cultural. Educación.

INTRODUÇÃO

Alguns paradigmas ainda estão presentes na formação de professores. Destacamos, entre eles, o fato de acreditar que acrescentar uma novidade a uma determinada proposta de atividade já promove uma prática pedagógica de qualidade e, conseqüentemente, representa um avanço para a aprendizagem dos alunos. Defendemos que toda prática pedagógica deve estar alicerçada em uma teoria que dê base científica para responder as questões: "*para que serve a educação? como as crianças aprendem?*".

Para responder tais questionamentos buscamos a teoria histórico-cultural, cujo foco é o desenvolvimento humano. Estudos e pesquisas realizadas por Vygotski e seus colaboradores ressaltam que a condição para o desenvolvimento humano é a aprendizagem da experiência culturalmente acumulada. Desse ponto de vista, a escola é um espaço promotor desse desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural oferece as bases para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola. Nessa direção, a educação almejada é uma educação desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico.

Participando de formação inicial ou continuada de professores da educação básica, percebemos a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas existentes. Por isso, propomos, neste artigo, uma reflexão sobre as possibilidades de contribuição da teoria histórico-cultural para uma possível revisão de práticas pedagógicas vigentes, para isso refletimos sobre as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a formação de

professores e como isso pode ser possível na educação, é o que discutiremos nas páginas seguintes.

QUE EDUCAÇÃO QUEREMOS?

Uma educação bancária em que os alunos ouvem informações e as repetem nas provas? Uma educação reprodutivista que contribui para que a organização da sociedade e suas injustiças sociais continuem como estão? Uma educação autoritária em que os alunos ouvem e obedecem? Nossa defesa é por uma educação humanizadora que forme em cada um dos alunos as máximas qualidades humanas, uma educação que forme personalidades harmoniosas, uma educação que ensine a pensar. Para isso, nos dedicamos a pesquisar, a estudar, a refletir, em busca da apropriação de uma teoria que fundamente e subsidie nossa opção – e entendemos que esta teoria é a Histórico-Cultural, pelas razões que passamos a discutir.

A teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que o ser humano é um ser de natureza social, o que significa dizer que suas qualidades humanas – as capacidades, as habilidades e as aptidões, ou, em outras palavras, sua inteligência e personalidade – são aprendidas. Os estudos desenvolvidos por Vygotski e seus colaboradores ressaltam que a essência do processo de desenvolvimento é a apropriação da experiência acumulada historicamente, pois a fonte das qualidades humanas é a cultura.

A criança nasce em um mundo repleto de objetos, instrumentos, saberes, técnicas, hábitos e costumes, linguagens, formas de pensar – a cultura acumulada pelas gerações precedentes. Marx (1962) já havia demonstrado que o ser humano se torna humano à medida que atua sobre a realidade, apropriando-se da natureza e dos elementos da cultura, transformando-os e transformando a si mesmo. Diferentemente dos animais, que fazem alguma coisa sempre do mesmo jeito ao longo de sua história, os seres humanos criam e recriam a si mesmos num processo que não tem fim. E por isso, criaram a história.

Desta forma, as relações do indivíduo com a cultura são condições primordiais para o seu desenvolvimento. Como afirma Leontiev (1978):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

As aptidões psíquicas que se formam no ser humano resultam, portanto, de sua atividade de apropriação da cultura. Porém, devemos sublinhar que este é um processo ativo do ser humano que, ao apropria-se dos objetos ou fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico, reproduz para si os traços humanos anteriormente criados e pode avançar em seu desenvolvimento criando novos objetos da cultura e novos traços humanos como decorrência daquela criação.

As condições materiais e sociais de vida formam o indivíduo. Os conhecimentos socialmente construídos permanecem nos objetos da cultura: nos instrumentos, na moral, na ética, na ciência, nos costumes, nos objetos. A própria experiência de vida produz seu material cultural - experiência nada individual. Segundo Leontiev (1978), o homem não está sozinho no mundo:

As suas relações com o mundo têm sempre como intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação quer esta se efetue sob a forma exterior, inicial de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (LEONTIEV, 1978, p.272).

Aprender a usar os elementos da cultura exige a relação social. O ser humano, em face da cultura histórica e socialmente acumulada, não inventa um uso para o que encontra, mas aprende a usar cada objeto de acordo com o uso que a sociedade faz dele. E para isso precisa do outro – alguém que conheça o uso dos objetos. À medida que aprende a utilizar os objetos – materiais ou não materiais – da cultura, vai acumulando experiências em comunicação com as outras pessoas, exercitando sua percepção, constituindo uma memória, se apropriando das linguagens, internalizando formas de pensar, criando as condições para imaginar, controlar sua própria conduta e, com tudo isso, vai criando sua inteligência e personalidade.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento resulta das aprendizagens e não vale mais a afirmação da antiga psicologia de que primeiro acontece o desenvolvimento para criar, depois as condições para aprender. Nas palavras de Vygotski (2001, p. 116), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...]”. O autor complementa que desenvolvimento e aprendizagem estão ligados, mas não de modo linear: apenas o bom ensino – em que a criança usa de forma ativa aquilo que sabe e busca a colaboração do professor ou de um par mais experiente para aquilo que não ainda sabe – promove aprendizagem e desenvolvimento. Vygotski (2001) aponta, com isso, que o ensino que promove desenvolvimento exige a participação ativa

da criança ou aluno e a atitude colaborativa do mais experiente – em última instância, o professor, mas não apenas ele.

Nessa perspectiva, o ser humano precisa do contato com o outro para se desenvolver e o meio¹ em que vive é a fonte desse desenvolvimento. A relação entre o meio e o sujeito é variável e dinâmica, exercendo influências entre si. Para Vygotski (2010, p. 693), “[...] entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento.”

O universo em que a criança se vê envolvida ao nascer, com formas culturais desenvolvidas, são referências para o desenvolvimento das novas gerações. Nas palavras do autor,

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2010, p. 06).

O desenvolvimento do aluno dependerá da sua relação com as formas finais da cultura presentes no meio escolar. Se na escola a presença dos elementos culturalmente produzidos pelo homem for restrita, haverá o empobrecimento do desenvolvimento do aluno. A fonte do desenvolvimento social é a interação das formas iniciais e finais, estabelecendo uma relação de comunicação entre professor e aluno, formando um coletivo para a aprendizagem em que todas as relações entre cultura, professor e aluno são relações pedagógicas.

Vygotski fala de dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos são espontâneos, surgem nas experiências do dia a dia, caminham do concreto para o abstrato, garante uma visão imediata da situação, o que corresponde à zona de desenvolvimento real da criança. Já os conceitos científicos, diferentemente dos cotidianos, são apresentados à consciência da criança durante sua instrução e buscam a essência do fenômeno. Situam-se na zona de desenvolvimento proximal² (LEONTIEV, 2004).

Consideramos, então, a escola como meio organizado para o desenvolvimento do aluno que visa à formação do conhecimento científico, superando o conhecimento cotidiano. Um ensino desenvolvente muda o aluno qualitativamente, provoca, instiga, leva o aluno a ver o fenômeno para além de sua aparência, desenvolve o pensamento teórico. Segundo Dusavitskii (2003), necessitamos articular a educação desenvolvente³ à atualidade, considerando

que a função principal da escola é a formação de um sujeito com “capacidade de construir e transformar de forma independente a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito.” (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV, 2003, p.1). Formar alunos pensantes, capazes de estudar e aprender, desenvolvendo-se como sujeitos que aprendem a partir de suas experiências acumuladas em um processo vivo de aprendizagem.

Para Davydov e Slobodchikov (2003, p. 5), buscamos uma formação que propicie aos alunos serem “sujeitos individuais de reflexão”, sujeitos aprendizes com “capacidade para viver em um mundo em constante mudança” (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV, 2003, p. 6).

É na interação com o outro e por meio de sua própria atividade que o sujeito aprende e se desenvolve. A escola é um elemento chave dos processos de humanização. Os processos vividos fora da escola são, para a grande maioria das pessoas, aparatos da vida cotidiana (sobrevivência das pessoas) permeados de conhecimentos e conceitos cotidianos. A outra esfera da atividade humana é a não cotidiana que está diretamente ligada à produção e à fruição da forma mais elaborada da atividade. A educação faz parte dessa esfera, está ligada à produção humana na esfera do não cotidiano: a produção da humanização nas novas gerações.

A ESCOLA COMO ESFERA NÃO COTIDIANA DA ATIVIDADE HUMANA⁴

A escola como elemento da esfera não cotidiana tem sempre uma atitude intencional para possibilitar a constituição de neoformações psíquicas. De acordo com Vygotski (2006):

(...) entende-se por neoformações o novo tipo de estrutura da personalidade e da sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem em cada idade e determinam a consciência do aluno, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do seu desenvolvimento no período dado. (VYGOTSKI, 2006, p. 254 – tradução nossa).

Para a teoria histórico-cultural, então, o foco da escola é a formação da consciência, da inteligência e da personalidade, promovendo essa humanização nas suas máximas potencialidades. Sendo o processo de humanização uma função da educação, é preciso esclarecer como, para essa perspectiva, as crianças aprendem.

A aprendizagem antecede o desenvolvimento. Este não acontece naturalmente, mas é fruto das aprendizagens que acontecem pela atividade do

sujeito com os produtos da cultura, por meio das relações sociais. É, portanto, um processo ativo. A cultura é a fonte das qualidades humanas e quando a criança ou aluno se apropria dos elementos da cultura, aprende e se desenvolve.

A experiência individual também é fundamental para apropriação da experiência cultural, mas não é o suficiente. O sujeito, ao testemunhar o outro mais experiente se relacionar com o objeto ou fenômeno da cultura, vai compreendendo a sua funcionalidade e vai se apropriando do objeto. O aprendizado, no entanto, não se constituirá apenas pelo ver ou ouvir o outro, mas pela vivência. Para Vygotski (2010), o que determina a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. Nas palavras do autor:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela *vivência da criança* que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VYGOTSKY, 2010, p. 682-683).

Vivência é a categoria que expressa a relação da criança com o meio. Não é o meio em si. O meio pode permanecer estável, porém como a criança vivencia esse meio é que determina a influência do meio para o seu desenvolvimento. Tudo o que ele vivencia se transforma com os constructos do pensamento. O autor acrescenta:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VYGOTSKI, 2010, p. 685).

O grande motor da aprendizagem é aquilo que nos afeta. Partindo deste pressuposto, o papel da escola não é simplesmente responder as necessidades, mas estabelecer uma crítica em relação às necessidades presentes nas crianças e nos alunos – criadas na vida cotidiana – e criar outras novas e humanizadoras, acolhendo a experiência do aluno e avançando em suas necessidades com reflexão e criticidade.

A discussão acerca da produção de necessidades humanizadoras e do afeto envolve os conceitos de motivo e de atividade. Todo fazer humano tem um motivo e um fim. Quando há uma coincidência entre o fim a ser alcançado e o

motivo que leva o sujeito a agir, podemos dizer que o sujeito está em atividade e esta atividade impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento. Afetado positivamente pela atividade que realiza, o sujeito está em condição psíquica favorável para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolvidas na atividade. Assim, a primeira característica do estar em atividade é a coincidência entre motivo e resultado da atividade. A segunda característica é a condição psicológica favorável dada pelo afeto que é condicionado pela necessidade ao encontrar a possibilidade de ser satisfeita. A presença de um motivo para o fazer da criança que possa ser respondido na atividade é, portanto, condição para o desenvolvimento .

Quando criamos na criança ou no aluno a necessidade de estudar - o desejo de conhecer novas coisas - e quando a atividade de estudo proposta promove conhecimentos que respondem as suas necessidades de conhecimento, cria-se na criança um motivo para estudar. Esse movimento é necessário à assimilação do conhecimento científico. Por meio de atividades educativas humanizadoras – que consideram a importância da criação de motivos nos sujeitos, que respondem às suas necessidades de conhecimento – a criança ou o aluno cria hábitos e novos motivos para o estudo, para o conhecimento. Nesse processo de criação de necessidades, que terá como consequência a aprendizagem e o desenvolvimento, o sujeito ativo no processo educativo é elemento chave.

PROFESSOR: PARCEIRO MAIS EXPERIENTE NA RELAÇÃO APRENDIZAGEM-DESENVOLVIMENTO

Nas palavras de Vygotski (1988, p. 114), “o único bom ensino é o que se adiante ao desenvolvimento.” Se considerarmos, junto a essa afirmação, a categoria de atividade pela qual o sujeito que aprende é ativo e está inteiro na atividade, afetado positivamente por seu fim, entenderemos que o bom ensino é colaborativo. Nessa perspectiva, a tarefa da escola de mediar a apropriação da cultura é tarefa essencialmente de colaboração e não de autoridade. “O próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração entre as pessoas e consiste um caso particular de interação de formas iniciais e finais [...]”. (VYGOTSKI, 2006, p. 271).

Vygotski (2001) ressalta a importância dessa qualidade da mediação do professor como o adulto mais experiente na apropriação pela criança ou aluno dos elementos culturais e do conhecimento científico mais elaborado. É o professor que desafia o aluno para além de seu desenvolvimento real com a proposição de situações promotoras de desenvolvimento. Nessa perspectiva,

o professor “[...] deve saber como trabalhar com o pensamento e a consciência, como organizar sua própria atividade, e orientar a auto-atividade dos alunos.” (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV, 2003, p. 8).

Essa mediação não é autoritária, mas uma relação de parceiros da aprendizagem, entre um adulto mais experiente e um aprendiz que estabelecem uma relação de comunicação com a cultura. O docente, “ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, [...] possibilita que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo.” (FARIA; MELLO, 2010, p. 66).

A essência é promover atividades educativas humanizadoras, que possibilitem ao sujeito a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas em suas máximas possibilidades. Atividades que promovam planejamento, tomada de decisões, escolha, confronto de pontos de vista, levantamento de hipóteses, reflexão, avaliação de modo a possibilitar ao grupo de alunos a realização dessas atividades de forma independente, quando o grupo trabalha junto para chegar a um objetivo: a construção do conhecimento científico.

Para tanto, o professor deve acreditar que o aluno é capaz de aprender, assumindo que a função fundamental da escola é a formação do sujeito, é também ensinar o aluno a aprender, ensinar o aluno a ter um método de estudo, criar nele novas necessidades de conhecimento, comprometer-se com desenvolver sua capacidade para realizar um estudo independente.

Nesse contexto, uma das preocupações do professor é selecionar os conteúdos da cultura humana que precisam ser apropriados pelos alunos e metodologicamente propor sob forma de atividade sua apropriação em sala de aula. A questão central é: Como criar nos alunos motivos que os façam superar suas capacidades? Esse é possivelmente um dos maiores desafios para os professores.

Uma tarefa essencial é o mapeamento que o professor precisa ter de suas crianças e de seus alunos, é diagnosticar a zona de desenvolvimento real do aluno. A zona de desenvolvimento real envolve aquilo que o aluno é capaz de resolver sem auxílio do adulto, o que ele já carrega de experiência acumulada para realizar determinadas ações. Outra tarefa essencial consiste em verificar quais os processos que ainda não estão amadurecidos, mas se encontram em amadurecimento, necessita de auxílio para além de suas capacidades – esta tarefa se conclui na zona de desenvolvimento proximal. Desta forma não é só diagnosticar o que a criança ou o aluno já sabem, mas como transcorre o próprio processo de seu amadurecimento (VYGOTSKI, 2006).

Chamamos diagnóstico do desenvolvimento o sistema de procedimentos habituais de investigação destinados a determinar o nível real alcançado pelo indivíduo em seu desenvolvimento. [...] estabelecer o nível real de desenvolvimento é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas à educação e aprendizagem do aluno. (VYGOTSKI, 2006, p. 266 – tradução nossa).

Ambas as tarefas delineadas anteriormente se realizam pela observação que o professor faz da criança ou do aluno. Para essa observação, é fundamental, no entanto, que a criança ou aluno esteja em atividade, de fato, o que significa dizer que a atividade proposta o afeta, que sua realização faz sentido para o sujeito criança ou aluno. Não será, portanto, a observação de qualquer ação do sujeito, mas a observação de um fazer que o mobilize, um fazer cujo resultado responde a uma necessidade – em outras palavras, um fazer para o qual a criança ou aluno tem um motivo, um desejo, uma vontade ou necessidade de saber, um fazer motivado pelo resultado final da atividade (LEONTIEV, 1988). Envolvido numa atividade, a criança ou aluno fará de forma independente as ações que se encontram em sua zona de desenvolvimento real e buscará ajuda docente ou de um colega mais experiente para aquilo que se encontra fora de sua possibilidade de realizar sozinho – fora de sua zona de desenvolvimento real, de seu saber consolidado.

Com o diagnóstico, cabe ao professor propor vivências promovendo o encontro do aluno com a cultura, criando novas necessidades humanizadoras que promovam o desenvolvimento pleno só possível pelas vivências. Cada criança ou aluno é uma personalidade diferente e com vivências diferentes; conhecer as peculiaridades do sujeito amplia as possibilidades de ações planejadas pelo professor.

Sabendo disso, as vivências na escola devem ser repletas de conhecimentos sociais e científicos. O aluno é o conjunto de experiências por ele vivido e a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento. Compreender a situação social do desenvolvimento, determinada pelas relações do indivíduo e o meio, é condição necessária para as implicações pedagógicas do professor. A partir daí, a tarefa do professor é ampliar a relação social da criança com a experiência humana histórica e socialmente acumulada – a cultura – por meio de atividades educativas humanizadoras.

Desse ponto de vista, o professor planeja situações de investigação, pesquisa, valorizando o envolvimento, a participação, as ações de pensamento da criança e do aluno. Estudos teóricos de Repkin (2003), Dusavitskii (2003), Davydov, Slobodchikov, Tsukerman (2003) e Davydov (1988) têm mostrado que é equívoco pensar que na vida se aprende em contexto, de forma global, na atividade e na escola se aprende de modo fragmentado, um conhecimento

partido, mecânico, descontextualizado. A questão é desafiar a criança e o aluno para além das possibilidades já consolidadas, em situações que envolvam as formas mais elaboradas da cultura e nas quais o aprendiz assuma a condição de sujeito ativo. Se uma ação afeta o aluno ou a criança constituindo-se numa atividade que amplia seu acesso à cultura e promove sua aprendizagem e o exercício de funções psíquicas superiores em processo de formação ou consolidação, então é desenvolvente. O foco do trabalho docente é a formação da inteligência e da personalidade de suas crianças e alunos – em uma palavra, da consciência. Isto implica educar crianças e alunos participativos, curiosos, críticos e pensantes. Implica, também, professores sempre atentos para provocar e perceber os saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças e dos alunos.

ENTRELAÇANDO IDEIAS

O exercício que fizemos em torno da teoria histórico-cultural parece demonstrar a importância da apropriação dessa teoria para pensar a prática educativa. De acordo com os pressupostos da teoria, o desenvolvimento humano é marcado pela produção histórico-cultural e a constituição do ser humano é o resultado da experiência humana produzida ao longo dos tempos. Leontiev (1978, p. 273) ressalta que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.” Desse ponto vista, não parece haver argumentos que justifiquem a pobreza cultural da escola pública brasileira.

Segundo Vygotski (2001), a velha psicologia acreditava que o desenvolvimento promovia a aprendizagem. Para a teoria histórico-cultural, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento que não acontece naturalmente, mas no processo ativo das relações do sujeito com os produtos da cultura. Por isso, o desenvolvimento não é linear, mas um complexo processo dialético, em que as influências externas, o meio e a vivência são essenciais para o desenvolvimento do sujeito. Essa abordagem nos remete a olhar para a aprendizagem, para o desenvolvimento e o ser humano com outros olhos. Olhar histórico marcado pela percepção das positivities do nível de desenvolvimento do sujeito, comprometido com a máxima humanização das crianças e dos alunos.

A escola é responsável pelo processo de humanização e o professor é o protagonista essencial dessa mediação, ainda que não o único. É responsabilidade social da profissão promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, tornando-se pesquisadores, que buscam aprofundar sua referência teórica para pensar a prática.

O impacto esperado de uma teoria na prática pedagógica é a construção de uma pedagogia que sustente a tarefa da educação: formar sujeitos humanizados, participantes, solidários, curiosos e desejosos do conhecimento humano acumulado ao longo da história. Para tanto é condição necessária e essencial repensar a formação inicial e continuada de professores. Nosso processo de humanização não para ao longo da vida e sempre é tempo de desconstruir práticas alienadas e alienadoras, empobrecedoras do desenvolvimento humano presentes na cultura escolar.

Considerando que o que move o desenvolvimento é a necessidade que está na base da constituição da atividade humana e nos processos de formação de professores, é imprescindível criar a necessidade da mudança pedagógica. Segundo Leontiev (1978), a sociedade não para de se movimentar e modificar-se. Na mesma perspectiva, a educação não pode parar de se transformar. Proporcionar aos professores a compreensão do papel humanizador da educação significa uma transformação profunda no foco da educação comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento humano na escola. Este foco deve estar presente também nos processos de formação de professores.

Nesse artigo, refletimos sobre a teoria histórico-cultural e seu potencial para a necessária revisão da cultura escolar em direção a uma educação desenvolvente (DAVIDOV, 1988) capaz de promover saltos qualitativos na apropriação das formas mais elaboradas do pensamento humano como fonte de humanização de crianças e alunos na escola. Para isso, explicitamos alguns conceitos da teoria histórico-cultural objetivando apresentar aos professores em formação inicial ou continuada o impacto desses conceitos para a prática educativa, o que, do nosso ponto de vista, possibilita um salto de qualidade na consciência do professor.

Vygotski procurou fundamentar cientificamente a atividade pedagógica, como afirma Yarochevski (1989), e como docentes de toda e qualquer modalidade de ensino precisamos fundamentar cientificamente o nosso trabalho e, para isso, a teoria histórico-cultural aporta uma grande contribuição.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V.V., SLOBODCHIKOV, V. I., TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, nº 4. July-August 2003.

DAVYDOV, V.V. La actividad de estudio em La edad escolar inicial. (cap.V). In: DAVYDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial

Progreso, 1988.

DUSAVITSKII, A.K. Educação Desenvolvente e a Sociedade Aberta. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, nº 4. July-August 2003.

LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura**. O Desenvolvimento do Psiquismo. Ed. Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A.N. Artigo de Introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 425-470 (O mesmo texto está em Vygostki, Obras Escogidas I, p. 419-450).

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L.S. e outros – **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. S.P: Ícone/Edusp, 1988.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Em Fromm, E. – **O Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, no. 4, julho-Agosto 2003.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora LTDA, 2001.

_____. **Obras Escogidas**. Vol IV. Madrid: Visor, 2006. Parte 2. (O problema da idade).

_____. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha e revisão de Max Weleman. *Psicologia*. USP [online]. 2010, vol.21, n.4, PP. 681-701.

YAROCHEVSKY, M.G. **Lev Vygotski**: à procura de uma nova psicologia. *Enfance*. Presses Universitaires de France. 1989. Tomo 42, n.1-2, p. 119 a 125.

NOTAS

- 1 Em nota, a tradutora do texto explica que se refere ao meio como o entorno, ambiente em que se dá determinado processo, ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere (VYGOTSKI, 2010, p.681).
- 2 A zona de desenvolvimento proximal caracteriza a diferença entre o que a criança é capaz de alcançar por conta própria (zona de desenvolvimento real) e o que é capaz de conseguir com a ajuda do instrutor (LEONTIEV, 2004, p. 463).
- 3 “A Educação desenvolvente é um termo usado por psicólogos russos e educadores para se referir aos programas que foram desenvolvidos por D.B.El’Konin e V.V.Davydov sobre a base da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky e da teoria da atividade” (DUSAVITSKII, 2003, p.9) e que se refere a uma educação que intencionalmente promove o desenvolvimento.

- 4 Utilizaremos este conceito de acordo com os estudos de Agnes Heller em HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.

Artigo recebido em 31/07/2013

Aprovado em 17/12/2013