



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES:
UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL PARA RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

SOLANGE DE CASTRO

CASCADEL- PR

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES:
UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL PARA RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Rossetto

**CASCADEL - PR
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Castro, Solange de
O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores :
uma leitura Histórico-Cultural para ressignificar as
práticas pedagógicas / Solange de Castro; orientador(a),
Elisabeth Rossetto, 2019.
153 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2019.

1. O Estado do Conhecimento. 2. Desenvolvimento do
Psiquismo. 3. Formação de Conceitos em Vigotski . 4.
Práticas Pedagógicas . I. Rossetto, Elisabeth. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
 Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
 Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
 GOVERNO DO ESTADO

SOLANGE DE CASTRO MARCHI

O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: Uma Leitura Histórico-Cultural para Ressignificar as Práticas Pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

 Orientador(a) - Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

 Rejane Teixeira Coelho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Participou skype e parecer assinado

 Fabiane Adela Tonetto Costas

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Cascavel, 22 de novembro de 2019

Dedicatória

Aos meus pais, Aristóteo e Aparecida (in memoriam), pelo amor incondicional e, conhecendo-os muito bem, sei que se aqui ainda estivessem, se orgulhariam de mim. Amo vocês infinitamente.

Ao meu amado filho, Aldemar Junior, que, na minha ausência, nos momentos de estudo e escrita deste meu trabalho, conseguiu se manter firme nos seus estudos, mesmo sem a minha ajuda. Obrigada, filho, pela responsabilidade. Farei tudo o que estiver ao meu alcance para ajudar você na busca dos seus sonhos.

Ao meu companheiro, Adilson, por estar sempre ao meu lado, cuidando, zelando, incentivando-me, acompanhando-me até a Universidade quando os problemas de saúde não me permitiam dirigir.

AGRADECIMENTOS

Expresso meu profundo agradecimento a Deus por me proporcionar saúde suficiente para finalizar esse trabalho, o qual faz parte da realização de um grande sonho em minha vida.

Estendo meus agradecimentos:

À Profa. Dra. Elisabeth Rossetto, minha orientadora, pela dedicação e pela disponibilidade em me orientar durante os sábados, domingos e feriados. Não mediu esforços para que eu pudesse concluir meu trabalho. Muito obrigada, professora Beth, pela confiança depositada em mim, mesmo sabendo que eu não teria o tempo todo disponível para os estudos, pois, na condição de professora da Educação Básica pública estadual, não me foi concedido o afastamento para cursar o mestrado. Obrigada professora, por permitir o meu acesso ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE), a minha participação no grupo fez com que eu me apropriasse de conceitos necessários para a aprovação na seleção do mestrado do ano de 2018. Muito obrigada, professora, por fazer parte da realização deste grande sonho.

À Profa. Dra. Rejane Teixeira Coelho, por aceitar fazer parte da banca. Muito obrigada pelas contribuições tanto na banca, quanto no Grupo de Estudos.

À Profa. Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas, por aceitar o convite para fazer parte da banca de avaliação deste trabalho.

Às minhas amigas do mestrado: Naiara, Sonia e Jeani, muito obrigada pelo companheirismo. Foi muito bom conhecê-las e, com certeza, nossa amizade ultrapassou os limites da sala de aula.

Aos amigos do mestrado, pelos momentos compartilhados.

À minha família, que, de uma forma ou de outra, apoiaram-me e me incentivaram. Dois anos passam logo! E passaram realmente muito rápido! O meu muito obrigada aos meus cunhados, Tereza e Aninoel, Suzana e Samuka, pela força e motivação, em breve, retomaremos nossas pedaladas.

À minha sogra (in memoriam), que, no decorrer desses meus dois anos de estudo, deixou-nos e foi morar com Deus. Agradeço, imensamente o carinho e os cuidados comigo. Muito obrigada, dona Zélia, pelos lanchinhos e os doces maravilhosos. Por eu não ter mais a minha mãe, permiti que você me adotasse como sua filha. No entanto, chegada a hora, diante do chamado de Deus, você se afastou de nós, mas eu sempre a terei como minha segunda mãe.

Ao meu companheiro, Adilson, por me incentivar, pela paciência, pela compreensão, pela ajuda nos trabalhos de casa e por estar ao meu lado todos os dias. Obrigada por compreender meu compromisso com este trabalho. Amo grande Vida.

Ao meu filho querido, Aldemar Junior, uma bênção de Deus em minha vida. Te amo, Ju.

Epígrafe

O domínio da verdade sobre a pessoa e o domínio de si mesma pela pessoa não será possível enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. (VYGOTSKI, 1991, p. 406).

CASTRO, Solange de. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas. 2019. 152f. Dissertação (Programa de Pós - Graduação em Educação - PPGE) Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Campus de Cascavel, PR.

RESUMO: Esta pesquisa, de cunho teórico bibliográfico, está pautada na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, priorizando autores como: Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2004, 2012, 2017), Leontiev (2004), Marx e Engels (1998), Marx (2008), Pino (2005), Vasquez (2011), Costas (2003), Martins (2007, 2013), Prestes (2018), Rossetto (2009). Caracteriza-se, também, como documental, uma vez que estuda O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018); A Deliberação 03/2018 – Conselho Estadual de Educação; Semanas Pedagógicas – 2010; 2018; 2019; As Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que tratam da reformulação do Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para tanto, objetivamos estudar os fundamentos epistemológicos que embasam a prática pedagógica, na busca de aprofundamento de como ocorre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, a partir do estudo sobre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS, especificamente a formação dos conceitos científicos de alunos que se encontram na primeira infância ao período da adolescência. Como resultado, foi possível compreender que a transformação do homem, em gênero humano, depende da formação da consciência articulada às bases da vida real e das condições materiais do sujeito. Nesse contexto, a educação escolar, por meio dos conteúdos científicos construídos entre a teoria e a prática, deve proporcionar ao aluno condições ao desenvolvimento omnilateral. A prática pedagógica alinhada aos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, direcionam uma prática pedagógica, no sentido de uma educação escolar que articula à formação dos conceitos científicos com vistas à humanização do sujeito, ou seja, a prática e a teoria se incluem e se alteram na construção da práxis. No entanto, a formação de conceitos científicos nos alunos da primeira infância ao período da adolescência fica comprometida, uma vez que a educação escolar pautada no Referencial Curricular do Paraná (2018) traz a teoria desvinculada da prática e, nesse sentido, a prática pedagógica fragilizada impossibilita a constituição do sujeito em sua forma mais complexa. A formação continuada do professor ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná/SEED denota estar amparada em políticas neoliberais, fato esse que dificulta ao professor uma atuação pautada nas bases das teorias e do método mencionado acima, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do psiquismo humano em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Desse modo, a educação escolar não ultrapassa os limites do cotidiano, do senso comum, comprometendo a construção de um sujeito crítico, com autonomia, que não se reconhece como classe trabalhadora e o modelo de sociedade a qual está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Funções Psicológicas Superiores; Formação de Conceitos; Psicologia Histórico-Cultural; Desenvolvimento e Aprendizagem; Referencial Curricular do Paraná.

CASTRO, Solange de. **The development of the Superior Psychological Functions**: a cultural-historical reading to the re-meaning of the pedagogical practice. Dissertation (Master in Pedagogy) - Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT: This is a research of a theoretical bibliographic source, based upon the Historical Cultural Psychology and the Historical Dialectical Materialism, in which we prioritize authors such as: Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2004, 2012, 2017), Leontiev (2004), Marx e Engels (1998), Marx (2008), Pino (2005), Vasquez (2011), Costas (2003), Martins (2007, 2013), Prestes (2018), Rossetto (2009). It is also characterized as a documental research, once we study the following educational documents: “Curricular Referential of the Paraná State: principles, rights and orientations” (2018); The “Deliberation 03/2018 – by the Stately Council of Education” the “Pedagogical weeks – 2010; 2018; 2019”; the “Stately Curricular directives” (2008), and the “National Common Curricular Basis” (2017), which treat about the reformulation of the Curriculum for the children’s education and the Fundamental Education. Therefore we aim to study the epistemological presumptions that embassies the pedagogical practice, to improve knowledge about how the processes of development and learning occur, starting from the study about the development of the Superior Psychological Functions\SPF, specifically concerning the formation of scientific concepts in children who are in their first part of childhood until the age of teenagers. As a result of this study it was possible to understand that the transformation of a person in a humanized being depends on the formation of his consciousness articulated with the basis of real life and the material conditions of the person. In this context, the school education, through the scientific contents built up between the theory and the practice, should promote for the students the conditions to a “omnilateral” development. The pedagogical practice, adjusted to the principles of the Dialectic-Historical Materialism, Historical-Cultural Psychology and the Historical-Critical Pedagogy, directs to a sort of practice in a sense of a school education that articulates the formation of scientific concepts looking for the humanization of the human beings in which the theories and the practice are included and alter terms in the building up of a praxis. But the formation of scientific concepts in children who are in their first part of childhood until the age of teenagers becomes committed once the “Curricular Referential of the Paraná State: principles, rights and orientations” (2018) presents the theory disarticulated with the practice. In this situation, the fragile pedagogical practice turns impossible the constitution of a person in his\her most complex form. The continued education program for teachers offered by the Stately Secretary of Education in Paraná State\SEED denotes being under neoliberal policies, a fact which difficulties the actions of teaching under the methods we mentioned above, especially concerning the development of the human psychism in relation to the students’ processes of development and learning. In this way the school education does not pass over the daily life aspects and the common sense, compromising the construction of a critical person, someone with autonomy, who does not recognizes him\herself as working class and the society in which she\he is inserted in.

KEY-WORDS: Superior Psychological Functions; Formation of de Concepts; Historical-Cultural Psychology; Development and learning “Curricular Referential of the Paraná State.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 O ESTADO DO CONHECIMENTO | 23 |
| 1.1 RESULTADO DO LEVANTAMENTO: O ESTADO DO CONHECIMENTO..... | 23 |
| 1.2 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO..... | 32 |
| 1.3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRAPONTO NECESSÁRIOS | 44 |
| 2 DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO | 48 |
| 2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO ANIMAL..... | 48 |
| 2.2 DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO: AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS ELEMENTARES E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES..... | 52 |
| 2.2.1 A Estrutura e as Funções Psíquicas Superiores | 66 |
| 2.3 A MEDIAÇÃO DOS SIGNOS E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE HUMANA..... | 79 |
| 3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM VIGOTSKI | 85 |
| 3.1 CONCEITOS COTIDIANOS E CONCEITOS CIENTÍFICOS | 86 |
| 3.2 PEDAGOGIA: A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O PAPEL DO PROFESSOR..... | 105 |
| 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 116 |
| 4.1 TEORIA E PRÁTICA NO CENÁRIO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA..... | 117 |
| 4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES..... | 122 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 139 |
| REFERÊNCIAS | 147 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à linha Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Cascavel-PR. Apresenta como objetivo ressignificar a prática pedagógica, a partir dos fundamentos epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural, na busca de aprofundamento de como ocorre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, com base no estudo do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS, especificamente a formação dos conceitos científicos de alunos que se encontram na primeira infância ao período da adolescência.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa encontra-se estreitamente relacionada à minha vida profissional. No ano de 2001, após terminar a graduação do curso de pedagogia, iniciei meus trabalhos na área da Educação como professora pedagoga em um colégio particular, trabalhando desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, até o final do ano de 2005.

Em 2006, assumi um concurso público como professora de Educação Especial com a carga horária de 20 horas, em uma escola na modalidade de Educação Especial. Nela atuei por 7 anos com alunos com várias deficiências, na faixa etária de 04 a 25 anos, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No mesmo ano até 2008 para completar 40 horas de trabalho, atuei com aulas extraordinárias num colégio de Ensino Médio, no curso de Formação de Docentes como professora de metodologias do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos. Por conseguinte, em 2009, permaneci as 40 horas na escola de Educação Especial. Neste local trabalhei até o final do ano de 2012 com várias turmas. Minha atuação se deu desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos/EJA.

No ano 2013, fui convidada para trabalhar no Núcleo Regional de Educação/NRE atuando como professora pedagoga, na orientação de reformulação dos documentos que orientam a prática pedagógica e, com a formação continuada dos professores pedagogos das escolas e colégios jurisdicionados àquele Núcleo Regional de Educação.

Em 2015, assumi outro concurso na Rede Estadual de Ensino, como professora pedagoga. Minha vida profissional sempre se deu no Município de Assis Chateaubriand\PR.

No decorrer de todos esses anos, a cada dia notava a necessidade de uma melhor formação que culminasse com maiores conhecimentos para lidar com as fragilidades pedagógicas existentes no âmbito escolar, de um modo em geral e, também, com as dificuldades que se apresentavam no decorrer de minha prática docente. Dificuldades essas não só minhas, mas também dos demais colegas que se encontravam na mesma situação.

Inquietações estas que me levaram às seguintes reflexões:

- A educação em seus moldes atuais possibilita a formação dos conceitos científicos?
- A prática pedagógica fundamentada no senso comum¹, compreende como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano?
- O conteúdo ministrado em sala de aula contribui para o desenvolvimento das FPS?
- O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018) possibilita o processo de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância à adolescência?

Nessa busca, em 2015, comecei a participar como membro no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial – GEPEE da UNIOESTE\Campus de Cascavel PR, do qual faço parte até a presente data.

No ano de 2018, após seleção prestada, ingressei como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, na linha de formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

No início de 2019, deixei de atuar nas orientações pedagógicas do Núcleo Regional de Educação e assumi um padrão de 20 horas de trabalho, como professora de Educação Especial, em uma Sala de Recurso Multifuncional, Tipo I, numa escola de periferia no município onde resido. Nesse contexto, atuo, no período vespertino, com estudantes que estão na faixa etária de 11 até 15 anos idade. Todos eles se encontram em situação de vulnerabilidade social.

No período noturno, assumi o padrão de professora pedagoga, atuando 20 horas, num Colégio Estadual do Campo, localizado em um distrito perto do

¹ De acordo com Vázquez (2011, p. 242) o ponto de vista do “senso comum” que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos.

município onde eu moro. Nesse colégio realizo os trabalhos pedagógicos com estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos de idade. Eles são alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Médio.

Nesse ano de 2019, em que retornei à sala de aula, bem como, aos trabalhos pedagógicos no chão da escola, minha visão a respeito do processo de ensino e aprendizagem é desoladora.

Diante de todo esse percurso profissional e acadêmico, tenho refletido, insistentemente, a respeito da formação do professor, chegando, entre inúmeras outras constatações, a considerar que a formação do professor é um grande obstáculo na direção do processo de ensino e aprendizagem. Esta se encontra precária em conteúdos e em fundamentação teórica. Ocorre pautada em materiais e orientações que não contribuem à práxis docente, uma vez que tem se caracterizado por meio de estudos soltos e descontextualizados da realidade escolar.

Reflexão essa que encontra justificativa no formato que parece predominar nos cursos de formação continuada, organizados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná /SEED.

Desde o último governo (2011-2018), verificamos uma descaracterização desta formação com a instauração da proposta nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE, 2008). A organização curricular construída em 2008, explicitava a importância de o professor compreender quem são os sujeitos que compõem a escola pública e de onde eles vêm. Na sua redação, vê-se o sujeito como fruto do seu tempo histórico e das relações sociais, culturais e se considera a realidade, o contexto em que ele está inserido.

Nessa vertente, os sujeitos da Educação Básica devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelo conteúdo das disciplinas escolares. Nesse sentido, registra-se no documento que

[...] assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (DCE, 2008, p.14).

Essas diretrizes, organizadas pela SEED, 1º semestre de 2010, disponíveis no portal dia a dia educação², apresentavam, como base para trabalhar com a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, o estudo das seguintes temáticas:

- Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas, autor Newton Duarte;
- Para ler Vigotski: recuperando parte da historicidade perdida, autora Silvana Calvo Tuleski;
- Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação, autora Marta Sforini.

Tais temáticas parecem conter um referencial teórico metodológico norteador, que se articula ao que propõem as DCE, 2008. Tal aspecto é fortalecido na “Semana Pedagógica”, de 2010, proposta por aquele Governo.

Cada vez mais reconhecemos e somos reconhecidos em todo o país como um governo que assume as necessidades e lutas históricas da escola pública como uma decisão política. **Portanto, tem em sua concepção os fundamentos da abordagem histórico-cultural**, exatamente por compreender que esta responde às necessidades da escola pública. A continuidade desta política depende diretamente de profissionais da educação que, mediados pelos referenciais teórico-práticos, possam produzir conhecimentos que sustentem **suas práticas pedagógicas** com vistas a transformar uma política de governo em uma política de Estado. É nesta perspectiva que os documentos selecionados para as discussões desta semana e de todo o processo de formação continuada tiveram como foco os anseios daqueles que dependem da escola pública como espaço de emancipação humana e social. (SEMANA PEDAGÓGICA, 2010, p. 02 - grifos nossos).

Notamos que o perfil dessa formação, assenta-se numa educação que considera o sujeito em sua singularidade, com a preocupação do ser humano omnilateral e com apropriação do conhecimento.

Quando nos referimos essa nova formação continuada proposta no governo Beto Richa (2011-2018), damos-nos conta de que a política educacional se perde teoricamente. Esse fato é, facilmente, observado pelas temáticas orientadoras nas novas formações continuadas; a formação do ser humano, contemplada nas (DCE

² <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=426>

2008), é apresentada com outra roupagem, isso é: na construção unilateral do sujeito.

Por meio do site do portal dia a dia educação³, temos acesso ao documento que ampara a formação referente ao 1º semestre do ano de 2018. Nele se apresenta o objetivo de “Promover a reflexão, junto aos profissionais da escola, sobre a importância da relação Família-Escola no intuito de propiciar avanços no processo educativo e a efetividade da Gestão Democrática Escolar” (SEMANA PEDAGÓGICA, 2018, p. 01).

Entendemos que a relação Família-Escola é de suma importância no contexto escolar, mas, não da maneira como está sendo proposta no referido documento. O que está sendo orientado não apresenta um direcionamento teórico, ou ainda, podemos dizer que o que se há nesse documento contradiz àquilo que se vinha, até então, estudando. Partimos do ponto de vista de que os avanços no campo escolar se dão no âmbito da cientificidade, por meio de uma educação capaz de construir o conhecimento científico, de valorização dos conteúdos escolares, do papel atribuído ao professor, à família, à sociedade.

Na atual gestão, tem-se que foi construído “coletivamente” o “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, tendo como fundamento para a sua elaboração a “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, aprovada em âmbito Nacional, em dezembro de 2017, a qual reelabora a “Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais”.

De acordo com o “Referencial Curricular do Paraná” homologado em novembro de 2018, constatamos que não existe a preocupação com a formação do professor na perspectiva que nos propomos defender nesse trabalho. Denota ser um documento que fortalece a prática docente centrada na avaliação, na progressão, ao invés da aprendizagem. Não há no “Referencial Curricular”, e na Deliberação, menção a uma base teórica que sustente o processo de ensino e aprendizagem. Assim, o planejamento e as metodologias organizadas e aplicadas pelo professor surgem da prática pela prática.

Ainda lemos no documento: “Em observância à Resolução do CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017, o período de alfabetização deve acontecer nos dois primeiros anos dessa etapa, o que pressupõe um trabalho organizado e sistematizado para

³ <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1846>

esse fim.” (DELIBERAÇÃO 03, 2018, p. 50). Porém, entendemos que na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural não necessariamente a aprendizagem ocorre em dois anos, pois precisa-se respeitar a individualidade de cada sujeito no processo de alfabetização. Ou seja,

[...] a criança não é adulto em miniatura, o pré-escolar não é simplesmente um escolar pequeno e o bebê não é um pré-escolar menor. Ou seja, de novo, a diferença entre idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar, etc., todas elas apresentam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade. (PRESTES, TUNES; 2018, p. 29-30).

Portanto, observado o distanciamento do que é proposto nos documentos citados acima, em relação a formação do professor, que o prepara para o exercício da sua atuação centrada no aprofundamento dos conteúdos escolares, no todo do processo educacional, com vistas a um aluno autônomo, crítico, em que a teoria e a prática se complementam e se articulam, muito tem me inquietado e, instigou-me a estudar minuciosamente esses documentos.

Nessa mesma direção, a SEED, na atual gestão (2019/2022), propõe como formação continuada não mais “Semana Pedagógica”, mas, sim, “Dias de Estudo e Planejamento”. Ou seja, estudos com o objetivo de apresentar fundamentos do cálculo dos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e ações possíveis para a melhoria da aprendizagem e aprovação a partir dessa análise.

A formação continuada orientada pela SEED parte de estudos de temáticas relacionadas à Liderança e Gestão de Sala de Aula, apontando o professor como responsável pelos baixos índices no IDEB. A formação proposta não se dá no âmbito da coletividade, apenas delega diretor, professor e pedagogo como responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e pelo aumento do (IDEB) por meio do treinamento da Prova Paraná (avaliação externa instituída na educação nesse governo).

E, infelizmente ao analisar o histórico da formação de professores no Estado do Paraná, compreendemos que a problemática não é recente. Esse descaso,

referente à formação docente é recorrente e implica, incisivamente e diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ao estudar sobre Políticas Públicas, não foi difícil descobrir o porquê do esvaziamento dos conteúdos e de uma fundamentação teórica simplificada nos cursos que se propõem a formar professores. Entendemos que isso encontra-se, estreitamente, relacionado ao sistema capitalista que impera na nossa sociedade.

Assim, nesse contexto, procuramos trazer à tona, neste trabalho, o distanciamento dos órgãos públicos, gestores e administrativos, dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e do Método Materialismo Histórico Dialético. Essa discussão será pauta na seção 4.

Como proposta “inovadora”, na formação continuada (2019), verificamos a incidência de uma metodologia de ensino voltada a “treinar” estudantes por meio de exercícios repetitivos para bons índices nas avaliações externas. A aprendizagem deixa de ser incorporada pelos conteúdos historicamente produzidos e passa ser treinada por repetições de exercícios aleatórios. O conteúdo científico organizado numa base curricular é substituído, veladamente, por um sistema de ensino no qual o docente tem como meta principal treinar o estudante com uma gama de exercícios selecionados para fazer desse sujeito, cada dia menos crítico, partícipe de uma sociedade de direitos, um sujeito sem autonomia e distanciado de um princípio humanizador e emancipatório. O que será trabalhado mais especificamente no capítulo 4.

Portanto, optar pela Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa, é entender, após muito estudo, que o método desenvolvido por Marx discute e concebe o conhecimento como um processo em espiral. Isso quer dizer, o conhecimento não se dá de maneira reta ou linear, mas pela materialidade concreta em um movimento contínuo e dialético, assunto este que permeará todo o trabalho em questão.

Marx e Engels (1998) partem da premissa do homem real, das condições materiais de existência, analisam as bases empíricas e não somente o que o mundo das ideias lhes proporciona na teoria. Eles asseguram que a história deve emergir das bases naturais e da transformação do homem em relação à mesma. O homem inicia seu processo de vida, que o distingue dos animais, quando começa a produzir seus meios de existência, transformando a natureza em instrumentos da vida

material, ou seja, se objetivando nela. Por isso, a consciência é traduzida na linguagem da vida real, pois emerge do mundo que contracenana com a realidade. O conhecimento passa a ser elemento principal na construção da vida consciente.

Desse modo, não podemos perder de vista que,

[...] o fato histórico fundamental de que vivemos em uma sociedade capitalista [...] mais do que nunca é necessária a crítica ao que se produz e ao que se ensina em nome do que seja a construção do conhecimento científico [...]. (TULESKI; CHAVE; LEITE, 2015, p. 41).

Nessa mesma linha de raciocínio, a educação – frente a um processo histórico de elaboração e reelaboração de currículos e práticas docentes, pautada nos moldes capitalistas –, desde o descobrimento do Brasil, é tratada no cunho da formação da mão de obra barata para servir a demanda do capital. Isso evidencia-se, por exemplo, ao observar a reforma do Ensino Médio, ainda não aprovada, mas que caminha a passos largos rumo a efetivação.

Assim, a educação é

[...] moldada caprichosamente pelos interesses capitalista, está representada como fantoche nas mãos do poder, em que a produção intelectual, ou seja, a apropriação de conhecimento científico que poderia ser elementos notáveis versus a conservação, não passa de um amontoado de conteúdos organizados no senso comum, extraindo da educação o importante papel na construção de subsídios, que amparam o desenvolvimento do processo consciente no ser humano. Dessa maneira, fica renegado à consciência a compreensão do processo de transformação tendo como lócus a luta de classes. (MARCHI; ROSSETTO, 2018, p.280).

Nesse mesmo contexto,

[...] a educação na pós-modernidade, exerce um papel que não vem aclarar os reais objetivos, em que a prática se fundamenta em si mesma, a práxis, ou seja, a intencionalidade da ação pedagógica no seio da estrutura educacional revela o descompromisso com a educação do estudante. Nesse sentido, os conteúdos clássicos têm se esvaído e a nefasta educação do aprender a aprender ocupa o lugar mais alto do pódio, em que os conteúdos cotidianos e a prática pela prática fazem parte da ação docente diariamente. (MARCHI; ROSSETTO, 2018, 281).

Verificamos um grande distanciamento dessa sociedade, dessa educação, em relação às categorias trabalhadas no Materialismo Histórico-Dialético, bem como

na Psicologia Histórico-Cultural, referencial este adotado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Portanto, diante da problemática ora anunciada, as argumentações e justificativas apresentadas, cabe neste momento, traçar o caminho percorrido na busca de alcançar o objetivo proposto.

A pesquisa é de cunho teórica bibliográfica e documental. No que se refere a parte teórica bibliográfica, debruçando-se sobre pressupostos de autores tais como, Duarte (2000), Leontiev (2004), Martins (2007, 2013), Marx (1998, 2008), Pino (2005), Prestes (2018), Triviños (1987) e Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2004, 2012, 2017) e demais estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural.

Para Gil (2010, p. 50), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado e de livros e artigos científicos”. Parte da pesquisa exploratória e da análise do conteúdo pode ser considerada como pesquisa bibliográfica.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas. Por isso devemos nos ater à qualidade das fontes utilizadas, para não correremos o risco de valer-nos de dados equivocados e, dessa maneira, reproduzir o erro.

Para o estudo em questão utilizamos os seguintes documentos:

- Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018);
- Deliberação 03/2018 – Conselho Estadual de Educação;
- Semanas Pedagógicas - 2010; 2018; 2019;
- Diretrizes Curriculares Estaduais (2008);
- Base Nacional Comum Curricular (2017).

Para atendermos a metodologia escolhida foram utilizados como instrumentos, livros, produções acadêmicas, artigos, dissertações, teses, sites e vídeos divulgados na internet, todos com referencial teórico voltado à Psicologia Histórico-Cultural e ao Materialismo Histórico-Dialético.

Na primeira seção, denominada “O Estado do Conhecimento” realizamos um extenso estudo por meio da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) sobre as dissertações e teses que se aproximam do objeto de estudo, delimitando o espaço temporal entre os anos de 2013 a 2018. Se justifica esse recorte de cinco anos um tempo adequado a esta

investigação e, principalmente o ano de 2013 ter sido o meu ingresso no Núcleo Regional de Educação como professora pedagoga responsável pela formação continuada. E, no final do ano letivo de 2018 encerraram-se minhas atividades no Núcleo de Educação.

Estabelecemos para essa seção, os seguintes descritores: Vigotski, Funções Psicológicas Superiores, Formação de Conceitos e Psicologia Histórico-Cultural, com a finalidade de buscar temáticas que se aproximam da nossa, quanto à qualidade, quantidade, fundamentação teórica e o método, bem como, a originalidade do tema que intencionamos desenvolver.

Nessa mesma seção, no item 1.1, apresentamos o resultado do levantamento do estado do conhecimento; no item 1.2, o método Materialista Histórico-Dialético, e no 1.3 desenvolvemos reflexões quanto à Psicologia Histórico-Cultural.

Na segunda seção, “O desenvolvimento do Psiquismo”, trazemos para a discussão, no item 2.1, o desenvolvimento do psiquismo animal e, na sequência, no 2.2, o desenvolvimento do psiquismo humano: As FPE e as FPS. Ambos se desenvolvem diferentemente; o primeiro por meio dos aspectos biológicos, naturais e reflexos espontâneos, enquanto o segundo recorre à internalização dos signos (palavras) produzidos pela cultura e mediados pelo outro. O processo de trabalho desenvolvido pelo homem o caracteriza como um ser qualitativamente diferente dos animais. No item 2.3, discorreremos sobre a mediação dos signos e a construção da consciência no desenvolvimento da psique humana, em que a existência humana depende do processo de mediação dos signos e do desenvolvimento da consciência, a qual se constrói por intermédio do trabalho e da linguagem.

Na terceira seção, tratamos da formação de conceitos, tanto cotidianos como científicos, eles se dão na coletividade da ação, isto é, nas condições proporcionadas por meio da convivência social e pelo acesso à cultura. No item 3.1 trouxemos a discussão no âmbito dos conceitos cotidianos e conceitos científicos, no entendimento de que os conceitos cotidianos significam ser a estrutura para a formação dos conceitos científicos.

Na sequência, ainda fazendo parte da terceira seção, abordamos o item 3.2 Pedologia: a ciência do desenvolvimento da criança e o papel do professor, onde discorreremos sobre o tempo de aprendizagem da criança, no entendimento que a pedologia necessita ser compreendida pelo professor, uma vez que o processo de

desenvolvimento e aprendizagem do estudante, está fundamentada por essa ciência que interpreta o desenvolvimento da criança em sua forma mais complexa.

Por fim, a quarta seção, aborda aspectos sobre as práticas pedagógicas que auxiliam o desenvolvimento das FPS até a formação de conceitos científicos para alunos da primeira infância à adolescência. Para isso, estudamos a prática pedagógica e a articulação entre a teoria e a prática, as quais se alteram e se incluem num processo formador da práxis. No item 4.1, trazemos as discussões no âmbito da prática pedagógica como uma ação docente fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. No item 4.2, desenvolvemos uma análise do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018)⁴.

Dessa maneira, esse foi o caminho percorrido até finalizar a pesquisa, na tentativa de suprir as inquietações e dificuldades com as quais tenho me deparado ao longo dos anos e, na busca de responder ao objetivo que moveu tal estudo. Cabe ainda dizer que, com a realização desta pesquisa e com os resultados alcançados, meu desejo, culminando com minhas necessidades, é de que a educação escolar, pautada nos conteúdos disciplinares, caminhe no sentido de promover nos estudantes a formação dos conceitos científicos, na possibilidade de interpretar a realidade social na qual se encontram inseridos. E que este estudo, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, a qual radica suas origens no Materialismo Histórico-Dialético, possa contribuir para o processo de humanização de todos os sujeitos, constituindo-os à condição de gênero humano – cultural e histórico.

⁴ O Referencial Curricular do Paraná: princípios direitos e orientações (2018), entrará em vigor no início do ano letivo de 2020 em todas as instituições escolares do Paraná (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

1 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta primeira seção, descrevemos aspectos da pesquisa sobre “O Estado do Conhecimento” e o percurso realizado em busca de teses e dissertações relacionadas ao objeto de estudo.

Na sequência, trazemos à tona o estudo do método que ampara esta pesquisa e, ainda, nos limites da nossa compreensão, a estreita relação entre o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, que são foco desta pesquisa.

1.1 RESULTADO DO LEVANTAMENTO: O ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa denominada como “estado do conhecimento” ou “estado da arte” apresenta caráter teórico\bibliográfico e permite o mapeamento das produções científicas já existentes sobre o tema selecionado. O que significa dizer

[...] que a identificação, caracterização e análise do estado do conhecimento sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo. Assim, da mesma forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisas de estado do conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída [...]. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 06).

Dessa maneira, a pesquisa fundamentada no “estado do conhecimento”, apresenta, como finalidade, a busca de um suporte teórico/metodológico que possa embasar, cientificamente, o que se pretende investigar.

A construção do conhecimento sobre um tema específico requer do autor a ação da pesquisa para orientar o caminho que deverá percorrer, pois assim, por meio dos resultados obtidos, poderá ter clareza se o tema escolhido já não foi pesquisado anteriormente e o que de inédito poderá acrescentar na nova pesquisa.

Portanto, as produções científicas produzidas servem de alicerce para a produção do novo saber, em uma ação na qual o aluno pesquisador, mediado pelo orientador, realiza a investigação sobre o tema escolhido.

O “estado do conhecimento” refere-se às pesquisas de caráter bibliográfico e metodologia de modo descritivo, realizadas à luz de palavras chave ou categorias que trazem as características do tema investigado. Esta pesquisa, compreendida como acadêmica científica, é provocada pelo desafio de analisar o que já existe de produções em relação ao tema escolhido pelo pesquisador. Este, a partir da investigação na plataforma de pesquisa CAPES⁵ e também por meio de instrumentos estabelecidos pela plataforma, viabiliza a organização de Teses e Dissertações para serem analisadas, buscando a originalidade e o aporte teórico/metodológico na produção do novo.

O catálogo de pesquisa apresenta, como objetivo primordial, a reunião de produções acadêmicas científicas que facilita a pesquisa e permite um olhar para o avanço da ciência.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), a pesquisa denominada “estado da arte” proporciona uma investigação de modo mais abrangente, intenta um estudo que favoreça a compreensão de como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área, em teses, dissertações, artigos de periódicos e publicações, permitindo examinar os temas abordados nos estudos acadêmicos, os referenciais teóricos metodológicos que auxiliam as pesquisas, relação entre a prática docente e o pesquisador e as contribuições do estudo para a mudança e inovações da prática pedagógica.

Assim, a pesquisa “estado da arte” não se reduz apenas a identificar a produção, mas parte do pressuposto de uma análise mais aprofundada, admitindo a categorização e a revelação dos múltiplos enfoques e perspectivas. A investigação que interpela apenas um campo das publicações sobre o tema pesquisado, vem sendo designado de “estado do conhecimento”.

Nesse contexto, deparamo-nos com autores como, por exemplo, Soares e Maciel (2000), que dizem não haver diferenças ao se denominar “estado da arte” e “estado do conhecimento”, no sentido de que tais pesquisas se apresentam-se como sinônimas. No entanto, para as autoras Romanowski e Ens (2006), há uma notável divergência entre os dois tipos de pesquisa.

⁵ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

A pesquisa, a qual estamos nos propondo, apresenta cunho teórico/bibliográfico, pautada na Psicologia Histórico Cultural e no método Materialismo Histórico-Dialético. No entanto, foram estabelecidos alguns critérios para o levantamento da pesquisa: o tema a ser pesquisado; triagem do material a ser usado na pesquisa; discernimento quanto aos descritores; seleção do banco de dado; levantamento de teses e dissertações catalogadas na plataforma de busca; realização da leitura dos resumos das teses e dissertações selecionados a partir dos descritores; construção de tabelas para separar as pesquisas encontradas; leitura dos trabalhos científicos localizados no banco de dados que se relacionam com o objeto de pesquisa.

Desse modo, selecionamos o catálogo de Dissertações e Teses da CAPES para a realização da pesquisa do “estado do conhecimento”. Para isso, definimos os seguintes descritores: Vigotski, funções psicológicas superiores/FPS, formação de conceitos e Psicologia Histórico-Cultural. Por meio destes foi possível viabilizar as pesquisas de Teses e Dissertações que apresentam relação com o nosso objeto de estudo.

Para realizar a triagem do material a ser usado na pesquisa, selecionamos a área de conhecimento “Educação Escolar”, uma vez que a nossa pesquisa se encontra estreitamente relacionada a este campo do saber.

O espaço temporal foi definido entre os anos de 2011 a 2018, por considerarmos que esse recorte possibilita uma rica investigação, no sentido de que neste período, 2011 a 2018 (gestão Beto Richa), inicia-se a depreciação da educação. Observa-se que a partir desse governo a educação escolar desvincula-se da linha teórica defendida pelas DCE/PR (2008), a qual faz a defesa de uma educação centrada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural.

Como resultados dessa busca, iniciada no mês de outubro de 2018, obtivemos um total de 246 pesquisas que, à primeira vista, relacionavam-se com o que pretendemos desenvolver nesta pesquisa.

Metodologicamente, prosseguimos com a coleta de dados, a partir das seguintes estratégias: identificamos, pelos títulos e pelos resumos das produções, aquelas que se aproximam, teoricamente, do nosso objeto de estudo. No intuito de organizar, didaticamente, os dados coletados na pesquisa, foram construídas

tabelas com as seguintes categorias: Tipo de produção, título do trabalho, data, objetivo da pesquisa e o referencial teórico.

Dessa forma, foi possível verificar que, das 246 pesquisas já realizadas que localizamos na busca, 237 não possuem relação com o tema proposto em nossa pesquisa. Os mesmos foram descartados, por abordarem assuntos como: formação de professores; sexualidade e estruturação de identidade, de gênero na educação infantil; concepção de criatividade; psicanálise na área da Educação escolar; relações entre a prática educativa e a prática social na Pedagogia Histórico-Crítica; professora alfabetizadora bem sucedida; o terceiro ano do ciclo de alfabetização; políticas educacionais de inclusão; trabalho docente; evasão escolar; a música e a educação; desenvolvimento da criança na educação infantil; violência escolar; currículo para além do multiculturalismo; inclusão escolar.

Nesse contexto, somente nove, do total de 246 trabalhos localizados, vem de fato ao encontro do nosso objeto de estudo, no que diz respeito aos descritores e o referencial. Dentre eles estão três teses e cinco dissertações que foram arquivadas eletronicamente para a leitura na íntegra. Essas nove produções trazem em seu escopo estudos referentes ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS, bem como a Formação de Conceitos, tomando como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural.

A seguir, descrevemos essas pesquisas:

Rabatini (2016), em sua tese intitulada *O Desenvolvimento da Atenção na Educação do Pré-escolar: uma Análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*, objetivou analisar o desenvolvimento da atenção em alunos pré-escolares, relacionando-a com o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo aprofundado, no sentido de compreender de que maneira se dá o desenvolvimento do psiquismo humano, ressaltando que a educação escolar interfere, cientificamente, nesse processo.

O estudo partiu de uma investigação empírica, em que os dados coletados se deram por meio de registros e observações de um diário de campo e filmagens. Já a análise teórica pautou-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Como resultado, a autora afirmou a necessidade da educação escolar trabalhar de maneira sistematizada, mediada pelo professor e considerando a faixa etária dos alunos, pois o desenvolvimento da atenção se dá desde a mais tenra idade.

Cheroglu, (2014), em sua dissertação, *Educação e Desenvolvimento de Zero a Três Anos de Idade: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Organização do Ensino* apresentou, como objetivo de investigação, o desenvolvimento infantil e a atividade como uma via de internalização, a qual deve partir de processos psíquicos que promovam um nível de desenvolvimento superior.

Nesse viés, a autora constata que as atividades demandam outras qualidades que amparam a formação de novas estruturas, uma vez que o desenvolvimento infantil requer atividades formuladas no âmbito da intencionalidade. Essa pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, tem, segundo Cheroglu (2014), por finalidade contribuir para a superação de práticas educativas orientadas à manutenção do cuidado descolado do ato de educar.

A autora desenvolveu seu estudo embasado na Psicologia Histórico-Cultural, com a intenção de amparar, teoricamente, a prática e a organização do ensino para alunos de zero a três anos idade.

Como resultado, evidenciou-se que a educação para alunos de zero a três anos deve apresentar um ensino estruturado, sistematizado ao ponto de promover o desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Outra pesquisa encontrada foi a tese de Silva (2017), com o título *Análise da Dinâmica de Formação do Caráter e a Produção da Queixa Escolar na Educação Infantil: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. O objetivo do estudo voltou-se ao desenvolvimento do caráter da criança, no qual a autora analisou as estruturas interpessoais e intersíquicas presentes na dinâmica da formação da criança. Sendo assim, sinalizou que os professores trabalham atividades não condizentes com a faixa etária do aluno. Isso não permite à criança identificá-la como atividade guia e, por isso, ela a não realiza da forma idealizada pelo professor. A ocorrência inicia a situação de conflito com o aluno, uma vez que, de acordo com a autora,

[...] a conduta do professor é um fator interveniente na dinâmica de formação das regularidades do comportamento infantil e afirmamos que os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica fornecem subsídios para uma reorganização da prática pedagógica que conduza à superação de manifestações de condutas regulares de professores e de alunos que se caracterizam como empecilhos ao pleno desenvolvimento. (SILVA, 2017, p. 09).

A teoria que fundamenta essa investigação é a Psicologia Histórico-Cultural, a qual alicerça a Pedagogia Histórico-Crítica, no tocante à reformulação da prática docente, haja vista, que a educação escolar sistematizada é responsável pela mediação do desenvolvimento do psiquismo humano.

A referida autora adotou o estudo de caso como procedimento metodológico. Os dados obtidos foram por meio da participação na rotina escolar, na qual aplicaram-se questionários aos professores e se realizou a filmagem da sala de aula por 10 dias. Como resultado da análise, foi possível compreender que o comportamento inadequado da criança faz o professor reagir de forma imperativa e autoritária. De acordo com os estudos, tais comportamentos não corroboram o desenvolvimento social da criança, conduzindo a situação ao acirramento do conflito.

O estudo realizado por Porto (2017), em sua dissertação intitulada, *Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*, teve como objetivo investigar a formação de conceitos, com o intuito de identificar elementos que sustentam o processo de formação de sistemas conceituais.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa teórico-conceitual, a qual buscou investigar o pensamento como parte principal da prática social. No contexto da pesquisa, analisou-se a formação de conceitos em analogia com o desenvolvimento do psiquismo. A investigação pautou-se na teoria do Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural, bem como na Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao partir desse pressuposto teórico-metodológico, a autora concluiu que a educação escolar representa papel relevante na construção do conceito, o qual não decorre de simples atividades, já que essa formação se dá por um processo mediato, com ações refletidas que compreende a complexificação do desenvolvimento do psiquismo humano.

Relatamos, aqui, também o estudo de Escudeiro (2014), na dissertação intitulada *O desenvolvimento da memória na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos*. O objetivo do estudo foi analisar o desenvolvimento da memória nas crianças da Educação Infantil. A autora relata em seu texto do mestrado que, por muito tempo, esta etapa inicial de escolarização manteve-se afastada do saber sistematizado, inserida em

um contexto na qual a educação escolar, nessa fase, era muito mais assistencialista do que pedagógica.

Segundo a autora, o conhecimento, ou seja, a apropriação do conteúdo científico, é imprescindível para o desenvolvimento da memória. Essa se transforma de involuntária para voluntária, por meio do processo de aprendizagem, que requer o aperfeiçoamento de operações mnêmicas. Para a compreensão de tal percurso, investigou-se o processo psicológico, sua origem histórica e suas implicações no âmbito cultural e social. Por essa razão, a autora utilizou-se da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como aportes teórico-metodológicos.

O resultado da pesquisa permitiu à pesquisadora afirmar que a educação escolar sistematizada é elemento primordial no desenvolvimento da função psicológica superior da memória.

A pesquisa de mestrado de Coelho (2016), *Pedagogia Histórico-Crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva Histórico-Crítica do ensino da leitura da escrita*. O autor apresenta, como objetivo do estudo científico, a importância da Pedagogia Histórico-Crítica, aliada aos princípios psicológicos da escola de Vigotski, para demonstrar que a construção do signo e o desenvolvimento da linguagem são elementos cruciais no processo de alfabetização.

De acordo com o autor, “partindo da hipótese de que a palavra é o instrumento-guia do ensino-aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e, ademais, de que as propostas pedagógicas para a alfabetização de crianças existentes reforçam a cisão entre o conteúdo e forma da palavra” (COELHO, 2016, p. 09), assim, prioriza-se a face fonética em detrimento da semântica.

O autor constata que,

[...] apenas uma alfabetização que unifique tais faces fonética e semântica dará conta de ensinar a linguagem escrita aliada às dimensões simbólica, abstrata e conceitual que lhe é própria. A título de conclusão e contribuição do trabalho desenvolvido, esboçamos ideias gerais sobre a alfabetização dirigida pelos termos da Pedagogia Histórico-Crítica e orientada à humanização dos seres humanos. (COELHO, 2016, p. 09).

Para o autor, somente uma alfabetização que dê conta da unificação entre as faces da fonética e da semântica é a que poderá trilhar um processo de ensino e aprendizagem no viés da Psicologia Histórico-Cultural, amparada

metodologicamente na Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido da interpretação dos signos convertidos em palavras que se remetem a uma alfabetização adequada ao processo de humanização do homem.

Coelho (2016) conclui que esta pesquisa buscou compreender, a partir das bases teóricas estabelecidas pela Pedagogia Histórico-Crítica, que a situação do analfabetismo no Brasil radica não somente nas práticas metodológicas de caráter paliativo e ingênuo. Isso se dá, também, por não levarem em consideração outras dimensões da vida humana, necessárias para que o sujeito possa se envolver de forma integral com as atividades de aprendizagem da linguagem escrita.

Quando não há investimentos nas condições objetivas de vida, como por exemplo, saúde, trabalho, acesso à moradia, alimentação e educação de qualidade, não há possibilidade de que as instituições de ensino apresentem práticas metodológicas que rompam com os limites da não alfabetização.

As condições dignas de vida, e a oferta de educação de qualidade, proporcionam a apropriação dos saberes universais acumulados pela humanidade. Eles devem ser socializados pela escola. Dessa forma, a vertente social e cultural não é menos importante do que a pedagógica, em ações nas quais ambas se articulam no desenvolvimento da linguagem e no processo de alfabetização.

A pesquisa de mestrado de Neto (2014), com o título *A visão das professoras sobre o jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, apresentou como objetivo a importância dos jogos na construção humana, incluindo o espaço escolar como *lócus* dessa atividade. Ela compreendeu a visão das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação aos jogos na sala de aula e qual o uso que fazem dele. O estudo foi pautado no referencial teórico de vários autores, entre eles Lev Semionovitch Vigotski, que afirma a necessidade e relevância do jogo no cotidiano escolar. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e descritiva e foi realizada em 4 escolas da cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais. Nelas foram entrevistadas 10 professoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Como resultado, a investigação apontou um avanço positivo na inserção do jogo em sala de aula. Entretanto, de acordo com Neto (2014), é de fundamental importância que os professores, de modo geral, compreendam a significação do jogo no desenvolvimento integral da criança, pois as atividades com jogos são essenciais no desenvolvimento do psiquismo humano.

O autor apontou que a brincadeira é vista pelas professoras como diversão e separada da educação. O jogo é percebido como suplemento, como anexo, atividade menos importante em relação ao conteúdo planejado. Dessa forma, a dicotomia impossibilita que as atividades trabalhadas com jogos assumam papel importante dentro do contexto escolar. Isso causa a desvalorização da sua prática e dificulta a apropriação dos benefícios que contribuem para o desenvolvimento dos aspectos afetivos, sociais, motores e cognitivo.

Outra pesquisa selecionada foi a tese de Anjos (2017), intitulada *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. O objetivo dessa pesquisa de doutoramento foi o de analisar a formação da personalidade na adolescência, a qual está diretamente ligada à educação escolar.

Anjos coloca que a referida formação acontece sob duas vertentes: a primeira diz respeito à sistematização da educação no âmbito da escola; e a segunda é o modelo de relação do adulto com o adolescente.

Sendo assim, o autor aponta, em sua pesquisa, que a educação precisa compreender o desenvolvimento do psiquismo humano entrelaçado às práticas pedagógicas, uma vez que os conteúdos escolares venham a cumprir com o compromisso da formação de conceitos científicos.

O autor conclui o estudo destacando a importância da educação escolar e a responsabilidade da mesma em relação à formação do pensamento por conceitos, contanto que a formação da concepção de mundo, bem como a da personalidade do adolescente estão pautadas na apropriação das objetivações genéricas para si, ou seja, o conhecimento científico carrega em seu escopo a objetivação do gênero humano.

A pesquisa de doutorado de Caraúbas (2010), com o título *Desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos por crianças de 6 a 7 anos*. De acordo com a autora o trabalho apresenta como objetivo analisar o processo de construção de conceitos científicos a partir de conceitos espontâneos sob uma perspectiva vigotskiana. A formação dos conceitos em pauta, desenvolvem-se por meio da articulação entre eles, ou seja, na condição de dependência um do outro, para a constituição do conceito mais complexo. No sentido de atender o caráter descritivo e exploratório do estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, por essa não considerar a interpretação própria do pesquisador.

Caraúbas (2010), salienta como resultado da sua pesquisa que os conceitos são construídos sob uma base social com destaque para as experiências cotidianas, quer dizer, tais experiências se mesclam entre o mundo real e o mundo fantástico. Em síntese, a autora conclui que o estudo realizado aponta que crianças nessa faixa etária são capazes de construir pensamento quando as atividades apresentam bases significativas.

Na sequência de nossas ações de pesquisa, voltamo-nos às leituras necessárias sobre o Materialismo Histórico-dialético para, pela pesquisa bibliográfica, acercar-nos aos pressupostos teóricos que nos apoiam neste projeto, assim como também o fizeram outros pesquisadores antes de nós. Seguem, pois, algumas reflexões críticas derivas dessa nossa ação investigadora.

1.2 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO

Toda pesquisa deve ter como base a sistematização dos fatos observados e, para tal, faz-se necessária a compreensão da linha de pensamento que ampara, teoricamente, a investigação. A teoria social de Marx, associada à questão do método, é apresentada como um emaranhado de problemas que não advém apenas dos estudos de natureza teórica ou filosófica, porém parte da relação sujeito/objeto e objeto/sujeito. Ela representa a dinamicidade de um projeto revolucionário, em que o sentido de revolução se encontra intrínseco num processo que analisa, de maneira crítica, a sociedade na qual estamos inseridos.

Autores, tais como Durkheim (1975) e Weber (1992, 2000), desenvolveram um método sociológico e metodológico, movidos por linhas diferentes. Durkheim, inserido na linha positivista, e Weber, no neokantismo. Essas são correntes filosóficas desenvolvidas, principalmente, na Alemanha, a partir de meados do século XIX até os anos 1920.

A teoria social, abordada por esses autores, é de plena importância, considerando que ambos pensaram um instrumento de intervenção social. Contudo fica evidente que o método de Marx é o único a problematizar a sociedade por um viés transformador e, por conta disso,

[...] ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até assassinados por serem marxistas. (NETTO, 2011, p. 10).

Marx foi um pensador que sempre procurou desvelar em suas obras, e em sua vida, a verdade a serviço do proletariado e da revolução em prol de uma sociedade socialista. No entanto, sua concepção teórica metodológica foi submetida a equívocos e deformações, ora por falta de compreensão do rigor do método, ora com o objetivo de desfigurar o pensamento marxista.

A teoria social de Marx é resultado de um longo período de pesquisas e investigações. Somente após muitos anos de estudos é que ela resultou na definição dos elementos que compuseram o método, os quais aparecem na Introdução à *Crítica da Economia Política* (2008), obra em que se marca o princípio dos estudos econômicos de Marx. Tal escrito é composto por elementos como: produção; relação geral da produção com a distribuição, troca e consumo; método da economia política; meios de produção e relações de produção e relações comerciais; formas de estado e de consciência em relação com as relações de produção e de comércio; relações jurídicas e relações familiares.

Por meio do estudo desses elementos, evidenciam-se as categorias básicas do Materialismo Histórico Dialético, que apresentam bases teóricas metodológicas para os estudos de Marx, centrados na Economia, uma vez que Marx entendia que as bases filosóficas, por si mesmas, não permitiam analisar a realidade apresentada nas bases materiais. Contudo, é importante destacar que o núcleo duro dos estudos do autor se fundamentou na compreensão da constituição da sociedade burguesa. No entanto, o objeto de investigação de Marx é a sociedade burguesa, a qual pesquisou, abordando a categoria da totalidade, ou seja, analisou a constituição de tal sociedade em todas as suas determinações.

Por isso, Marx ressalta que

[...] a totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao

contrário, é o ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

Dessa maneira, é possível compreender porque as relações de produção sustentam a superestrutura, a qual mantém a desigualdade social. Entretanto, a infraestrutura que se estabelece na divisão do trabalho, ou seja, a forma antagônica do processo social de produção, situada nas bases reais de vida, é que permite compreender o Materialismo estudado por Marx.

As relações materiais dos homens com a natureza constituem-se em um processo independente de consciência, em que os conceitos tais como: sociedade, formações socioeconômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, cultura, concepção de homem, personalidade, progresso social etc., são considerações cabais no intuito de compreender o movimento do materialismo histórico, bem como compreender, também, os meios de produção e as forças produtivas que delineiam esse movimento, considerando que as formas materiais de existência, tanto podem contribuir para a transformação do homem em gênero humano, quanto para a sua própria alienação.

Para Marx (2008, p. 47),

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua própria vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais.

Diante do exposto, as condições do modo material de vida do sujeito envolvem-no em um processo limitado de vida social, política e intelectual. O autor ressalta a crítica à teoria da Economia Política Clássica, no sentido de que Smith e Ricardo (2008) – e a obra *O Contrato Social* (1762), de Rousseau – percebem o sujeito em seus aspectos aparentes. Eles não compreendem o sujeito na sociedade como resultado de um processo histórico.

Para esses autores, o histórico é um processo natural, permeado por relações de aparências. Os referidos economistas apresentam a produção como um processo contraditório ao da distribuição, como se fossem desarticulados da história, insinuando que as relações burguesas são próprias dos movimentos naturais da vida. Assim, tais autores, por meio da exterioridade, demonstram harmonia nas

relações sociais existentes. Fato este que inclui a rubrica desses economistas clássicos é a “propriedade privada” e sua defesa pela justiça, aclarando que a burguesia sabe o que defende e qual o *locus* que ocupa.

Marx apoia-se em três linhas de pensamento moderno na crítica frente ao conhecimento existente. São elas: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês.

Portanto,

[...] cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural de que era legatário. [...] Em Marx a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir de processos históricos reais. (NETTO, 2011, p. 18).

Os economistas políticos ingleses, principalmente Smith e Ricardo, e os socialistas que antecederam Marx, foram criticados por Marx. Logo, tais autores consideram o conhecimento existente suficiente para analisar a realidade, enquanto Marx via no conhecimento acumulado a condição para empreender a análise a respeito da sociedade burguesa. Para Netto (2011), Marx apresenta, como objetivo, a compreensão da estrutura e da dinâmica da sociedade burguesa em relação ao verdadeiro conhecimento da realidade social. Isso configura um longo processo de elaboração teórica no tocante ao desenvolvimento das categorias cristalizadas no seio da sociedade burguesa.

As categorias produção, distribuição, troca e consumo, partem de pressupostos dedutivos, em que a produção é uma terminologia universal, determinada por leis naturais. A distribuição é resultado do acaso social, a troca está situada entre as duas situações, ou seja, entre a produção e a distribuição e o ato finalizado no consumo é idealizado fora do resultado, como se o mesmo fosse uma categoria inexistente à economia.

Compreender produção e consumo implica na compreensão de que,

[...] a produção é, pois, imediatamente consumo; o consumo é, imediatamente, produção. Cada qual é imediatamente o seu contrário. Ao mesmo tempo, opera-se um movimento mediador entre ambos. A produção é mediadora do consumo, cujos materiais cria e sem os quais não teria objeto. Mas o consumo é também

imediatamente produção enquanto procura para os produtos o sujeito para o qual são produtos. O produto recebe o seu acabamento final no consumo. (MARX, 2008, p. 247).

Desse modo, o produto somente se torna produto na manutenção do consumo, numa situação em que o consumo cria necessidade para o novo produto, atua na produção de maneira determinante. O produto e o consumo aparecem numa mediação recíproca entre si, num movimento que se relaciona. Entretanto, esse movimento se apresenta na exterioridade, porque o processo que motiva a unidade dos fenômenos produto e consumo é o mesmo que suscita a contradição entre eles, sustentando, dessa maneira, a unidade dos contrários.

Considerando os tratos estabelecidos na corrente da economia política, as categorias tais como: produção, distribuição, troca e consumo, partem do pressuposto de uma totalidade. As diferenças entre as categorias estão situadas no processo da unidade, ou seja, unem-se enquanto membros da mesma totalidade, mas se contradizem na essência que as estabelecem como categoria.

O método de Marx atinge o seu ápice ao analisar a economia política de uma determinada população, observando as classes que as compõem e onde essas classes estão estabelecidas: no campo, na cidade, na orla marítima, etc., bem como os diferentes ramos da produção e as diferentes categorias. Isso faz com que sua teoria defira da análise de população dos economistas clássicos.

Dessa maneira, Marx entende que a análise da população necessita ser aprofundada, que ela

[...] começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2008, p. 258).

No entanto, para o referido autor, o método científico exato é a condição de análise dos objetos constituídos em sua totalidade, considerando o histórico e a unidade dos elementos mesmo na sua contradição. O concreto é concreto porque representa a síntese do pensamento como resultado, as determinações abstraídas

são conduzidas à reprodução do concreto pelas vias do pensamento, que retorna ao objeto abstrato, mas como uma nova perspectiva de análise do objeto, em que, da totalidade, foram abstraídas as determinações que identificam os tributos que interferem a unidade do diverso. Nesse momento é que acontece a viagem de modo inverso.

Nos estudos da ciência de Hegel, chegou-se à conclusão de que o processo real de vida apresenta, como resultado final, o pensamento em si, um método que permite elevar o abstrato ao concreto no movimento do pensamento.

Marx, ao estudar a composição da sociedade burguesa, entende o quanto a mesma é organizada, no que se refere ao sistema de produção, no entanto existem algumas contradições, no que diz respeito à análise do objeto em relação à categoria, numa situação em que,

[...] a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode ser compreendido [...] senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave para a economia da antiguidade etc. (MARX, 2008, p. 264)

Esta argumentação de Marx advém na contramão do que é posto pela teoria positivista, no sentido de que o mais simples explica o mais complexo “somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo – é o presente, pois que esclarece o passado.” (NETTO, 2011, p. 48). Ao partirmos desse pressuposto é possível verificar que os estudos realizados a respeito da sociedade burguesa, centrados no positivismo, identificam que a mesma analisa o objeto em decorrência do todo para as partes, ou seja, do geral para o particular (simples para o complexo).

Diante da análise do objeto proposto, do geral para o particular, não se negligencia a necessidade de conhecer a origem histórica que compõem uma categoria, tal conhecimento é extremamente necessário e essencial. Porém, ao reportar-se à origem da história, não quer dizer que o conhecimento relevante venha centrar-se no presente no sentido de que,

[...] ambos, estrutura e função, podem apresentar característica inexistentes ou atrofiadas no momento da sua emergência histórica. Assim, as condições da gênese histórica não determinam o ulterior desenvolvimento de uma categoria. Por isso mesmo, o estudo das

categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual). (NETTO, 2011, p. 49).

Não é correto classificar as categorias em relação as suas ações determinantes, todavia é de suma importância analisar os processos diacrônico e sincrônico no desenvolvimento do estudo das categorias, em uma ação que a análise diacrônica considere o desenvolvimento histórico desde a sua gênese, enquanto que a sincronia analise a categoria em sua estrutura atual. Diante disso, notamos a relevância da análise do histórico como processo, sem perder de vista a análise da organização atual da conjuntura histórica.

Nessa direção, devemos considerar o estudo existente entre a anatomia do homem em relação à anatomia do macaco, bem como, não deixando de considerar, também, o processo histórico em relação à economia burguesa e à economia da antiguidade. No entanto, a análise consiste num processo mais profícuo e profundo, visto que, “não se trata da relação que as relações econômicas assumem historicamente na sucessão das diferentes formas de sociedade [...] trata-se da sua hierarquia no interior da moderna sociedade burguesa.” (NETTO, 2011, p. 50).

Diante dessa perspectiva de análise, Marx desenvolveu sua pesquisa, em que a burguesia permite a articulação com todas as sociedades esvanecidas, sobre as quais sente-se edificada e fortalecida e, assim, a economia política possibilita o estudo da anatomia da sociedade burguesa.

Dessa forma, é possível distinguir que a consciência é categoria primordial para compreender a sociedade burguesa, em que a matéria engendradora a um processo histórico e dialético concebe o mundo num movimento real das coisas.

Isso se dá, uma vez que,

[...] a consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens. Assim, a consciência é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível mais próximo e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência. (MARX; ENGELS, 1998, p. 25).

Por isso, a consciência remete-se à reflexão da imagem objetiva, surgindo dessa forma conceitos e representações. É importante que saibamos que o cérebro, em si, não pensa, a consciência está ligada à realidade da matéria.

Marx (2008) estudou as categorias de acordo com a análise da população burguesa, ou seja, a produção, o consumo, a distribuição de renda etc, movimentam-se de acordo com a realidade em que cada uma delas se pautam, considerando o processo histórico, e não somente a gênese da história, ou seja, considera o movimento da história como um processo.

A análise da vida real, da divisão de classes, está em consonância com a totalidade, porém trata-se da totalidade concreta sintetizada pela via do concreto pensado, a qual permite o movimento dialético das determinações num constante devir, em que o processo de materialização da vida não é de forma alguma o produto do conceito concebido a si mesmo. Enquanto que a escola hegeliana “só havia aprendido da dialética do mestre a manipulação dos artifícios mais simples.” (MARX, 2008, p. 279).

Assim, para melhor compreender o movimento dialético, buscamos o histórico do que é a dialética estudada por alguns filósofos, Heráclito de Éfeso (540 a.C) que é compreendida no sentido de explanar a realidade numa vertente de contradições em constante transformação. Sendo assim, Zenon de Eléa (490-430 a.C.) e Sócrates (469-399 a.C.), discutiram a dialética pelo viés da arte do diálogo. Mais adiante no tempo, Platão e Aristóteles debateram sobre a dialética a base de perguntas e respostas.

Dessa forma, surgem, no século XVIII, filósofos idealistas alemães (Kant e Descartes), que aprofundam a dialética, uma vez que, para Kant, a razão organizava o mundo, a obra *Razão Pura* define que a filosofia (metafísica) que até então conhecia o mundo (coisa em si), toma outra direção. Nessa, a razão passa a revelar os fundamentos da ciência, ou seja, fundamentos que buscam explicar as realidades suprassensíveis por meio do empirismo.

Depois Kant escreve a obra *Razão Prática* (1788)⁶, no sentido de que a razão teria que associar os fundamentos à prática. Kant, por meio da revolução copernicana, muda o ponto fixo do objeto para o sujeito. Com esse deslocamento o sujeito é que medeia a relação com o objeto.

Contudo, foi com Hegel que a dialética se mostrou em uma maior amplitude, ou seja, ao conceber ao mundo da natureza, da história e do espírito uma

⁶ <https://www.marxists.org/portugues/kant/1788/mes/pratica.pdf> – Razão Prática 1788. Acesso em: 16 mai. de 2019.

dinamicidade capaz de compreender o movimento articulado a um processo abrangente e consciente.

Entretanto, sobre as bases da dialética hegeliana, Marx não adotou o seu conteúdo idealista, pois ele pauta a sua investigação sobre as bases materialistas do mundo, da história e do pensamento. Nesse viés, os autores Marx e Engels (1987) organizaram o materialismo dialético.

Nesse sentido, Lênin (1987) definiu a dialética como “a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá o reflexo da matéria em eterno desenvolvimento.” (TRIVINÕS, 1987, p. 53).

Com o objetivo de compreender o movimento da dialética, em relação à essência das coisas que não podem estar desarticuladas de suas manifestações, entende-se que

[...] a prepotência grosseira do sentido comum burguês se detém, perplexo diante do fosso que separa a essência das coisas de suas manifestações; a causa, do efeito; e, se alguém vai caçar com cães ágeis e velozes, em terrenos escabrosos do pensar abstrato, não se deve fazê-lo no lombo de um pangaré. (MARX, 2008, p. 280).

Assim, o autor constata que o estudo da essência das coisas não parte da superficialidade, mas se dá num processo amplo de análise das determinações e dos tributos que engendram o objeto como um todo e que a pesquisa que referencia o método de Marx apresenta, como finalidade, o estudo das partes para atingir o todo. Isso quer dizer: o materialismo histórico e materialismo dialético unem-se num processo intrínseco de constante movimento.

Para Netto (2011), a questão crucial reside em explicar as relações existentes no âmbito da totalidade, uma vez que tais relações só serão compreendidas por meio dos processos históricos e dialéticos que contemplam a diversidade que compõe a sociedade burguesa. Tais relações não são diretas, porém mediadas pelas conjunturas que tecem a estrutura peculiar de cada totalidade. A mediação é movimentada por procedimentos internos e externos que articulam a totalidade, que necessita ser particularizada para a compreensão do objeto em relação à sua especificidade.

De acordo com Lukács (1974), o ponto de vista da totalidade, e não a relevância das causas econômicas, é que distingue, de maneira decisiva, o

marxismo da ciência burguesa. E a forma pela qual é interpretada a totalidade é que permite identificar as determinações no seu interior.

No intuito de continuar esclarecendo a categoria da totalidade e do movimento, Marx, por volta do ano de 1845, elaborou a sua crítica à filosofia alemã. O autor nota que não é suficiente considerar a matéria estática, uma vez que o movimento dialético da totalidade é imprescindível para a compreensão do objeto para além do abstrato formatado somente no âmbito do pensamento.

Marx (1998) avança em relação à crítica posta ao jovem hegeliano Ludwig Feuerbach, posto que, para Feuerbach, não existia interação entre sujeito e realidade, desconsiderando as necessidades reais de pessoas reais, a realidade era apenas contemplação e não atividade humana como práxis.

O rascunho em que Marx fez a crítica a Feuerbach encontra-se na Introdução anexa ao livro *A Contribuição à Crítica da Economia Política* (2008), e só foi publicado após a sua morte, quando Engels a publicou como um apêndice ao seu livro *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, em 1924. Com a publicação do livro *A Ideologia Alemã*, em 1998, é que o texto, criticando o materialismo sem movimento, ou seja, a matéria inerte, reapareceu.

Para explicar que todas as categorias mencionadas acima derivam da categoria trabalho e do modo de produção, é que apresentamos a crítica do referido autor aos estudos da Filosofia do Direito de Hegel que inicia pela posse “como a mais simples relação jurídica do sujeito.” (MARX, 2008, p. 260).

Outro elemento nesse contexto a ser considerado é o conceito de posse, visto do ponto de vista de Marx e de Hegel. Para Marx, a posse não existe antes das relações familiares, bem como as relações entre senhores e escravos, mas, sim, nasce nessas relações. Hegel esboça a relação entre família e propriedade num viés simples e construído naturalmente.

No entanto,

[...] as categorias simples são a expressão de relações nas quais o concreto menos desenvolvido tem podido se realizar sem haver estabelecido ainda a relação mais complexa, que se acha expressa mentalmente na categoria concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada. (MARX, 2008, p. 260).

Em consequência, o autor nota a relação entre família e propriedade como uma relação desparelha, principalmente no que se refere à categoria trabalho, em que a concepção de trabalho estudada pela Filosofia do Direito de Hegel é calcada como trabalho geral. “Entretanto, concebido economicamente sob essa simplicidade, o trabalho é uma categoria tão moderna como o são as condições que engendram essa abstração.” (MARX, 2008, p. 262). A categoria trabalho necessita ser vista como atividade essencial no processo de humanização.

Com o objetivo de finalizar, mas não concluir, vale ressaltar que o estudo sobre o método não oferece um conjunto de regras que se aplica ao objeto de pesquisa, ou seja, “Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d’*O Capital*” (NETTO, 2011, p. 52). O referido autor não os apresentou o que pensava sobre o capital, por meio de um sistema de categorias consideradas lineares, mas apresentou-nos uma teoria social que nos permite pesquisar o objeto, extraindo dele as múltiplas determinações. Sendo assim, é importante considerar que o método (práxis) não antecede a teoria, mas ambas caminham pelo mesmo viés, numa condição indissociável.

Dessa maneira, justificamos o porquê adotar o método Materialismo Histórico-Dialético como suporte teórico metodológico desta pesquisa, uma vez que entendemos ser esse o método que melhor interpreta a realidade econômica, social, política e cultural desta sociedade situada no âmbito capitalista. Ou seja, tal método apresenta a possibilidade de uma relação intrínseca entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa na lógica da dialética. O Materialismo Histórico-Dialético permite ao pesquisador uma visão de totalidade do objeto, articulada com o movimento real de vida, em que entender a relação existente entre o sujeito e o objeto é o mesmo que compreender como se dá o relacionamento do ser humano com os objetos, com a natureza e com a vida.

Aderimos a esse método porque ele traz, em sua essência, o aporte teórico metodológico que fundamenta a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural que, em sua esteira, exhibe o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, bem como a formação dos conceitos científicos. Tais desenvolvimentos se constituem como objeto de estudo desta pesquisa.

Desse modo, as categorias da dialética, da totalidade, da mediação e a historicidade que compõem o Materialismo Histórico-Dialético estão impressas no objeto desta investigação, em que o desenvolvimento do psiquismo humano decorre

desses processos e, nessa direção o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e a formação de Conceitos Científicos é recorrente da lógica dialética que há entre tais processos.

A dialética que existe entre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores afirma a necessidade do movimento, ou seja, da articulação entre as funções, em que uma depende da outra, visando à totalidade. Dessa maneira, fica evidente que, para investigar o psiquismo humano, é necessário considerar tais categorias. Ou seja, considerar o histórico, a dialética e a totalidade na perspectiva marxista.

Ainda cabe mencionar que a superação da dicotomia efetivada entre sujeito e objeto surgiu diante do processo de análise do movimento de contradição existente nas relações humanas com o mundo material. Desse modo, nosso intento inclui estudar o desenvolvimento psíquico do homem em suas determinações e atributos.

Ao estudarmos o desenvolvimento psíquico nas esferas da filogênese e ontogênese, ou seja, do biológico ao cultural, verificamos que a pesquisa, de acordo com o método de Marx, analisa as partes que constitui o todo, numa perspectiva de que da totalidade é extraída das partes (determinações). É esse modo de investigação é que forma a base central do seu método, a análise da realidade concreta é abstraída pelo concreto pensado, permitindo o caminho inverso.

Portanto, o Materialismo Histórico Dialético resulta da interpretação da realidade, ou seja, provém da visão de mundo e práxis. A práxis, na visão de Marx, é a junção da teoria social à prática que se dá por meio das relações materiais de vida. Assim, a conexão entre teoria e prática é que possibilita a práxis, desdobramento este proposto como uma das reflexões que movem o desenvolvimento desta pesquisa, no sentido de compreender, filosoficamente, a terminologia, mas, acima de tudo, investigar como acontece o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e a Formação de Conceitos Científicos, buscando relações com a práxis docente desenvolvida no âmbito da educação escolar.

Dessa maneira, o psiquismo, como sistema interfuncional, necessita de atividades complexas para se desenvolver. Tal desenvolvimento não é decorrente de atividades cotidianas. No entanto, efetiva-se em atividades complexas, mediadas pela educação escolar, as quais devem ser orientadas, intencionalmente, pela a práxis docente.

Enfim, as categorias utilizadas para a investigação do psiquismo humano decorrem das categorias do Materialismo Histórico Dialético, que se propõe ir à raiz, à essência das coisas, explicando a realidade que não parte de pressupostos idealistas e tão pouco de processos fragmentados e isolados do real. Assim, esta pesquisa apresenta, como finalidade, uma reflexão teórica centrada no seu objeto de estudo para determinar a práxis, em que o motor que move a investigação não pode ser a descoberta por ela mesma, uma vez que a teoria e a prática dissociadas não convergem em práxis social.

1.3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRAPONTO NECESSÁRIOS

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) sentiu a necessidade de apoiar-se em uma teoria geral da psicologia que atendesse a superação dos dados obtidos empiricamente, bem como, a fragmentação do conhecimento psicológico fundamentado em pressupostos pouco consistentes. Para tanto, fez a seguinte afirmação: “Não quero saber de graça, escolhendo um par de citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como focar a análise na psique.” (DUARTE, 2000, p. 80).

A Psicologia Histórico Cultural era vista, por Vigotski, não como o surgimento de mais uma corrente psicológica, mas, sim, como a construção de uma psicologia centrada na ciência e, nesse sentido, “Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra de *O capital* de Karl Marx desempenhou para a análise do capitalismo.” (DUARTE, 2000, p. 80).

Dessa forma, o estudioso entendeu a possibilidade de mediação entre a teoria psicológica, o materialismo histórico e o materialismo dialético, o que possibilitaria a análise das questões concretas da história e a especificidade da formação da sociedade.

Vigotski enfatizou que, por meio do materialismo dialético (história da natureza) e o materialismo histórico (relações históricas), constitui-se toda singularidade do desenvolvimento do psiquismo humano, que do biológico ao cultural se dá todo o processo que permite o desenvolvimento do homem e, ainda, que “as funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas.” (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

Assim, a mediação existente entre tais processos (biológico e cultural) é considerada pelo autor como o motor que impulsiona todo o desenvolvimento, pois “a transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal.” (DUARTE, 2000, p. 83).

Desse modo, Vigotski (2000) ressalta a importância da interação entre o ser em desenvolvimento em relação ao ser mais desenvolvido, ou seja, a mediação entre o adulto e a criança é processo fundamental no desenvolvimento cultural humano. Esse aspecto da teoria de Vigotski implica na observação de aspectos do método dialético de Marx, o qual Vigotski vem a legitimar no método de sua pesquisa psicológica. Quando Marx afirmar a metáfora de que “a *anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco*” ele explicitou a necessidade de abordar o método de pesquisa a partir de processos mais complexos para explicar os mais simples, ou seja, o mais desenvolvido media o menos desenvolvido.

Desse modo,

[...] o psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica daquilo que ele chamava de “método inverso”, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. (DUARTE, 2000, p. 84).

Por isso considera-se que Vigotski adotou o método da análise mediada pelas abstrações. Ele fez isso ao traduzir seu entendimento da dialética e do materialismo histórico, em um método que buscou a compreensão da essência do real, assinalando que as abstrações não acontecem no campo das manifestações aparentes, imediatas, mas, sim, por meio da pesquisa do mais complexo. Ou seja, a mediação do abstrato não é processo arbitrário da mente, é uma construção do pensamento científico. Isso se sustenta na conquista do pensamento da essência da realidade objetiva que se esquivava de qualquer tipo de idealismo ou subjetividade. Sendo assim, “F. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a

metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade.” (DUARTE, 2000, p. 88).

Destarte, Vigotski compreendeu, no âmago do Materialismo Histórico-Dialético, as categorias que compõem o método de pesquisa de Marx e se utilizou dessa metodologia para realizar seus estudos em psicologia. Por isso, podemos afirmar que a Psicologia Histórico-Cultural se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético e as duas vertentes amparam teórica e metodologicamente a base desta pesquisa.

Nesse contexto, reafirmarmos o propósito de adotar o Materialismo Histórico-Dialético como método desta pesquisa e a Psicologia Histórico-Cultural como seu referencial teórico norteador, uma vez que temos como objetivo, a partir do estudo do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS e da formação dos conceitos científicos, investigar e ressignificar os fundamentos epistemológicos que embasam a prática docente, na busca de aprofundamento de como ocorre o processo de desenvolvimento e da aprendizagem.

Desse modo, intencionamos trilhar os caminhos de Vigotski, no sentido de que a prática docente só é desenvolvida como práxis mediadora do conhecimento científico quando há unidade entre teoria e prática (práxis). No entanto, é sabido que as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente pela educação não aderem à práxis em seu amplo sentido, pois ela foi submersa em meio às práticas cotidianas e espontâneas, que vem, a longa data, camuflando um currículo escolar nefasto e perigoso, no qual a intencionalidade da práxis foi substituída pela prática sem intenção, sem noção, habitual senso comum.

É perceptível que a formação de conceitos científicos construídos no âmbito escolar encontra-se em defasagem, em situações nas quais o conteúdo abordado unilateralmente, sem contradição, parece nele mesmo, não permitindo a construção do científico e do clássico que, mediados pela abstração da concretude, da historicidade, da totalidade, suprime o imediatismo arraigado na superficialidade do processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que tais processos não se dão no âmbito do conhecimento incipiente, imediato, mecânico e isolado, mas, sim, mediados por processos dialéticos existentes entre o orgânico e o cultural, que objetiva a espécie humana em gênero humano. Elementos estes que justificam a necessidade e a importância de se estudar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS e a

construção dos conceitos científicos em relação à prática docente. Esclarecemos que o processo de ensino e aprendizagem, na educação escolar, vem sendo a cada dia mais afastado do conhecimento erudito e que o método Marxista, alinhado à teoria Vigotskiana, aponta para o processo de conhecimento que investiga o mais complexo em detrimento do mais simples. Contudo, a Educação Básica, por sua vez, parece insistir em mediar processos simples e rasos de conhecimento que, ao inverso do proposto pelo objeto desta pesquisa, não conseguem atingir a construção dos processos que constituem a formação de conceitos científicos.

Com a intenção de complementar tal reflexão – no viés da educação simplista que atualmente compõem o currículo educacional no Brasil e no Estado do Paraná – permite-nos lançar uma provocação para a educação do início do ano de 2020 (ano escolhido para implementar a Base Nacional Comum Curricular). Nesse contexto, todas as legislações instituídas seguem o intento de adotar, como norte do currículo, “O Referencial Curricular do Paraná”. Este, no entanto, não apresenta os conteúdos a serem trabalhados, mas, sim, “objetivos de aprendizagem”. Desse modo, os docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como das outras etapas que compõem a Educação Básica, abordarão os objetivos, esmiuçando-os em conteúdo específicos de acordo com o grau de importância deles na visão particular do professor. Isso se dá numa condição na qual, na maioria das vezes, o profissional tem, como material de apoio para a construção do Plano de Trabalho Docente, apenas o sumário do livro didático.

Mais uma vez a educação é tomada pelo viés da particularidade, ou seja, ela se distancia dos princípios da totalidade, contradição e mediação, categorias marxistas, que sustentam a base metodológica desta pesquisa. Assim, a construção do científico afasta-se cada vez mais da proposta de humanização mediada pelo conhecimento clássico, isto é, “não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento do psiquismo, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem.” (MARTINS, 2013, p. 270).

À continuação, na segunda seção deste estudo, dedicamo-nos às revisões necessárias à compreensão e reflexão sobre o complexo desenvolvimento do psiquismo.

2 DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Iniciamos esta seção com a discussão do desenvolvimento do psiquismo animal e, na sequência, o desenvolvimento do psiquismo humano (as Funções Psicológicas Elementares/FPE e as Funções Psicológicas Superiores/FPS). Trazemos à tona, da mesma forma, no item 2.2.1, a estrutura e as funções psíquicas superiores. E, finalmente, no item 2.3, expomos um estudo sobre a mediação dos signos e a construção da consciência no desenvolvimento da psique humana.

Os animais apresentam os órgãos do sentido numa perspectiva de evolução imediata, isso significa que a evolução animal se dá, apenas, no âmbito do biológico adaptando-se à natureza. O psiquismo humano se desenvolve por meio da cultura e está, estreitamente, relacionado às condições históricas e sociais concretas do ser, o qual depende da qualidade das atividades mediadas. Com isso, fica claro que as condições da atividade humana produzida historicamente, vinculam-se ao processo do desenvolvimento da conduta humana e transformam-se pelo trabalho.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO ANIMAL

O desenvolvimento do psiquismo humano é diferente do psiquismo animal. O animal desenvolve-se por meio da evolução biológica, e o homem submete-se às leis do desenvolvimento histórico e cultural e transforma a natureza em benefício de si próprio. Isso ocorre a partir do momento que passa a produzir instrumentos e a modificar a natureza externa com intencionalidade, no sentido de construir a própria existência.

Segundo Leontiev (2004, p. 174), o homem considera-se livre a partir do momento em que o mesmo “[...] manifesta-se no fato de o desenvolvimento socio-histórico do homem estar doravante totalmente liberto da sua antiga dependência em relação ao seu desenvolvimento morfológico”. Desprende-se de suas condições naturais/hereditárias por apropriação das leis históricas e culturais, que de agora em diante registram a evolução do homem. O animal modifica a natureza sem planejar, intencionalmente, a sua atividade, simplesmente a modifica para suprir algumas necessidades biológicas imediatas.

O autor, em sua obra *O desenvolvimento do Psiquismo* (2004), cita experiências com animais, como a aranha, sapos e outros grupos que orientam suas atividades pela sensação, função elementar, ou seja, a aranha organiza sua atividade estimulada pela vibração das asas dos insetos presos em sua teia, tal vibração encontra-se nas condições normais em relação determinada com a substância nutritiva.

Verificamos, assim, que a questão biológica é característica marcante da atividade animal. Uma característica mais avançada e que depende, necessariamente, da sensação, é o reflexo que se origina das propriedades agentes da realidade imediata, em que o animal, através do reflexo, também vai se adaptando ao responder aos estímulos do meio.

O desenvolvimento do psiquismo animal foi organizado por Leontiev (2004) em três estágios: o primeiro – desenvolvimento do psiquismo sensorial elementar, já descrito acima; o segundo – psiquismo perceptivo; e o terceiro – intelecto.

Quanto ao segundo estágio, o autor traz a experiência com outros tipos de animais vertebrados e mamíferos que, por sua vez, a atividade é direcionada pela percepção. O estágio sensorial elementar, por meio da complexificação das atividades, constitui novas estruturas no âmbito do desenvolvimento do psiquismo animal, preparadas no estágio anterior.

A passagem do estágio sensorial do psiquismo para o estágio perceptivo origina transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico dos animais, porém condicionados por alterações anatômicas e fisiológicas. Segundo Leontiev (2004, p. 43), o desenvolvimento do psiquismo perceptivo “caracteriza-se pela atitude para refletir a realidade objetiva exterior, não sob forma de sensações elementares isoladas (provocadas por propriedades isoladas ou grupos de propriedades), mas sob a forma de reflexo das coisas”.

Dessa maneira, compreende-se que – no estágio mais elevado, que quer dizer, no desenvolvimento do psiquismo perceptivo – os animais guiam suas atividades, reorganizando a função da memória, o que não acontecia no estágio precedente, em que a função da memória exprimia somente a excitação do animal decorrente de movimento de vibração (exemplo da aranha anteriormente citado). Por isso, vale destacar, o salto qualitativo que existe em relação aos estágios sensorial e perceptivo.

Diante desse contexto, a forma de atividade que orienta o reflexo da realidade, no estágio sensorial, difere das atividades do estágio perceptivo. O desenvolvimento do estágio sensorial se dá por conta da memória primitiva dos animais que, no decorrer desse estágio, as ações não são impressas pelo córtex cerebral, por exemplo, os animais como a aranha, o sapo são instigados apenas por movimentos externos.

A passagem ao estágio do psiquismo perceptivo do animal é considerada uma transformação qualitativa da forma sensorial da fixação da experiência. Isso quer dizer que o novo estágio deixa claro que a representação das imagens dos objetos nos cérebros dos animais é impressa por meio de processos de diferenciação e generalização da imagem das coisas.

Com o objetivo de compreendermos melhor os processos que desenvolvem o estágio perceptivo, representamos o exemplo por meio de figuras:

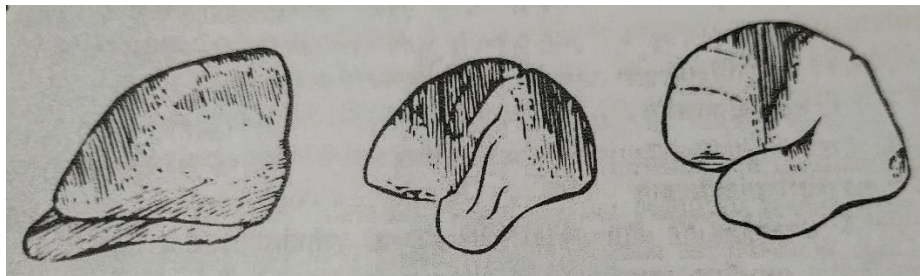


Fig. 1. O córtex cerebral do coelho, do símio inferior e do homem. Os sombreados horizontais representam o campo de projeção; os sombreados verticais os campos de integração. Verifica-se o aumento, relativamente forte, da superfície dos campos não sombreados (a integração) quando se passa para níveis superiores de desenvolvimento. Extraído de: LEONTIEV, 2004.

O estudo sobre os estágios do desenvolvimento do psiquismo animal, realizado por Leontiev (2004), demonstra e explica os processos de diferenciação e generalização que acontece no estágio perceptivo do animal. Nesse contexto o autor destaca: “[...] neste estágio, a percepção está ainda totalmente inclusa nas operações motrizes externas do animal. A generalização e a diferenciação, a síntese e a análise, desenrolam-se como processo único.” (LEONTIEV, 2004, p. 52). Compreende-se que o desenvolvimento do cérebro, nesse novo estágio, encontra-se numa etapa mais desenvolvida, no campo da integração (integra os diversos estímulos). É perceptível uma diferenciação, ou seja, o córtex cerebral capta estímulos mais complexos, porém se mantém no âmbito das atividades exteriores.

Nesse viés, para Leontiev (2004, p. 49),

[...] contrariamente aos vertebrados menos organizados (os peixes), os cães, na sua reação a uma situação anteriormente percebida (o engodo escondido sob os seus olhos), orientam-se para a própria coisa que lhes foi mostrada.

Dessa maneira, Leontiev demonstra a modificação estrutural das atividades dos animais de um estágio para o outro. Nisso ele destaca que as mudanças evidentes não rompem com o imediatismo delineado no processo de desenvolvimento psíquico do animal. Assim, a maior parte dos mamíferos permanece no estágio do psiquismo perceptivo, não avança, como no caso do ser humano.

Entretanto, existe um grau superior de atividade animal com relação a esses dois descritos acima. Ele é denominado estado do intelecto, ou seja, o terceiro estágio do desenvolvimento do psiquismo destacado por Leontiev. Esse novo estágio faz relação com os estudos dos símios antropóides, os quais são inseridos pelo autor no terceiro estágio. No entanto, as atividades dos símios são consideradas no nível do intelecto, mas que, nem de longe, identificam-se com o desenvolvimento da conduta humana.

O intelecto animal é distintamente diferente da razão humana. Tais diferenças encontram-se no campo da qualidade das atividades. Mesmo que sejam desenvolvidas complexamente, elas não avançam, nos animais, no campo da interiorização. Isto é, as atividades são impressas nos limites da exterioridade. O reflexo da realidade tomada pelos símios antropóides é complexo. No entanto, suas atividades complexas não atingem a internalização, não ultrapassam o campo das atividades mediadas por adaptações, como acontece com os seres humanos.

De acordo com Leontiev (2004),

[...] o comportamento intelectual que se encontra nos mamíferos superiores e que atinge um desenvolvimento muito particular nos símios antropóides representa o limite superior do desenvolvimento psíquico, para além do qual começa a história de um psiquismo diferente, de um tipo fundamentalmente novo, que é exclusivo do homem, a consciência humana. (LEONTIEV, 2004, p. 63).

Assim, o desenvolvimento do psiquismo animal é acompanhado por momentos evolutivos, porém a atividade dos animais é estritamente biológica e

instintiva. Tais atividades estão revestidas da necessidade natural. Em contrapartida e diferentemente do animal, o psiquismo humano é desenvolvido histórico e culturalmente, como veremos na sequência deste texto.

2.2 DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO: AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS ELEMENTARES E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O desenvolvimento do psiquismo humano e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS articulam-se na busca da compreensão da formação da conduta humana. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência e do comportamento, não se dá a partir de processos construídos aleatoriamente, mas, sim, por meio das condições históricas e culturais.

Nesse sentido, “a observação empírica cotidiana do crescimento das crianças a nossa volta faz parecer que o desenvolvimento psíquico vai produzindo-se natural e espontaneamente, seguindo uma espécie de “ciclo vital” natural e universal.” (PASQUALINI, 2017, p. 66). No entanto, o psiquismo desenvolve-se cientificamente pelo viés histórico e psicológico, uma vez que as funções psíquicas humanas se apresentam regidas, exclusivamente, pela gênese do processo histórico-cultural.

Pasqualini (2017, p. 67), nesse contexto, expressa:

Os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo sociais por sua origem, não são dados em uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial deles em relação à vida e à atividade social [...] a história da psique humana é a história social de sua *constituição*.

Temos, então, o fato de que o desenvolvimento do psiquismo humano se encontra articulado a processos dialéticos que compõem a atividade humana, “[...] em outras palavras: a categoria-chave para a explicação do problema dos períodos do desenvolvimento é a atividade.” (PASQUALINI, 2017, p. 68).

A atividade é entendida e condicionada às condições concretas de vida do indivíduo, e ela leva em consideração o momento cultural e histórico. Para que possamos melhor compreender a função da atividade em relação ao desenvolvimento do psiquismo e a mudança da atividade humana produzida ao

longo do processo histórico, Pasqualini (2017, p. 69) explica que o jogo de papéis não é expressão de supostas “tendências instintivas” infantis, mas “nasce do decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais.”

A autora sustenta o argumento de que as relações sociais implicam na atividade desenvolvida pela criança. Esta interfere no desenvolvimento do psiquismo, uma vez que, no período histórico marcado por uma economia primitiva, as crianças aprendiam o manuseio das ferramentas de trabalho, mas, com o desenvolvimento das forças produtivas, os equipamentos de trabalho tornaram-se mais elaborados e complexos. Diante disso, a criança foi se distanciando do mundo do trabalho infantil. Assim, é possível cimentar o argumento da autora, no sentido de que as condições da atividade humana, produzidas historicamente, estão vinculadas ao processo do desenvolvimento da conduta humana.

Portanto, a atividade é dialeticamente mediada na relação entre o indivíduo e a sociedade, ao mesmo tempo em que ela se transforma, é transformada pelo processo de mediação. Desse modo, “[...] ao eleger a atividade como categoria nuclear para o esclarecimento do psiquismo – e para o problema específico dos períodos do desenvolvimento” (PASQUALINI, 2017, p. 68), considera-se que o desenvolvimento do psiquismo humano apresenta sua raiz centrada nas condições de vida do sujeito. Tal desenvolvimento reflete e refrata as condições sociais e culturais nas quais o indivíduo está imerso, não por uma escolha própria, mas, sim, pelas condições impostas pelo capital.

Segundo Pasqualini (2017, p. 68), qualquer função psíquica se desenvolve e é estruturada no interior do processo concreto que a realiza, quer dizer, o desenvolvimento da psique não decorre de processos idealistas, mas desenvolve-se no âmago da materialidade concreta. Assim compreende-se que as condições de vida cultural do indivíduo determinam as condições da atividade humana, a qual é responsável pelas modificações que ocorrem no psiquismo durante o processo de desenvolvimento. Portanto, fica esclarecida a importância das condições históricas concretas que orientam o desenvolvimento do psiquismo da criança. Desse modo,

[...] as diferentes atividades realizadas pela criança, não ocupam um mesmo plano de hierarquia na formação de novas funções psíquicas e capacidades, formulando o conceito de *atividade dominante*, entendida como aquela que guia e produz as mudanças mais

importantes nos processos psíquicos e na formação da personalidade da criança em cada período de seu desenvolvimento. (PASQUALINI, 2017, p. 70).

Dessa maneira, a complexidade da atividade identifica no indivíduo um período novo de desenvolvimento, a qual produz novas formações psíquicas. Melhor dizendo, o desenvolvimento do psiquismo da criança é o entrelaçamento da quantidade de atividades com a qualidade das atividades apropriadas pelas mesmas que, compreendidas no contexto da relação dialética, transformam-se em novas funções. Em vista disso, o trânsito decorrente na formação de novos processos psíquicos não é permeado por mudanças fortuitas, provocadas por acúmulos quantitativos de atividades.

Para Pasqualini (2017), a identificação da atividade dominante e das neoformações psíquicas permitirão estabelecer os critérios centrais para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil. Mais que estabelecer quais são as atividades dominantes e as neoformações típicas de cada período, faz-se necessário compreender a dinâmica de transição de uma idade à outra, evidenciando a gênese e o processo formativo das novas conquistas do psiquismo infantil, que caracterizam uma mudança de estado do psiquismo. Logo, entendemos que a transição de uma idade para outra, no processo de desenvolvimento do psiquismo, dá-se por meio de saltos qualitativos, os quais radicam na relação do homem com a natureza e o trabalho social.

Vigotski (1996), aponta para a visão equivocada do desenvolvimento como processo linear, pois o curso do desenvolvimento psíquico é permeado por momentos de rupturas e alterações, cada qual com sua significação perante o desenvolvimento da psique, numa dinâmica na qual tais processos combinam movimentos evolutivos e progressivos.

De acordo com Pasqualini (2017), o período crítico ou período de viragem refere-se, em última instância, ao salto qualitativo que resultará na mudança do tipo de atividade dominante. Segundo Vigotski (1996), o momento de viragem se dá por meio da luta entre o velho, que ainda não morreu, e o novo, que ainda não nasceu, ou seja, o processo evolutivo (quantitativo) realiza a revolução (qualitativa) dos movimentos que modificam a natureza do desenvolvimento psíquico humano.

Prado Júnior (1969, p. 602 apud PASQUILINI, 2017, p. 71) menciona que esse processo,

[...] passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, as mudanças qualitativas; onde as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas e súbitas, e se operam por saltos, de um estado a outro; estas mudanças não são contingentes, mas necessárias; resultam da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais.

Assim compreende-se que o processo de desenvolvimento do psiquismo é decorrente da relação dialética entre os processos quantitativos e qualitativos. Tal desenvolvimento não acontece de maneira aleatória entre uma função e outra, mas depende do acúmulo de mudanças quantitativas, as quais, de maneira brusca e por meio de saltos, transformam-se em processos qualitativos. O movimento entre os processos quantitativos e qualitativos está subordinado às condições da atividade da criança, ligadas, diretamente, às condições materiais de vida.

Podemos dizer, assim, que o psiquismo humano não se desenvolve hereditariamente, considerando as leis naturais, mas que

[...] sem reduzir o ser humano as determinações sociais, mas considerando também as características orgânicas, Vigotski enfatizava que a gênese de sua constituição é histórico-cultural, relacionando a cultura como parte integrante da natureza do ser humano e como categorial central de uma nova concepção de homem. Acreditava em uma teoria do desenvolvimento psicológico humano baseada na noção de que a essência da vida humana é cultural. (ROSSETTO, 2009, p. 30).

A autora deixa claro que a psique humana é constituída socialmente, no coletivo, com a convivência de outras pessoas, como já comentamos anteriormente.

Vigotski (1995), como precursor dessa ideia, almejava a construção de uma ciência psicológica que fosse ao encontro da construção do novo homem, considerando os aspectos culturais no desenvolvimento do psiquismo, numa dinâmica que resulta da ação da sociedade sobre o indivíduo, para incorporá-lo nas relações culturais que compõem uma formação social.

A psicologia tradicional não tinha o olhar voltado para o estudo complexo do comportamento, quer dizer, não considerava a realidade específica no desenvolvimento do psiquismo humano. Para Vigotski (1995), o processo do desenvolvimento complexo e superior de comportamentos continuava sem explicação, pois a psicologia tradicional não avaliava o desenvolvimento histórico

das funções mentais. Ocorria que, na concepção de tal psicologia – por se conhecer as leis do desenvolvimento numa visão simples e reducionista –, acabava-se por analisar o processo em conformidade como o desenvolvimento do corpo, ou melhor dizendo, considerava-se, apenas, o processo biológico e natural. Dessa maneira, a psicologia tradicional mantinha o desenvolvimento das FPS vinculadas às FPE, preservando-se a ideia de que elas decorriam apenas da maturação cerebral.

Entendemos que o desenvolvimento das FPE e o desenvolvimento das FPS apresenta características distintas, bem como é diferenciada a natureza das relações que se instituem entre elas. No entanto, não existem dois grupos diferentes de funções, um elementar e outro superior, mas a distinção está veiculada à conquista de qualidades especiais no curso do desenvolvimento das funções.

Diante disso, cabe esclarecer a diferença entre FPS e FPE. A elementar é compreendida pelo autor como processos psíquicos naturais (biológicos), ou seja: atenção involuntária, memória imediata ou primitiva. AS FPE são instintivas, desenvolvidas no âmbito de processos orgânicos, garantidas pela natureza. Isso vale tanto para os animais quanto para os homens. O biológico, assim, já vem “provido” com uma série de capacidades naturais necessárias, inclusive, à sobrevivência e à perpetuação da espécie.

As FPS, consideradas especificamente humanas, são intencionais, voluntárias e são conscientemente controladas, enquanto que as FPE são reações automáticas, ações reflexas e associações simples de ordem biológica. As funções biológicas vão se desenvolvendo por meio de *indícios* de transformações de vida frente à ação da cultura, por intermédio da mediação do outro. Isto é, percebemos que o choro, o movimento, o olhar, o sorriso são indicadores das mudanças culturais, agindo nas funções biológicas. Isto é, as FPS vão se construindo nas bases que fundamentam as FPE.

De acordo com Pino (2005, p. 2011),

[...] o mais importante não é saber, apesar da importância desse saber, qual é a condição inicial do recém-nascido, mas como ocorre a transformação das funções reconhecidamente biológicas desde o primeiro instante após o nascimento, o que permite poder estabelecer, de alguma forma, o marco do fim do *momento zero cultural*.

O momento zero cultural mencionado pelo autor, refere-se às origens da constituição da cultura na criança, num processo que implica a articulação do biológico com o cultural, considerando-se, para isso, que a criança nasce com suas características estritamente biológicas e, a partir da convivência com a cultura por meio da internalização dos signos, constrói-se culturalmente. Por essa razão, Pino (2005) descreve quatro indícios que explicam o nascimento do bebê e a dialética entre o biológico e o cultural.

O primeiro, na ordem de aparição após o nascimento da criança, é o choro, na perspectiva de que chorar é característica própria da espécie humana. No momento do nascimento, e durante as primeiras semanas, o choro do bebê é apenas uma função de origem orgânica. O estado de desconforto, a fome, a irritação na pele, entre outros fatores, produz o choro do recém-nascido. Assim, nas primeiras semanas de vida da criança, o choro é considerado um bom indicador das funções biológicas, ou seja, das FPE.

Nesse sentido,

[...] existe, portanto, uma transformação perceptível cuja natureza deve ser investigada. É uma simples evolução da função biológica em razão da influência do meio ou é algo mais do que isso? O que é fácil de observar é que, no início, o choro é uma reação tipo compulsivo que só pára quando é eliminada a causa física que o provocou. Mais tarde, porém, ele se torna uma representação, algo próximo da teatralidade. (PINO, 2005, p. 205).

Por isso, o choro perde seus indícios biológicos, deixando impressas as marcas da cultura, pois o bebê não chora mais por conta dos elementos biológicos, isto é: fome, dor, desconforto fisiológico, mas chora em função de objetivos que são determinados pela ordem cultural como, por exemplo, a necessidade da presença humana, inclusive a da mãe.

O movimento da criança é o segundo indício de que as FPS se estabelecem no esteio das FPE. O bebê nasce equipado com as funções sensório-motoras, entre as quais podemos citar como exemplo: o ato de espirrar, chorar, bocejar, engolir, gemer, etc., nesse momento sua formação psíquica ainda se restringe, conforme explica Pino (2005), a um conjunto de quadros visuais, auditivos e tácteis imprecisos, difusos e instáveis sem relação entre eles.

De tal modo, Pino (2005, p. 208) ressalta:

Na criança cuja atividade começa por ser elementar, descontínua, esporádica, cuja conduta não tem objetivos de longo prazo, a quem falta o poder de diferir as suas reações e de escapar assim às influências do momento, o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades, ou o seu humor, assim como com as situações que sejam suscetíveis de as exprimir.

Entendemos que o movimento expressa a organização da vida da criança numa trajetória na qual a palavra (signo), estabelecida pelos vínculos sociais, permite a diferenciação entre o bebê humano de qualquer outro filhote de mamífero. A internalização dos signos é que proporciona, no movimento da criança, a característica da cultura, por exemplo, os gestos ultrapassam o imediatismo dos movimentos elementares (ato motor). Por meio da interiorização da significação, os atos motores se transformam em atos culturais e semanas e meses se passarão até que existam condições para o exercício diferenciado dos movimentos.

O terceiro indicador do momento cultural zero no bebê é representado pelo olhar. A visão tem características biológicas comuns a todas as espécies, cujo organismo é constituído por um sistema nervoso, mesmo que seja elementar. Por isso, entendemos que a visão é uma função natural, ver e perceber apresentam funções distintas. A função psicológica da percepção é formada, culturalmente, em paralelo com a construção da consciência do mundo, enquanto que ver é estritamente função elementar de qualquer espécie animal. Então, podemos dizer que o olhar, diferentemente da visão, está articulado como forma de comunicação. Isto é, a criança que percebe o mundo constituído a sua volta já sofreu interferência do humano, o qual foi sublinhado com as marcas da cultura.

Indicamos o sorriso como quarto e último indicador no sentido de identificar a origem da cultura no recém-nascido. Ou seja, quando é que as FPE radicam-se nas FPS. O sorriso é uma reação primitiva, sendo que, até os dois primeiros meses de vida, apresenta característica de uma simples excitação da sensibilidade.

A face social do sorriso está impressa na reação do bebê à presença da mãe, ou de outra pessoa com a qual a criança estabeleceu seus primeiros vínculos. Normalmente é a mãe que forma os vínculos sociais cotidianos com a criança sendo

que é ela que, desde o nascimento, conduz suas ações, enfim, toda mediação na direção dos vínculos sociais são construídos pelo outro.

Ao nascer, o ser humano possui apenas as funções psicológicas elementares e na convivência com o meio social e cultural a criança vai aprendendo e, conseqüentemente, desenvolvendo as FPS. Essas se desenvolvem no processo de relação do homem com o mundo e fundamentam-se na mediação entre um ser humano e outro.

Durante muito tempo considerou-se que o desenvolvimento psicológico da criança acontecia de maneira estritamente natural. Assim, não era observado que o desenvolvimento era desmembrado em determinadas funções psicológicas, sendo elas: a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento. Na velha psicologia, o estudo do desenvolvimento psicológico da criança não considerava que tais funções se desenvolviam articuladamente. O desenvolvimento era compreendido como sendo composto de processos isolados.

As FPS, de acordo com os pressupostos teóricos epistemológicos de Vigotski, são desenvolvidas no âmbito dos processos psíquicos culturais: memória mediada, atenção voluntária, compreensão, abstração, vontade, pensamento. Com relação a isso, Martins (2013, p. 78), comentando sua pesquisa nesta área, registra:

[...] “funções psíquicas superiores” e objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si, ainda que estejam indissolúvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento superiores de conduta da criança.

Logo, exige-se que o desenvolvimento infantil seja percebido em suas duas linhas: a natural e a cultural, na perspectiva de que o desenvolvimento do psiquismo humano se concretiza a partir do desenvolvimento histórico, o qual tem seu início no

fim da evolução biológica das espécies animais. Tal explicação permite compreender que existem diferenças entre o processo de desenvolvimento psicológico e evolutivo, em ocorrências nas quais o desenvolvimento das FPS ocorre sem modificar o biológico do homem. Do mesmo modo, a transformação do biológico se coloca a serviço do desenvolvimento evolutivo. Isto é, existem vínculos nas etapas do desenvolvimento das funções em relação aos níveis de evolução cerebral e isso quer dizer que tais funções não modificam o biológico, no entanto, as superiores fundamentam-se na natureza histórica e social do desenvolvimento que é produto da cultura traduzida em signos.

Portanto,

[...] os processos elementares e superiores não são hierarquizados, tendo-se nos primeiros uma suposta “base” para os segundos. O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica contínua e permanentemente essas linhas. (MARTINS, 2013, p. 79).

Do mesmo modo, Vigotski (1995) vem a corroborar essa ideia no sentido de explicar quais os mecanismos que unem tais linhas: a elementar e a superior. No bojo do desenvolvimento humano, o estudioso assinala a utilização das ferramentas como elemento primordial nesse processo, uma vez que elas atuam na mesma proporção que o emprego de ferramentas permite complexificação das atividades humanas e o emprego dos signos permite a complexificação das funções psicológicas, as quais desenvolvem-se na esteira dos processos orgânicos, vinculados aos processos culturalmente formados por meio da internalização dos signos.

Segundo Leontiev (2004), as FPS se formam no homem no decorrer da vida, ou melhor, do seu desenvolvimento histórico e social, num processo no qual o cérebro não sofre modificações morfológicas essenciais.

Assim,

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico fixam-se nos produtos objetivos – materiais e ideais – da atividade humana, e transmitem-se de uma geração a outra sob esta forma; por consequência, as neoformações psicológicas aparecidas no decurso do processo histórico são reproduzidas pelos indivíduos não em virtude da ação da hereditariedade biológica, mas em virtude das aquisições feitas no decurso da vida. (LEONTIEV, 2004, p. 202).

No entanto, entendemos que a criança não é projetada ao mundo da cultura, ao mundo dos objetos humanos, mas necessita interagir com o mundo ao seu redor, com os outros seres humanos, pois “o indivíduo, a criança, não é pura e simplesmente lançada no mundo dos homens, é aí introduzida pelos homens que a rodeiam e guiam este mundo.” (LEONTIEV, 2004, p. 254). Compreendemos, assim, que o homem não se objetiva como ser humano simplesmente, mas a humanização é mediada culturalmente nas relações entre os homens, por meio da internalização dos signos e pelo uso dos instrumentos. O homem não nega os processos naturais do seu desenvolvimento, entretanto, o nascimento biológico, por si só, não possibilita a superação das funções que o torna do gênero humano.

Por isso, o estudo das FPS, realizado por Vigotski (1995), permitiu a investigação das propriedades que compõem tais funções, bem como a compreensão do desenvolvimento psíquico do homem, já que aí se pode observar “as FPS como categoria que passa a expressar características distintivas do homem como ser pertencente ao *gênero humano*.” (MARTINS, 2013, p. 104). Assim,

[...] a corrente histórico-cultural da psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobre tudo porque faz dela a “matéria prima” do desenvolvimento humano que em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural” o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. (ROSSETTO, 2009, p. 17).

Aqui o biológico e o cultural são processos que se fundem entre si sem perderem suas características próprias. A humanização só é concebida por processos desenvolvidos no âmbito da cultura, a qual permite as mudanças estruturais das funções.

No entanto, vale frisar que o processo de humanização é determinado pelas condições de vida concreta do sujeito. Isso implica na consideração de que o desenvolvimento psicológico do homem depende da classe social na qual está inserido, levando-se em conta que a relação do homem com o trabalho no mundo capitalista apresenta duas vertentes: a que explora e a que é explorada.

Essa análise partiu de Marx, ao investigar as condições de vida da sociedade burguesa, e Vigotski, fundamentado no método de Marx, analisa a passagem do

desenvolvimento do psiquismo natural para o cultural, enfatizando que a sociedade que priva o homem da apropriação dos bens materiais e culturais não favorece a constituição do novo homem. Em outras palavras, o desenvolvimento do psiquismo humano tem sua origem cultural refém da disparidade social cultuada pela sociedade capitalista.

A natureza do desenvolvimento do psiquismo humano não diz respeito à importância da sociedade na vida do indivíduo, tal fato expressa muito mais do que isso: o social radica-se no cerne da personalidade humana, traduzindo as relações sociais como expressão das “possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa.” (MARTINS, 2013, p. 105).

Pino (2005) defende a ideia de que o desenvolvimento cultural da criança – no processo de transformação da sua natureza, constitutiva da condição biológica, sob a ação da cultura – faz dela um ser humano, cultural. O homem é a única espécie que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos definidos por ele próprio. Ao fazê-lo, transforma-se, assumindo o controle da própria evolução, ou seja, da história propriamente dita. Essa é a visão de mundo que Vigotski nos apresenta e que explica por que o eixo de suas análises tem como fundamento a natureza e a cultura, definidoras do fundamento da história e expressas nos dois tipos de funções psicológicas por ele estudada: as elementares e as superiores.

Vigotski compreende o desenvolvimento do psiquismo humano como sendo um desenvolvimento cultural, ou seja, explicita a construção do sujeito em dois momentos: natural/biológico e cultural/histórico. O humano não está presente no nascimento. Ele é o resultado de uma construção dialética entre o sujeito e o meio cultural. Nesse contexto, o sujeito, através do desenvolvimento das FPS, aprende a controlar conscientemente o seu comportamento, desenvolve a personalidade e a conduta.

Por isso,

[...] uma consequência lógica do princípio geral enunciado por Vigotski (1997:106), o da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. Mas se existe um nascimento cultural deve existir também, como já foi dito anteriormente, um hipotético momento zero cultural. A razão é

simples: se as funções culturais têm que se “instalar” no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência [...]. (PINO, 2005, p. 47).

Assim, a internalização dos signos traz em seu bojo o princípio regulador do comportamento cultural, numa dinâmica na qual o desenvolvimento requer mudanças significativas na estrutura psíquica interna, ou seja, os signos são internalizados culturalmente, o que permite afirmar que as Funções Psicológicas Superiores são mediadas pelas formas culturais de comportamento e dessa forma, “o desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre a formação das funções e domínio sobre elas, ou seja, pressupõe o controle interno da conduta com vista à consecução de seu objeto.” (MARTINS, 2013, p. 109).

Maturana (1984) traz-nos o caso das duas meninas bengalis, ambas com idade entre 5 a 8 anos, que moravam com uma família de lobos e que foram encontradas por missionários da localidade e, então, foram submetidas à readaptação no meio humano. A menina com menor idade sobreviveu pouco tempo, a maior, até 10 anos. O fato de conviver 2 anos entre os seres humanos, fez com que ela progredisse em algumas funções. No entanto, quando necessitava se locomover com agilidade de um lugar para outro ela usava a maneira de correr dos lobos.

Nesse caso, é fácil compreender o significado da cultura na construção do humano, embora a constituição genética das meninas tivesse características humanas, elas nunca se integraram no contexto humano. A conduta de ambas era inteiramente natural. Nesse sentido, fica estabelecida a importância do desenvolvimento cultural na formação das FPS.

Pino (2005) discorre sobre o significado cultural do nascimento biológico, em um estudo que descreve o ato do nascimento da criança como um “evento cultural”. Ele explica que o futuro ser, mesmo antes de ser concebido, já parte do mundo cultural dos homens, ou seja, como objeto de desejo de quem aguarda o nascimento, ou seja, como objeto de medo de quem considera sua chegada um evento indesejado. Afirma o teórico que, de qualquer forma, é um fato inegável que a simples expectativa do nascimento de uma criança mobiliza, profundamente, o mundo das relações sociais no âmbito familiar.

Na sequência do estudo feito, Pino (2005, p. 57-58) explica que,

[...] não obstante a importância fundamental das funções biológicas para adquirir o modo de ser *humano*, no mundo dos homens o ato de nascer tem muito mais caráter de um evento cultural do que de um acontecimento biológico, embora não deixe de ser uma celebração da vida. A produção da vida, mesmo quando ela não é desejada, é um fato cultural de consequências sérias. Antes mesmo que ela ocorra, o possível candidato à humanidade já faz parte do universo cultural dos homens como “objeto do desejo do Outro”, qualquer que seja a forma que possa tomar este desejo. Com efeito, a produção da vida, em quaisquer condições que ela ocorra, é um acontecimento cujas repercussões sociais não deixam seus autores indiferentes. O futuro de quem nem mesmo existe ainda biologicamente fica já atrelado às condições reais de existência que ele encontrará no meio social e cultural em que o ato de nascer o inserirá. (PINO, 2005, p. 57-58).

Então, a criança, ao nascer, é recebida pelo mundo da cultura, o qual depende das condições materiais de vida. Nesse caso, o recém-nascido poderá ser absorvido pela desigualdade social, característica inerente à sociedade regida pelo capital, em que somente o ato de nascer não garante ao indivíduo a apropriação dos bens culturais construídos historicamente. É sabido que o desenvolvimento do psiquismo humano depende das condições de vida concreta do sujeito.

O início de uma nova forma de existência do bebê – que ao nascer é inserido num mundo ainda que para ele isso é inconsciente – o outro lá está, tomando todas as decisões por ele até que possa agir por si mesmo. Nesse sentido, fica claro que o nascimento da criança também é cultural. Segundo Pino (2005) a criança não o é no momento de nascer. O desenvolvimento humano é mediado pelo Outro e, nessa direção, podemos afirmar que a história das funções psíquicas é uma história social, que ocorre por meio da ação dos outros para que nos tornemos nós mesmos.

Por exemplo, a criança nas bases do seu desenvolvimento, não representa um papel passivo, pelo contrário, entendemos que é iniciativa dela o ato de apontar o dedo, o qual afirma a gênese da ação do outro e, dessa maneira, o outro passa a interpretá-la. Pino (2005) acrescenta que

[...] o ato de apontar constitui um caso particular do princípio geral do desenvolvimento cultural, o qual não é uma simples incorporação de padrões de comportamento dos outros, mas o resultado de um complexo processo de *conversão* da significação das relações sociais em que a criança vai se desenvolvendo e no qual as ações de cada um dos integrantes da relação desencadeiam as ações dos outros. (PINO, 2005, p. 67).

Em consequência, é pertinente ligar o nascimento da criança às necessidades de comunicação que existem entre ela, mãe, pai, etc., os vínculos são instituídos pela a comunicação de que dispõe cada um deles. Dessa maneira, Pino (2005) explica que, seja natural ou biológico – no caso da criança (espasmos, choros, movimentos, etc.) – cultural ou simbólico – no caso do adulto, onde a história de cada função é uma história social – o desenvolvimento humano é, necessariamente, reproduzido no outro.

Assim, o processo fica evidente

[...] porque que tudo o que é interno nas formas superiores foi necessariamente externo, isto é, foi para os outros o que agora é para si mesmo. As funções superiores constitutivas da pessoa foram antes relações sociais: toda função mental superior - afirma Vigotski – foi externa por que foi social antes de tornar-se interna, uma função estritamente mental; ela foi primeiramente uma relação social de duas pessoas. (PINO, 2005, p. 67).

Logo, o autor afirma duas coisas: a cultura é produção humana e tal produção apresenta dois aspectos simultâneos: a “vida social” e a “atividade social do homem”. Analisando em separado estas duas afirmações, pode-se verificar que, ao dizer que a cultura é o “produto” da vida social e da atividade social, afirma-se, também, que ela é obra do homem e, por conseguinte, que não é obra da natureza. Assim, entendemos que a cultura e a natureza são separadas por uma linha tênue, onde há rupturas, há continuidades, isso quer dizer que, a ruptura está articulada à ação transformadora que é o signo (significação mediada pelos instrumentos – palavras) e a continuidade no sentido de que as FPS (culturais) necessitam de uma base biológica. Podemos afirmar, de acordo com Pino (2005), que todas as produções humanas, isso é, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido humano, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado ao homem.

É aos aspectos específicos da FPS que nos dedicamos à continuação deste estudo.

2.2.1 A Estrutura e as Funções Psíquicas Superiores

As estruturas primitivas são denominadas de primeiras estruturas e elas versam sobre o desenvolvimento psíquico natural, sobre as características biológicas da psique, as elementares. As segundas estruturas são decorrentes do processo do desenvolvimento cultural, as quais são denominadas de superiores, pois representam uma forma de conduta mais complexa.

A especificidade da estrutura primitiva incide no fato de que, a reação do sujeito bem como os estímulos, são pertencentes a um todo dinâmico. Esse tipo de estrutura apresenta, como característica, a síntese entre a situação e a reação. Por exemplo, quando a criança recebe estímulos, não estão sendo estimuladas apenas partes isoladas do cérebro, mas, sim, um todo dinâmico. Portanto, Vigotski considera descabidos os estudos analítico-sintéticos e indutivos a respeito do desenvolvimento do psiquismo, pois, para ele, é relevante que se identifique aquilo que rompe e altera os nexos totalizantes da situação-reação. Dessa maneira, as estruturas novas surgem do agrupamento de elementos isolados.

Muchos investigadores ven en esta primacía del todo sobre las partes y en el carácter integral de las formas primitivas del comportamiento infantil, afectivamente matizadas, la facultad esencial de la psique. La idea tradicional de que el todo se forma por partes queda aquí refutada y los investigadores demuestran por vía experimental que la percepción y la acción integrales – veja o original se está no singular ou no plural, pois aqui está uma parte no singular e outra no plural), que no diferencian las partes aisladas, son genéticamente primarias, más elementares y simples. El todo y las partes se desarrollan de modo paralelo y conjunto. Debido a ello, muchos investigadores suponen que las tareas de la investigación psicológica son ahora radicalmente distintas, en particular cuando se trata de esclarecer las formas superiores de la conducta⁷. (VYGOTSKI, 2012, p. 122).

⁷ Todas as traduções contidas neste trabalho do espanhol para o português são de responsabilidade da autora.

Muitos pesquisadores veem nesta a primazia do todo sobre as partes e no caráter integral das formas primitivas do comportamento infantil, afetivamente matizadas, a faculdade essencial da psique. A ideia tradicional de que o todo se forma por partes fica aqui refutada e os pesquisadores demonstram, por via experimental, que a percepção e a ação integral – que não diferenciam as partes isoladas, são geneticamente primárias, mais elementares e simples. O todo e as partes se desenvolvem de modo paralelo e conjunto. Devido a isso, muitos pesquisadores supõem que as tarefas da pesquisa psicológica são agora radicalmente distintas, em particular quando se trata de esclarecer as formas superiores da conduta.

Dessa maneira, compreendemos que as novas formações estruturais se diferenciam das primitivas no sentido de absorção direta de estímulos e reações que só se modificam conjuntamente. As estruturas complexas, bem como as primitivas, se desenvolvem entrelaçadamente em uma operação que se constitui na mediação da atividade, de modo que esse intermédio é construído pela apropriação dos signos. Estes apresentam papel principal na reorganização da estrutura primitiva e na origem das complexas que são as superiores.

Em referência à estrutura das funções, podemos dizer que uma constitui a outra, no sentido de que

[...] la diferenciación de la integridad primitiva y la clara formación de los polos (el estímulo-signo y el estímulo-objeto) son el rasgo característico de la estructura superior. Pero esta diferenciación tiene también la propiedad de que toda operación, en su conjunto, adquiere un carácter y una significación nuevos. La mejor definición que podemos hacer de este nuevo significado de toda la operación sería decir que representa la dominación del propio proceso del comportamiento⁸. (VYGOTSKI, 2012, p. 124).

Nessa direção, Vigotski adotou, como objeto de estudo, o desenvolvimento cultural da criança que, segundo Martins (2013), ressaltou a necessidade do reconhecimento das profundas mudanças estruturais que compõem o desenvolvimento cultural, o qual deve ser abarcado como processo de modificação da *estrutura original*, em um processo no qual novas estruturas complexas se constituem no decorrer de tal desenvolvimento.

A autora enfatiza tais considerações quando traz, para o âmbito da análise, que a vontade é o atributo que impulsiona todas as estruturas superiores. Nesse sentido, ela expressa:

Por si mesmo é muito notável o fato de que o homem possua uma excepcional liberdade para realizar intencionalmente qualquer ação, inclusive sem sentido. Essa liberdade é uma característica do homem civilizado, em muito menor grau é própria à criança e, provavelmente, ao homem primitivo, e distingue o homem dos animais afins a ele em muito maior medida que seu intelecto

⁸ [...] a diferenciação da integridade primitiva e a clara formação dos polos (o estímulo-signo e o estímulo-objeto) são o traço característico da estrutura superior. Mas esta diferenciação tem também a propriedade de que toda operação, no seu conjunto, adquire um caráter e uma significação novos. A melhor definição que podemos fazer deste novo significado de toda a operação seria dizer que ela representa a *dominação do próprio processo do comportamento*.

superior: Portanto, a diferença se reduz a que o homem pode dominar sua conduta. (MARTINS, 2013, p. 91)

Assim, entendemos que as FPE e as FPS se constituem em contradição, uma vez que o desenvolvimento não é formado pela soma da estrutura superior com a elementar. Contudo, podemos dizer que as FPS no decorrer do seu desenvolvimento “se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas.” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 95). Quando a criança muda de uma idade para outra, muda, primeiramente, o sistema de relação entre as funções, quer dizer, o psicológico da criança desenvolve-se juntamente com a memória, a atenção, o pensamento. Esses constituintes não apresentam um desenvolvimento isolado um do outro, mas é do conjunto de alterações aparece a consciência.

Dessa maneira,

[...] podríamos indicar en qué dirección se modifica la estructura: se modifica en el sentido de una mayor diferenciación de las partes. La estructura superior se distingue de la inferior por el hecho, sobre todo, de ser un todo diferenciada, en la que cada una de las partes aisladas cumplen diversas funciones y en el que la unificación de estas partes en un proceso global se produce a base de conexiones funcionales dobles y relaciones recíprocas de las funciones⁹. (VYGOTSKI, 2012, p. 124).

O autor esclarece que a estrutura e a função se constituem na dependência que há entre elas, já que ambas se formam como totalidade e não como elementos isolados. Isso quer dizer que aquilo que constitui a diferença entre a estrutura e a função é a unidade, os vínculos estabelecidos entre elas.

Sendo assim,

[...] quien dijo que la diferencia entre organismos superiores e inferiores radica en la mayor diferenciación del superior. Cuanto más perfecto es un organismo, más diferentes son entre sí sus partes integrantes. En un caso el todo y las partes mantienen cierta

⁹ [...] podríamos indicar em que direção se modifica a estrutura: modifica-se no sentido de uma maior diferenciação das partes. A estrutura superior se distingue da inferior pelo fato, sobretudo, de ser um todo diferenciado, no qual cada uma das partes isoladas cumprem diversas funções e no qual a unificação destas partes, num processo global, produz-se com base em conexões funcionais duplas e relações recíprocas das funções.

*semejanza, en otro el todo se diferencia esencialmente de las partes*¹⁰. (VYGOTSKI, 2012, p. 124).

Vigotski quer dizer que quanto mais complexidade compõe o organismo, mais diferença existe entre as partes que constituem o todo, enquanto que, em relação às FPE, o todo se constitui por elementos semelhantes; ao mesmo tempo, os elementos que formam as FPS se diferenciam em suas partes, as quais estabelecem novas formas de conexões entre si. Com isso, “Vigotski asseverou que a totalidade dinâmica é sempre o ponto de partida do desenvolvimento, que não se direciona das partes para o todo, mas do todo para a complexificação de suas partes.” (MARTINS, 2013, p. 91).

O desenvolvimento do psiquismo humano não corresponde à soma de elementos novos à estrutura original, mas a diferenciação e a especialização proporciona o aperfeiçoamento das funções internas. O processo pelo qual as estruturas elementares são complexificadas apresenta os signos como elemento principal nessa requalificação, sendo que as estruturas superiores se constituem nesse espaço determinado de salto qualitativo.

Para exemplificar o salto qualitativo, usamos o desenvolvimento da linguagem. Ao ser ela uma estrutura já desenvolvida, a palavra já não se institui nas relações imediatas, todavia, passa a se organizar em novas estruturas por intermédio da interiorização dos signos. Assim, compreendemos que o salto qualitativo se dá nesse espaço de tempo em que a estrutura das funções se modifica de maneira complexa.

De acordo com Vigotski (1995), Bühler¹¹ investigou os fundamentos das formas superiores e inferiores de conduta. Seus estudos partiram da necessidade de encontrar qual é o dado que une tais formas, considerando “que as superiores contêm em si os germens das inferiores.” (MARTINS, 2013, p. 93). A autora, segundo Bühler, buscou descobrir qual era o fenômeno que unificava tais estruturas e funções, resultado da hipótese de que o comportamento se estabelece em três etapas, sendo elas:

¹⁰ [...] quem disse que a diferença entre organismos superiores e inferiores radica na maior diferenciação do superior. Quanto mais perfeito é um organismo, mais diferentes são entre si suas partes integrantes. Em um caso o todo e as partes mantém certa semelhança, em outro o todo se diferencia essencialmente das partes.

¹¹ Bühler foi um filósofo, linguista, psicólogo e psiquiatra alemão. Introduziu o conceito de “terceira etapa” no estudo dos fundamentos das formas superiores e inferiores de conduta.

[...] as reações inatas, representando o fundo instintivo e hereditário; as reações adquiridas na experiência pessoal, expressas nos hábitos ou reflexos condicionados; e as reações intelectuais, responsáveis pela adaptação do organismo às demandas do meio, no que se inclui a resolução de problemas. (MARTINS, 2013, p. 94).

Ainda em relação às etapas, a autora argumenta:

Vigotski, a princípio, reconheceu o mérito dos interesses de Bühler, entretanto ponderou que se buscarmos nas “formas superiores de conduta” apenas aquilo que as identifica com as “formas primitivas”, teremos cumprido apenas metade da tarefa. Julgou que o fundamental do problema seria encontrar as formas específicas de desenvolvimento psíquico que, pelo contrário, distinguem o ser humano dos demais animais superiores. (MARTINS, 2013, p. 94).

Em outras palavras, pode-se dizer que o desafio a ser vencido vinha ao encontro de possibilitar uma nova abordagem à ciência psicológica, considerando-se como pauta principal o fato de se tratar da compreensão da origem cultural da conduta humana.

Destarte,

[...] diremos directamente que las tres etapas en el desarrollo de la conducta agotan esquemáticamente toda la diversidad de formas de conducta en el mundo animal; ponen de manifiesto en el comportamiento humano lo que tiene de semejanza con la conducta de los animales, por ello, el esquema de las tres etapas abarca solamente de manera más o menos completa el curso general del desarrollo biológico del comportamiento¹². (VYGOTSKI, 2012, p. 130).

Vigotski considerou que Bühler, em sua investigação sobre a unificação das estruturas superiores às elementares, não passou de um estudo trivial e rasteiro, não conseguiu alcançar um novo conceito para a ciência psicológica, que em sua perspectiva o desenvolvimento não ultrapassou o âmbito do comportamento biológico (primitivo).

¹² [...] diremos diretamente que as três etapas no desenvolvimento da conduta esgotam esquematicamente toda a diversidade de formas de conduta no mundo animal; elas põem de manifesto, no comportamento humano, o que têm de semelhança com a conduta dos animais, por isso, o esquema das três etapas abrange somente de maneira mais ou menos completa o curso general do desenvolvimento biológico do comportamento.

Entretanto, fez a defesa da criação da quarta etapa. Ele buscou criar um novo passo, no sentido de impulsionar o desenvolvimento pelo viés da origem cultural da conduta superior, o que se resume no entrelaçamento de mais uma etapa de desenvolvimento ao esquema construído por Bühler.

Vigotski acrescentou, em relação a essa nova etapa, a sua tese, expressa da seguinte forma:

Nuestra tesis es el reconocimiento de la nueva, la cuarta etapa en el desarrollo del comportamiento. Ya dijimos que sería erróneo denominarla cuarta, y esto tiene sus fundamentos. La nueva etapa no se construye sobre las tres anteriores de manera análoga a como éstas se edificaban unas sobre otras. La cuarta etapa significa que se modifica el propio tipo y la orientación del desarrollo de la conducta, que corresponde al tipo histórico del desarrollo humano [...]. Del mismo modo que no desaparecen los instintos, sino que se superan en los reflejos condicionados, o que los hábitos siguen perdurando en la reacción intelectual, las funciones naturales continúan existiendo dentro de las culturales¹³. (VYGOTSKI, 2012, p. 132).

Assim, o autor deixa claro que a psicologia que considera o desenvolvimento cultural do indivíduo se distancia dos argumentos abordados por Bühler na descrição de sua terceira etapa. Na compreensão vigotskiana, o desenvolvimento cultural do comportamento diverge, absolutamente, das leis orgânicas ou naturais.

Sobre a gênese do desenvolvimento cultural da conduta, Vigotski faz alguns apontamentos que diferem dos autores da velha psicologia. Isso se dá no sentido de que os comportamentos complexos não se desenvolvem na condição de mérito de um sobre o outro, ou seja, as diferenças e transformações no âmbito qualitativo não emergem em níveis sobrepostos e tão pouco naturalmente. Nesse sentido, podemos ver que

[...] os centros inferiores se conservam como instancias subordinadas ao desenvolverem-se os superiores, e o cérebro, em seu desenvolvimento, atende às leis da estratificação e superestrutura de

¹³ Nossa tese é o reconhecimento da nova, a quarta etapa no desenvolvimento do comportamento. Já dissemos que seria errôneo denominá-la quarta, e isso tem seus fundamentos. A nova etapa não se constrói sobre as três anteriores de maneira análoga a como estas se edificavam umas sobre as outras. A quarta etapa significa que se modifica o próprio tipo e a orientação do desenvolvimento da conduta, que corresponde ao tipo histórico de desenvolvimento humano [...]. Do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas que se superam nos reflexos condicionados, ou que os hábitos seguem perdurando na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais.

novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transporta a ela e existe nela. O instinto tão pouco se destrói, se supera nos reflexos condicionados, como função do cérebro antigo nas funções do novo. Assim também o reflexo condicionado se supera na ação intelectual existindo e não existindo simultaneamente nela. Para a ciência se delineiam duas tarefas equitativas: saber descobrir o inferior no superior e saber descobrir como madura o superior no inferior. (MARTINS, 2013, p. 97).

À vista disso, a autora esclarece que o instituto mobilizador das FPE é superado pelas FPS em uma dinâmica cultural, mas não em uma relação destruidora dos elementos que compõem as formas primitivas da função, mas, sim, numa relação de superação das formas naturais em estrutura superior da personalidade. Assim, o reflexo condicionado é reestruturado em ação intelectual, os processos inferiores são reelaborados articuladamente aos superiores.

Isso ocorre uma vez que

[...] as relações diretas compreendem as formas instintivas de movimentos e ações expressivas que operam como vias de influência mútua entre os homens. As expressões corporais e a emissão de sons, a exemplo de reações posturais, choro do bebê, grito, olhar, dentre outras, cujos conteúdos são fundamentalmente naturais e reflexos, marcam profundamente a história das primeiras formas de relação social, e, não por acaso, representam as bases das relações sociais dos recém-nascidos. (MARTINS, 2013, p. 98).

Por conseguinte, as formas naturais de comunicação, isto é, as relações diretas, manifestam-se em outra condição de desenvolvimento mediada pelos signos, em que a linguagem (fala) se posiciona na centralidade das relações sociais. No entanto, a complexidade das formas superiores coincide com a complexidade objetiva da vida social, no que diz respeito ao significado da palavra “social”.

Segundo Martins (2013), a criança, ao se desenvolver culturalmente, apresenta-se em dois planos: social e psicológico. Nesse sentido, a passagem do externo ao interno altera a estrutura e as funções. No cenário do desenvolvimento das funções complexas, encontram-se as relações sociais, as quais exprimem as relações humanas reais. Contudo, o resultado da história cultural da criança poderia ser denominado como forma social do psiquismo humano. Entre as leis naturais e sociais é constituída uma relação dialética “em que as primeiras não desaparecem,

mas são superadas e, para ela, na base de tal superação reside o autodomínio do comportamento.” (MARTINS, 2013, p. 103).

Assim sendo, o autodomínio da conduta não habita simplesmente em processos internos, mas, sim, sobre processos externos que atuam sobre o indivíduo como força social, ou seja, o desenvolvimento da conduta necessita dos processos internos, bem como dos externos na formação das funções psíquicas complexas. Quando Vigotski (1995) pondera que o desenvolvimento da criança entra em cena duas vezes. Nesse sentido ele quer dizer que isso se dá no plano social – que surge entre as pessoas – para, em seguida, surgir no interior da criança – plano pessoal – isso é, na formação da conduta humana.

Vigotski contribuiu ao entendimento do desenvolvimento humano quando estabeleceu, em sua teoria, os aspectos que revelam que o comportamento humano é composto por quatro etapas: as etapas “primitiva e natural” e a etapa da “psicologia ingênua” em que se destacam os nexos mecânicos em detrimento dos nexos reais entre os objetos, sendo que tais etapas compõem as duas primeiras, que são a etapa do “emprego mágico dos signos” e a etapa “utilização de signos externos”.

Isso, na compreensão que faz Martins da teoria de Vigotski, significa que “o controle da reação interna, o uso do signo passa a se colocar, também a serviço do domínio dos estímulos externos, e à luz desse processo a operação externa se converte em operação interna.” (MARTINS, 2013, p. 103). Assim, entendemos que os signos transcendem aos estímulos externos quando a interiorização dos mesmos passa a atuar de maneira intrapsíquica, isto é, a maneira da internalização dos signos é que decide a qualidade do desenvolvimento do psiquismo, numa dinâmica em que eles podem, ou não, ampliar os domínios das condições objetivas e subjetivas que conduzem as ações na vida concreta do sujeito.

De tal modo, a criança, antes do domínio das reações internas, necessita dos estímulos das reações externas, as quais se transformam em processos internos e, nessa perspectiva, os signos apresentam função principal, mediando as duas operações, a externa e a interna, uma vez que o movimento dialético entre ambas forma o domínio do comportamento.

No intuito de trazer à tona uma melhor compreensão do que se entende por função, utilizamo-nos dos pressupostos de Pino (2005). Para ele, a psique humana é um complexo de funções, como algo dinâmico em contínuo movimento; algo que

não se cristaliza em formas acabadas, mas se constitui de maneira constante. A psique é entendida, nessa perspectiva, como o ato de funcionar. Para tanto, o autor usa, como exemplo, as funções de “pensar” e de “falar”, no sentido de que tais funções só se efetivam no momento de pensar ou de falar algo, fora dessa intencionalidade “nada mais são do que meras capacidades de pensar e de falar e mero registro da coisa pensada e falada.” (PINO, 2005, p. 97).

Diante desse contexto, é possível compreender que a relação das funções psicológicas é, geneticamente, correlacionada com as relações reais entre as pessoas. Isso significa dizer que o termo função traz em sua estrutura a carga genética, no entanto, transforma-se em função social de acordo com as relações reais entre as pessoas.

De acordo com Magalhães (2016, p. 38),

[...] o termo função tem a sua origem na biologia e remete às correlações diretas entre certo órgão – suas formas de operação – e as tarefas que executa. Martins (2013) afirma que o uso desse termo pelos autores russos remete aos estudos modernos dos processos e fenômenos psíquicos, os quais reproduziram o percurso biológico, apontando o cérebro como órgão do psiquismo. As faculdades psíquicas (percepção, raciocínio, imaginação, memória, etc.) eram associadas como manifestações do espírito, cabendo à ciência moderna defendê-las em sua base material, sendo o cérebro o seu órgão de base. Portanto, o uso do termo pela Psicologia Histórico-Cultural não faz alusão ao significado que ele apresenta na biologia [...].

Assim, acreditamos que o termo “função” apresenta sua gênese no plano biológico. Entretanto, ele se constitui como FPS no plano social, uma vez que o desenvolvimento da função é mediado pelo outro. Nesse sentido, Pino (2005) vem parafraseando Marx, ao mencionar que a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade da sua estrutura. Por essa razão, todas as FPS se formam na biologia, porém, “[...] o próprio mecanismo que é a base das funções mentais superiores é uma cópia do social.” (PINO, 2005, p. 101).

Dessa maneira,

[...] é preciso a compreensão do desenvolvimento humano como um processo dialético entre o organismo biológico e a cultura historicamente determinada, pois é assim que Vigotski explica os

comportamentos complexos. Não se trata de uma especialização biologicamente determinada do cérebro, pelo contrário, o autor demonstrou que somente a base biológica não assegura, por si mesma, a expressão dos comportamentos complexos, mas sim a atividade social e histórica em sua essência, a qual promove o desenvolvimento do cérebro. (MAGALHÃES, 2016, p. 38).

O desenvolvimento da estrutura primitiva do cérebro (biológico) e os estímulos do meio social transformam o psiquismo humano. Quando nos referimos à terminologia estrutura, estamos nos referindo à estrutura psíquica como um todo dinâmico, no qual o emprego de signos está presente na reorganização das estruturas primitivas. Logo, a FPE e a FPS, bem como a estrutura, desenvolvem-se por meio de processos culturais, uma vez que, por meio dos vínculos estabelecidos entre estrutura e função, surgem as modificações mais significativas e a diferenciação de suas unidades.

Segundo Prestes e Tunes (2018), na passagem de uma idade para a outra se altera o sistema de relações entre as funções, pois

[...] o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente [...]. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 95).

Assim, podemos dizer que, no recém-nascido e no bebê, a consciência se demonstra indiferenciada no seu aspecto funcional. Entretanto, já existe a gênese de todas as futuras funções. Existe memória no bebê, uma vez que ele consegue diferenciar os objetos que são do seu convívio em relação a outros que não são. Por exemplo, se alimentarmos o bebê sempre com uma mesma mamadeira, mantendo a cor e a forma e, depois, se levarmos até ele a mamadeira que o alimentamos diariamente e outra mamadeira, de outra cor e outra forma, o bebê estenderá a mão para pegar a mamadeira a qual ele reconhece, mesmo que ela estiver mais longe dele.

Os bebês apresentam capacidades de assimilar e recordar. Tanto é que, as autoras Prestes e Tunes (2018) enfatizam que, desde o nascimento até o primeiro ano de vida, o acúmulo na memória ultrapassa em quantidade a tudo o que

conseguimos memorizar no decorrer da vida toda. Tal memorização encontra-se no âmbito do imediato.

Do mesmo modo,

[...] que no embrião, na célula, temos indistintamente, os futuros órgãos e tecido da criança, também aqui, na consciência, temos, indiferenciadamente, as futuras funções que devem se desenvolver, que ainda não se diferenciaram, não se desenvolveram. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 97).

No início do desenvolvimento da consciência do bebê não há o desenvolvimento de certas funções em geral, existe, sim, a consciência como um todo indiferenciado e sabemos que, de acordo com a idade, certas funções vão se diferenciando. O segundo ano de vida do bebê é marcado pelo início da primeira infância, em que existem

[...] emoções e percepções ainda indiferenciadas entre si. Contudo, essas funções se isolam do resto da consciência como um todo no limiar entre o bebê e a primeira infância. Se antes devíamos desenhar a consciência como um círculo indiferenciado, agora ele vai se dividir em centro e periferia. No centro estará a percepção diretamente ligada às emoções, **e todas as outras atividades já começaram a agir por meio da percepção.** (PRESTES; TUNES, 2018, p. 99).

Assim, entendemos que, na primeira infância, a função da memória é submissa às atividades da percepção, uma vez que a criança não se recorda dos fatos acontecidos, a não ser quando visualiza algum objeto que a auxilie a associá-lo ao acontecimento. A memória, nesta etapa de vida da criança, encontra-se ainda no campo das atividades indiferenciadas.

Nesse contexto, deparamo-nos com três linhas do desenvolvimento psicológico da criança: a primeira diz respeito à consciência indiferenciada que não se transforma imediatamente em consciência diferenciada. A diferenciação das funções se dá de maneira sucessiva, isso é,

[...] o desenvolvimento não ocorre de forma que, no início, a consciência seja indiferenciada e, depois imediatamente, num belo dia, torna-se diferenciada. A diferenciação ocorre em partes, por funções isoladas; além disso, internamente e no seu próprio âmbito, as funções permanecem pouco diferenciadas. (PRESTES; TUNES, 2018, p.101).

De acordo com cada etapa, diferentes funções, em graus distintos, separam-se da consciência. Assim, elas são diferenciadas internamente. Fato esse que indica que não há desenvolvimento regular das funções, as quais desenvolvem-se articuladamente.

A segunda lei refere-se ao desenvolvimento psicológico da criança. As funções que se diferenciam nessa idade, além de sua independência, ocupam lugar central em todo o sistema da consciência. “Para uma função se isolar significa predominar. Ela se separou para poder ocupar uma posição dominante.” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 102). Quando as funções se separam, isso significa que se instala uma modificação da atividade da consciência como um todo. Entendemos, desse modo, que “graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma nova estrutura, um novo tipo de atividade, uma vez que aquela função começa a predominar.” (PRESTES; TUNES, p. 102).

A terceira lei consiste

[...] em que a função que, pela primeira vez, se destacou e predomina na consciência uma determinada idade encontra como que numa situação privilegiada em relação ao seu desenvolvimento. Diz-se a respeito dessas funções dominantes e destacadas numa determinada idade que se encontram em condições mais benéficas de desenvolvimento, pois todo o restante da consciência serve a elas. Na primeira infância, a percepção se destacou, foi para o centro e ocupou uma posição dominante. Isso é ou não benéfico para o seu desenvolvimento? Será que, graças a isso, nessa idade, a percepção se desenvolverá no ritmo máximo? Sim, porque a memória não age de forma diferente, mas articulada à percepção; o pensamento também não age diferentemente como no processo da percepção. Então, todas as funções, toda a consciência parecem servir à atividade daquela função. Isso possibilita a ela o máximo crescimento e desenvolvimento e máxima diferenciação interna. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 103).

Diante disso, entendemos que as funções desenvolvem-se fora do seu período de diferenciação, todavia o centro da função é a época principal para tal desenvolvimento. Por exemplo, a fala da criança se desenvolve entre um ano e meio e cinco anos. Nesse período ela domina o mais importante da língua, cada função apresenta seu período para ir ao centro do desenvolvimento, mas isso não impede que a função dê continuidade em seu processo de evolução.

Prestes e Tunes (2018) esclarecem que seria incorreto imaginarmos o desenvolvimento da consciência tomado de forma gradual e ordenado. Se assim o considerarmos, chegaremos a uma ideia totalmente errônea sobre o curso do desenvolvimento da consciência que não corresponde à realidade.

Os citados pesquisadores, nesse sentido, apontam

[...] O desenvolvimento da consciência até o início da idade pré-escolar, quando se apresenta uma nova regularidade, a quarta. O que há de novo? O novo aqui consiste no fato de que, na passagem do bebê para a primeira infância, surgiu, pela primeira vez, um sistema; pela primeira vez as funções começaram a se destacar; pela primeira vez algo começou a dominar no sistema da consciência; já na passagem para idade pré-escolar é preciso passar de um sistema para outro. A passagem de um sistema para outro transcorre de forma diferente e mais complexa do que a passagem da indiferenciação da vida da consciência, isenta de qualquer sistema, para um sistema primário definido. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 106).

Vemos, assim, que a função da memória que irá ao centro nesse período pré-escolar terá dupla função, pois, além de ter como concorrente a função da percepção, terá, ainda, que modificar a estrutura de um sistema que já fora ocupado por outra função, no caso, a percepção.

Nesse momento a percepção ocupará um lugar na periferia da consciência, para que a memória assuma o centro do desenvolvimento. Mas, para isso, ela terá que ressubordinar a si as outras funções, transferir para sua própria dependência funções subordinadas à percepção. “O estudo do desenvolvimento mostra que, na medida em que há a passagem de uma idade para outra, a complexidade das ligações interfuncionais aumenta extremamente.” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 108). Nem todas as funções precisam passar pelo processo de função dominante para se diferenciarem, mas surge um caminho novo por meio da ressubordinação.

Enfim, o processo de ressubordinação das funções possibilitou a reestruturação das relações interfuncionais que tornaram possível “a diferenciação das funções sem que elas percorram o caminho da própria função dominante.” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 109).

À continuação nos dedicamos à abordagem aos signos e sua importância para o desenvolvimento integral do sujeito.

2.3 A MEDIAÇÃO DOS SIGNOS E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA PSIQUE HUMANA

De acordo com Marx (1998), a matéria determina a consciência e não ao contrário. No entanto, a consciência surge no caráter do que é real e, dessa maneira, a “imagem psíquica” é constituída pelo formato daquilo que expressa a realidade. Isso quer dizer que a formação da consciência depende da vida concreta do sujeito. Ela se desenvolve de acordo com as condições materiais estabelecidas no cerne da sociedade de classes.

Está já posta a situação de que as condições de existência humana são construídas por meio da mediação dos signos e do desenvolvimento da consciência, já que “a consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem.” (MARTINS, 2013, p. 28).

O significado da palavra signo vem (do latim *signum*) é o elemento que designa ou indica outro. Objeto que representa outro, elemento sensível de expressão cultural organizativo do comportamento humano que encerra uma materialidade (sinal) e ocupa o lugar de outra coisa. Isso é, daquilo que representa.

Ao operar ao nível da consciência dos indivíduos, todo signo demanda decodificação. Ao introduzir o conceito de signo, Vigotski diz que o desenvolvimento do psiquismo, pelo viés tradicional, não compreende as condições culturais do indivíduo, mas é somente por meio da internalização dos signos construídos historicamente e mediado pelo outro que se institui o homem como ser humano.

Diante do exposto, é possível dizer que o comportamento do homem é mediado por signos. No entanto, o sujeito precisa internalizá-los, uma vez que a natureza do processo externo dos signos necessita de elementos internos para que, dessa maneira, eles possam se estabelecer como fenômeno da subjetividade.

Assim, o processo de mediação, segundo Vigotski, não incide simplesmente sobre as funções como ponte, como meio de ligação, mas sim, a “[...] mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento.” (MARTINS, 2013, p. 46).

Vigotski apresenta a distinção entre instrumento técnico e signo. O técnico insere-se entre a “atividade do homem e o objeto externo”, enquanto que o signo

interpela entre o psiquismo e o comportamento, visto que o primeiro vem ao encontro da transformação do objeto externo e o segundo atua sobre o próprio sujeito.

Quanto aos instrumentos, eles,

[...] podem ser considerados técnicos e psicológicos. Ambos são produtos historicamente elaborados pela humanidade e orientam as realizações próprias do ser humano, posto que possibilitam a transformação do meio natural e a própria conduta humana. Os instrumentos técnicos são o produto material visível e fisicamente construído pelos homens, tais como ferramentas e aparatos tecnológicos dos quais dispomos para relacionarmo-nos com o meio. Já os instrumentos psicológicos são as chamadas funções psicológicas, que podem ser divididas entre elementares e superiores, pois são distintas pela natureza das relações que se firmam entre ambas. Entre elas, o destaque é para a linguagem. No entanto, cabe destacar que a formação das referidas funções psicológicas é única. O que diferencia a formação de uma ou outra é a qualidade das relações mediadas pelos instrumentos simbólicos para alcançar patamares de desenvolvimento funcional mais amplos, os quais conferem a formação das funções psicológicas superiores. (POLON; PADILHA, 2017, p. 84).

Os instrumentos técnicos são objetos construídos na materialidade, produzidos pelos homens. Logo, por outro lado, Vigotski “institui o termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica!” (MARTINS, 2013, p. 47).

No desenvolvimento da consciência, Leontiev (2004) afirma o trabalho enquanto um instrumento de mediação. Nesse sentido, o estudioso aponta que o uso de instrumentos,

[...] só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho. Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas. O uso do machado, não responde ao único fim de uma ação concreta; ele reflete objetivamente as propriedades do objeto de trabalho para qual se orienta a ação. [...] Assim, é o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional. (LEONTIEV, 2004, p. 88).

Desse modo, o instrumento não é composto apenas da parte física, é, também, um objeto social, pois, no exemplo do machado, existe o emprego de ações elaboradas socialmente designadas a ele. O conhecimento humano, diluído na atividade instrumental do trabalho, vem na esteira da superação da atividade intelectual dos animais, pois, por meio da ação do uso do instrumento, o homem age na natureza.

Dessa forma, o conhecimento se consolida em pensamento autêntico, ou seja, ao que se denomina pensamento, em sentido próprio, é “o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata.” (LEONTIEV, 2004, p. 90). Tal conhecimento só é permitido por via da mediação que é, propriamente dito, via do pensamento.

O aparecimento do pensamento, que se constitui no reflexo da atividade objetiva, realiza-se pelo trabalho, por meio da utilização dos instrumentos, no qual a natureza é transformada, tornando-se a essência fundamental do pensamento humano, numa relação na qual o processo de constituição da consciência se distingue da atividade intelectual e instintiva do animal. O pensamento do homem torna-se independente, capaz de se transformar em atividade interna, quer dizer, mental.

Segundo Leontiev (2004), o ato instrumental, ou melhor, o ato mediado por signos, tornou o desenvolvimento do psiquismo do homem, incontestavelmente, social. Por isso, “quando [...] a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento.”

Por outro lado, a linguagem, também como um instrumento mediador, contribuiu, ao longo dos anos, para que os seres humanos superassem a forma de representação material do objeto, possibilitando, assim, que a palavra reproduzisse, no nível mental, o objeto. O processo histórico do desenvolvimento humano, articulado ao desenvolvimento da linguagem e do trabalho, exigiu do homem uma organização de suas ações. Logo, esse processo não deriva das vias naturais do desenvolvimento. Essa organização está representada pela consciência.

A consciência é

[...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos. (MARTINS, 2007, p. 67).

As relações sociais instituem a consciência e o seu processo de desenvolvimento está articulado com o modo de produção da vida material dos homens. Ela tem suas estruturas consolidadas por meio da relação do homem com o trabalho e se concretiza pela linguagem, fazendo o ser humano compreender os significados sociais e, assim, atribui-os à sua própria vida particular de acordo com suas necessidades, seus sentimentos e seus motivos.

A formação da consciência não se reduz ao mundo interno do sujeito. Entendemos que a tal formação se dá por meio do movimento dialético das relações entre os homens. Para Vigotski (1991), a utilização da palavra é a porta para o desenvolvimento da consciência, a qual não deve ser considerada cópia autenticada do real imediato, mas, sim, de um processo mediatizado entre o homem e o mundo. Assim, a atividade mediada apresenta característica principal na formação, no desenvolvimento do psiquismo humano.

A atividade e a consciência são bases primordiais na teoria Histórico-Cultural, categorias de plena relevância para a compreensão do desenvolvimento psicológico do homem. Dessa maneira, o desenvolvimento da consciência está atrelado ao desenvolvimento das FPS, as quais representam as estruturas complexas que se constituem no decorrer do processo histórico da humanidade.

A consciência e as FPS não se desenvolvem nos aparatos biológicos, não estão prontas desde o nascimento, elas amparam, socialmente, a formação da personalidade humana. Com a apropriação da cultura, o homem apresenta condições para o desenvolvimento das FPS, as quais se organizam em sistemas funcionais. As funções psicológicas se desenvolvem com auxílio da mediação dos signos que reestruturam a consciência e o psiquismo humano.

Assim, entendemos que o psiquismo humano é desenvolvido histórico e culturalmente através dos elementos de mediação já citados, bem como se utiliza do trabalho enquanto categoria social que diferencia o homem do animal. Desse modo, é por meio das relações de trabalho que ele se torna ser humano. É um atributo na

construção dos processos de desenvolvimento da consciência, forma o homem quando este modifica a natureza em benefício de sua própria existência, visto que, as formas de existência humana são produzidas pelas reais condições de trabalho, as quais são imagens da realidade, vivida e experienciada pelo homem, que constitui a imagem subjetiva no pensamento. Essa se articula com a formação da consciência.

Martins (2013) explicita que Luria (1979a, p. 75) expressa que “as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas na peculiaridade da *alma* nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.” Nesse viés, entendemos que a existência social do homem submete a constituição das formas do desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que,

[...] ainda que ele conte com todas as propriedades morfofisiológicas requeridas ao seu desenvolvimento, ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais, caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação, isto é, de um acervo de objetivações a se apropriar. Isso ocorre, pois tais características morfofisiológicas, por si mesmas, não o equipam para a vida em sociedade. (MARTINS, 2013, p. 41).

Posto isto, podemos dizer que o *trabalho social* é a categoria principal do desenvolvimento humano. A consciência só aparece nas relações mediatizadas entre o homem e a natureza. Na relação de trabalho entre eles surgem os instrumentos e os signos, historicamente e socialmente construídos nessa relação.

Desse modo, “[...] a consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 94). Logo, as condições sociais permitem, ou não, a elevação do psiquismo do homem a um grau superior de psiquismo denominado consciência, a qual não desconsidera o desenvolvimento biológico. No entanto, as funções superiores são advindas do processo histórico e cultural.

O psiquismo do homem não se desenvolve por meio de atividades que resultam na interioridade abstrata. De acordo com Martins (2013), o psiquismo se institui como fato social e prático, num processo no qual a adoção da dialética considera-o como “fato” e, como tal, situado histórica e socialmente, sendo

inteiramente condicionado pela relação do homem com a natureza por meio do trabalho. Portanto, essa relação (homem/natureza), na forma de “consciência”, não se dá por meio de processos sensoriais, empíricos e imediatos, os quais representam, abstratamente, a imagem no psiquismo, mas, sim, por meio do processo de contradição existente entre as condições de aparência e essência do objeto. Essa contradição é que irá caracterizá-lo como elemento de formação de consciência ou não.

Por isso, o trabalho é categoria principal ao colocar obstáculos na veracidade da imagem por si mesma. Nesse sentido, nos atentamos quanto à necessidade da busca da essência do objeto na construção da consciência, ou seja, a disponibilidade em destacar a análise do objeto em seu plano real (objetivo).

No entanto, no desenvolvimento do psiquismo humano enfatizamos a necessidade da criação da imagem objetiva (real), já que é por meio desse processo de objetivação da imagem real é que se institui a subjetividade, a consciência.

Na próxima seção, exposta a seguir, abordamos o assunto da construção dos conceitos e como eles se instituem, a partir dos pressupostos de Vigotski.

3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM VIGOTSKI

A construção desta seção está estruturada a partir de dois subitens: no primeiro, o 3.1, discutimos sobre a formação dos conceitos cotidianos e científicos, de acordo com a teoria de Lev Semionovitch Vigotski. É do nosso conhecimento, conforme descrito em seções anteriores deste trabalho, que o desenvolvimento do psiquismo humano se dá com o rompimento dos determinantes naturais, das FPE para as FPS. Esse processo transforma a atividade vital do homem em atividade social, a qual produz objetivações. Já as FPE, o ser humano traz no momento do nascimento e o desenvolvimento das FPS coincide com a incorporação dos signos transmitidos historicamente, possibilitando a constituição dos processos complexos do desenvolvimento da criança, os quais dependem das condições materiais de existência para torná-la humana.

Nessa direção, a formação dos conceitos cotidianos, espontâneos, imediatos, cedem espaço à construção dos conceitos científicos, os quais edificam-se mediados pela educação escolar intencional. Assim a formação dos conceitos científicos depende da base, da sua formação que se encontram nos conceitos cotidianos. Por isso, quando ressaltamos a educação escolar no rigor da intencionalidade, é porque já é sabido de sua importância desde as séries iniciais no sentido da construção dos conceitos.

Na sequência, no item 3.2, Pedologia: a ciência do desenvolvimento da criança, refletimos sobre o papel do professor, a importância de compreender que o processo de aprendizagem é individual, estreitamente relacionado ao contexto que a criança está inserida, na relação que estabelece com seus pares, partindo das relações inter para intrassubjetivas. Sem desconsiderar o fator tempo que cada uma aprende a partir do momento que atingiu certo nível de maturidade para aquele conteúdo específico como defende Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem se entrelaçam. Portanto, não se compara padrões de aprendizagem, mas sim se respeita às condições de desenvolvimento de cada uma delas mesmo que tenham a mesma idade cronológica.

3.1 CONCEITOS COTIDIANOS E CONCEITOS CIENTÍFICOS

O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS é pré-requisito para a formação de conceitos. O desenvolvimento do pensamento, em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, implica, necessariamente, na transformação das FPE em FPS e, portanto, na formação da consciência.

É na adolescência que o processo de internalização das funções complexas, apresenta o auge do desenvolvimento como categoria intrapsíquica. Para Vygotski (1996, p. 63), “[...] tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior”, devido ao pensamento por conceitos.

Esse pensamento caracteriza-se pela mudança no conteúdo e na forma do pensamento do adolescente, um fenômeno sem precedentes no desenvolvimento infantil. O pensamento conceitual possibilita ao adolescente conhecer a realidade, interna e externa, para além de sua aparência, abarcando as múltiplas determinações. A formação de conceitos implica no desenvolvimento do psiquismo humano e, ambos os processos, surgem de operações intelectuais. Tais operações não se dão no âmbito da associação, uma vez que a palavra ocupa papel decisivo no processo de formação de conceitos.

O referido processo inicia-se na infância e vai se desenvolvendo até alcançar a adolescência. A criança, em tenra idade, pronuncia as palavras ditas pelo adulto, contudo não ultrapassa o domínio da verbalização. No entanto, esse processo é de fundamental importância, pois só por meio da mediação é que a criança se apropria, historicamente e culturalmente, dos signos, enquanto o adulto já domina os conceitos.

Fontana e Cruz (1997) apresentam um diálogo entre mãe e filho que expressa diferentes graus de generalização de uma mesma palavra. Vejamos a contextualização desse exemplo: Voltando da escola, a mãe conversava com Eduardo, seu filho de 3 anos.

Mãe: Quando a gente chegar em casa, vamos brincar?
Filho (emburrado): Não quero...
Mãe: Ah..., vamos jogar bingo!
Filho: Não quero!

Mãe: Ih, bobinho. Bingo é uma delícia!
 Filho (olhando espantado para a mãe): É de comer?
 (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 97).

Percebemos que o grau de generalização da palavra “delícia”, para cada um deles, apresenta um sentido diferente. Isso implica em que a mãe apropriou-se do processo de generalização e o filho ainda encontra-se num processo mais restrito.

O verdadeiro conceito radica na capacidade de análise e síntese. Segundo Vigotski (2010), o adolescente, a partir de 12 anos de idade, já desenvolveu suas FPS a ponto de iniciar a construção dos conceitos científicos. Estes não são construídos de forma atomística, por meio de processos naturais e espontâneos. Considerando a importância do processo de formação de conceitos para o desenvolvimento psicológico do sujeito, é necessário compreendermos as diferenças na origem e no desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Mas estas diferenças dependem uma da outra, pois,

[...] sua origem, sua estrutura psicológica e suas funções, ambos são deveras próximos, pois uma criança adquire um conceito científico quando houver certo desenvolvimento de um conceito espontâneo pertinente. Logo, explica-se porque a criança muito pequena demora a apropriar-se de conceitos espaciais – como perto, longe – ou de tempo – tais como ontem, hoje e amanhã – pois primeiro deve desenvolver conceitos cotidianos, como aqui, lá agora, depois ... (COSTAS, 2003, p. 105).

Os conceitos espontâneos são determinados no cotidiano, na comunicação da criança com os adultos. Eles “são organizados em um conjunto de relações nem sempre conscientes e sistematizadas. Portanto, a criança dificilmente consegue explicar o que entende por um conceito cotidiano.” (ASBAHR, 2017, p. 183). Por exemplo, se perguntarmos para uma criança: o que é uma árvore? Ela irá responder de maneira superficial, descrevendo a árvore, dizendo: ela tem folhas verdes, tronco marrom e tem várias delas no sítio do avô. Isso revela que o conceito espontâneo é formado na experiência do dia a dia do sujeito com o objeto, “por meio da comunicação com os outros, há uma generalização e apropriação do significado do objeto expresso na palavra.” (ASBAHR, 2017, p. 184).

Para Vigotski (2010, p. 161), no processo de formação dos conceitos, o signo é a palavra que, em princípio, tem o papel de meio de formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra

e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos. Desse modo,

[...] os conceitos podem ser definidos como atos de generalização, como representações da realidade rotuladas por signos específicos, as palavras, e determinadas histórica e culturalmente. São, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente [...]. (ASBAHR, 2017, p. 182).

O pensamento por conceitos é a nova forma de estruturação intelectual cujo cume se dá a partir da adolescência. Esse processo tem suas origens na primeira infância. O processo de formação dos conceitos inicia juntamente com as primeiras palavras da criança, mas somente na adolescência acontece a transição definitiva ao pensamento por conceitos científicos. Estes são formados no âmbito escolar por meio de processos sistemáticos. Sua apropriação inicia-se com a definição dos objetos, bem como suas características principais.

Esse tipo de conceito é mediado por atividade de caráter consciente e intencional, sendo a base dos conceitos científicos aqueles conceitos espontâneos, os quais são reconfigurados à medida que os conceitos científicos são apreendidos. Dessa maneira,

[...] o adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 207).

Assim, pode-se considerar que os conceitos são construções culturais, os quais a criança internaliza no decorrer do processo de desenvolvimento. Os atributos necessários para definir o conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real. Isto é, a formação de conceitos, a concepção de mundo, os traços de personalidade e o controle da conduta não iniciam na adolescência, seu início se dá em processos anteriores, ou seja, antes de ingressar a uma instituição de ensino sistemático. Entretanto, a educação escolar é responsável pela formação dos conceitos científicos.

[...] corroborando com essas informações, acrescenta-se a função potencial da escola formal na construção dos conceitos científicos, mais especificamente dos conteúdos disciplinares. Inserindo-se como parte integrante dos conceitos científicos, os conceitos formais modificam paulatinamente a estrutura dos conceitos espontâneos, transformando-os em sistemas, o que resulta em elevação do grau de desenvolvimento infantil e, por fim, na inserção gradual da criança no pensamento científico do mundo adulto. (COSTAS, 2003, p. 106).

Em vista disso, notamos a importância do trabalho por parte do professor. Reportamo-nos, em vários momentos deste estudo, à necessidade da formação continuada docente, para que os conteúdos disciplinares trabalhados no âmbito escolar sirvam de suporte à formação dos conceitos científicos.

Nesse sentido, Martins (2013, p. 280) afirma que,

[...] o processo de desenvolvimento de conceitos [...] exige e articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise a esse desenvolvimento. Ademais alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos.

Assim, a necessidade do professor conhecer o desenvolvimento do psiquismo humano relacionado à aprendizagem, bem como, quais conteúdos trabalhar, de que forma trabalhar, quando trabalhar, para atingir o processo de formação de conceitos, pois isso implica em compreender que tal processo de desenvolvimento se estabelece em dois níveis: o nível real e o iminente.

Prestes (2012, p. 188-189), ao citar Vigotski, explica que

[...] é exatamente ao desenvolver seus estudos sobre a formação de conceitos na infância que Vigotski chega ao conceito de *zona blijaichego razvitia*¹⁴ [...] Vigotski conclui que o grau de domínio dos conceitos cotidianos demonstra o nível de desenvolvimento atual da criança; e o grau de domínio dos conceitos científicos demonstra a *zona blijaichego razvitia*.

A zona de desenvolvimento iminente é considerada por meio daquilo que a criança realiza ainda com ajuda do adulto, ou como possibilidades a serem

¹⁴ Zona *blijaichego razvitia* quer dizer zona de desenvolvimento iminente.

desenvolvidas, e o nível de desenvolvimento atual/real é caracterizado por aquilo que a criança faz sem auxílio, não é mediado pelo outro.

A essência da zona de desenvolvimento iminente é a possibilidade de desenvolvimento, considerando-se que, se a criança não tiver ao seu lado pessoas que colaborem com o seu desenvolvimento psíquico em determinadas etapas, poderá não amadurecer algumas funções intelectuais.

Prestes (2010, 2012) ao destacar o conceito de zona blijaichego razvitia que segundo ela foi traduzido equivocadamente como zona de desenvolvimento proximal ou imediata, pode acarretar entre muitos estudiosos brasileiros uma compreensão de que a zona de desenvolvimento pode ser quantificada por meio da identificação do potencial de aprendizagem do aluno. Prestes diz que a tradução correta é zona de desenvolvimento iminente, primeiro, porque a palavra potencial não se encontra no texto original em russo; segundo, porque a ideia de iminência traduziria mais fielmente o significado do vocábulo razvitia, completando o sentido da expressão dada por Vigotski como aquelas funções que estão em processo de amadurecimento.

Prestes (2012, p. 190) esclarece que para Vigotski as palavras: proximal e imediato apresentam sentidos diferentes, pois

[...] tanto a palavra *proximal* quanto a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal ou imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.

Entendemos que existem divergências em relação ao real significado entre zona de desenvolvimento proximal/imediato e zona de desenvolvimento iminente. As palavras proximal e imediato não abordam a instrução como possibilidades para o desenvolvimento, enquanto a zona de desenvolvimento iminente apresenta a instrução como instrumento que possibilita o desenvolvimento. No entanto, ressalta Prestes (2012), Vigotski reconhece a importância da zona de desenvolvimento iminente em outras atividades que não sejam somente a atividade de estudo

escolar, mas atribui, também, importância às atividades de imitação, manipulação dos objetos, bem como a atividade de brincadeira.

Nesse mesmo sentido, o autor russo direciona seus estudos com o objetivo de compreender qual é o ponto de partida do desenvolvimento da criança. Conforme expressa o autor:

Para Vigotski é aproximadamente por volta dos 3 ou 4 anos que a brincadeira de faz de conta surge como atividade. É nessa idade que a criança desenvolve a capacidade de criação; é nessa idade que muda o caráter da atividade – a imitação não é mais a atividade que guia seu desenvolvimento. A brincadeira de faz de conta é um novo tipo de atividade que vai criar a zona de desenvolvimento iminente, revelando as tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças. Vale ressaltar que a zona de desenvolvimento iminente revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver. (PRESTES, 2012, p. 179)

A brincadeira de faz de conta é considerada como uma tendência natural do desenvolvimento da criança, sinalizando como um salto na qualidade do comportamento infantil em relação ao comportamento anterior. A *zona blijaichego razvitiia* na idade pré-escolar é desenvolvida pela brincadeira que nessa idade é apontada como atividade guia da criança. Desse modo, a criança é instigada através das atividades de brincar, acompanhada, muitas vezes, pela fala egocêntrica que não desaparece, a qual é socializada e transforma-se em fala interna, elemento primordial na construção do pensamento.

De acordo com Prestes e Estevam (2017), a aula proferida por Vigotski em 03.04.1934 destaca que a tomada de consciência das FPS é considerada um ato voluntário e que, na idade escolar, a atenção, a memória e a percepção tornam-se voluntárias. Isso quer dizer que tais funções são condição para a gênese do pensamento. A passagem da sensação ao pensamento é considerada um salto qualitativo. Isso implica no surgimento de algo novo, em que o pensamento reflete a realidade mais complexa diferente da sensação, pois “do ponto de vista psicológico, a passagem da sensação ao pensamento significa, em primeiro lugar, a passagem de um reflexo não generalizado para um reflexo generalizado da realidade na consciência”. (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 212).

Diante disso, é possível afirmar que a consciência não reflete sempre a realidade da mesma forma, ela reflete a realidade sim, no entanto, de formas

diferentes, ou então, não poderíamos discutir o desenvolvimento da consciência. Ou seja, “[...] *error suele formularse como una afirmación de que en el pensamiento del adolescente no hay nada esencialmente nuevo en comparación con el pensamiento del niño de edad más temprana.*”¹⁵ (VYGOTSKI, 1996, p. 47). Isto é, em cada etapa do desenvolvimento a consciência reflete a realidade de uma nova maneira, num processo de superação da etapa anterior.

*El intelecto del adolescente no halla en los conceptos la simple continuación de las tendencias anteriores. El concepto no es tan sólo un grupo enriquecido de asociaciones, internamente relacionadas. Se trata de una formación cualitativamente nueva, que no puede reducirse a los procesos más elementales que caracterizan el desarrollo del intelecto en sus etapas tempranas. El pensamiento en conceptos es una nueva forma de actividad intelectual, un modo nuevo de conducta, un nuevo mecanismo intelectual.*¹⁶ (VYGOTSKI, 1996, p. 60).

A consciência humana não se constitui no desenvolvimento individual das funções, é produto do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade. O processo consciente nasce e altera-se na *obschenie*¹⁷ das pessoas, quer dizer, “[...] não ocorre de tal forma que na cabeça de cada um cresce sua própria consciência e que a pessoa efetua uma troca de produto pronto [...]” (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 213). Assim, a consciência cria suas funções primordiais no processo de *obschenie*.

De acordo com Prestes e Estevam (2017), Vigotski assinala que a generalização e *obschenie* são duas faces da mesma moeda. Nesta afirmação o autor aponta os principais pressupostos de sua teoria, no que diz respeito a humanização do homem na relação com o outro. *Obschenie*, no significado amplo da palavra, só acontece na relação com a generalização.

Prestes (2018, p. 860-861) assinala que Vigotski diferencia a *função comunicativa da fala e a atividade de comunicação*, quer dizer,

¹⁵ [...] erro costuma formular-se como uma afirmação de que no pensamento do adolescente não há nada essencialmente novo em comparação com o pensamento da criança de idade mais elementar.

¹⁶ O intelecto do adolescente não encontra nos conceitos a simples continuação das tendências anteriores. O conceito não é tão somente um grupo enriquecido de associações, internamente relacionadas. Trata-se de uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir-se aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas mais precoces. O pensamento em forma de conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual.

¹⁷ Nas traduções para o português e o espanhol dessa obra de Vigotski (*Pensamento e fala*), a palavra *obschenie* está traduzida como comunicação. (PRESTES, 2018, p. 861). A palavra, desde os primeiros dias do seu desenvolvimento é um meio de *obschenie* e de compreensão mútua entre a criança e o adulto. (VIGOTSKI, 2001, p. 142).

Vigotski refere-se à função da fala que, no início, é “comunicativa” (a palavra utilizada no russo é “komunikativnaia”) e depois diz que a fala é um meio de *obschenie* social. Então, seria possível dizer que ele está afirmando que a *obschenie* ocorre por meio da função comunicativa da fala e é uma atividade? Acredito que sim, [...] quando lemos que a fala é o meio do qual *obschenie* se vale e que surge de uma necessidade de transmitir (comunicar?) ideias intencionalmente e *obschenie* possibilita o desenvolvimento da generalização, processo imprescindível para que a *obschenie* aconteça.

A *obschenie* pode ser traduzida como comunicação. Entretanto é de suma importância fazer algumas observações, no sentido de que a atividade de comunicação não se reduz ao mero repasse de conteúdo. Ela advém da relação dialética, a qual não se limita numa relação de hierarquia, mas envolve a compreensão que acontece por meio da generalização, de natureza que haja a transformação, a superação das formas anteriores das funções.

A outra questão é a *função comunicativa da fala*. Para Vigotski, a fala se efetiva na *obschenie*, isso quer dizer que a fala necessita ser significativa, compreensiva, mas não no limite da simplificação. A fala do adulto apresenta-se como uma mola propulsora do desenvolvimento da fala da criança, porém precisa ser fundamentada na real necessidade.

Prestes (2018, p. 868 apud Vigotski 2004, p.154), destaca o conceito de meios de *obschenie* para assegurar que o estudo do desenvolvimento da fala auxilia a compreensão da afinidade que a criança, na primeira infância, constitui com o meio.

A fala é o meio da *obschenie* social. Ela surge da necessidade em meios de *obschenie*. Espontaneamente, a criança apenas balbucia. Toda a peculiaridade da *obschenie* consiste no fato de que não é possível sem a generalização. A única forma de *obschenie* sem generalização é o gesto indicativo que antecede à fala (VIGOTSKI, 2004, p. 154).

A *obschenie* não é possível sem os signos e sem a fala, porém, recentemente, começou-se a atentar ao fato que *obschenie* pode acontecer sem a generalização. Isso insinua que a generalização é possível sem os signos e sem os significados dos signos. Tal insinuação se fortalece no exemplo apresentado por

Vigotski na aula “O Pensamento do Escolar”, proferida (1934), traduzida por Prestes e Estevam (2017, p. 213). Nela podemos ler:

Imaginem que faço um nó para me lembrar e não esquecer de algo. Isso é um signo? Parece-me que sim. Vocês podem me dizer o que eu quis memorizar ou lembrar, amarrando esse nó? Não podem. Esse é o signo unitário da ideia, de uma mensuração unitária, é um signo que vocês não podem ler. Com esse tipo de signo nos deparamos ao estudar uma série de anotações nodais existentes nos povos antigos e que existem ainda hoje, são povos que estão em estágios inferiores no desenvolvimento histórico. (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 213).

Sabe-se que, no México, existiam livros importantes onde os registros eram realizados por meios de nós dados em cordas. Somente fariam a leitura dos nós, aqueles que os tinham amarrado. Vigotski evidencia que, enquanto o signo se mantém neste estágio de desenvolvimento, não há generalização, apenas assinala um objeto unitário, somente após transformar o signo em palavra humana é que ocorre a possibilidade de *obschenie* entre as pessoas. A generalização desenvolvida pelo escolar possibilita a ele “novas formas de *obschenie* entre o escolar e outras crianças, por um lado, e os adultos, por outro”. (PRESTES; ESTEVAM, p. 214).

Todo significado da palavra na infância se converte em generalização, isto é, o conceito se relaciona com o outro conceito numa relação de união e são subordinados a certos conceitos superiores. No entanto, todo o conceito é constituído de momentos concretos e abstratos, porém esta abstração não se distancia da realidade por completo, mas retorna a ela. Os conceitos não se desenvolvem linearmente, efetuam um trâmite em ziguezague, o qual permite o surgimento de outros conceitos.

Desse modo, Costas (2003, p. 164) contribuiu à compreensão desse fenômeno no sentido de apontar que,

[...] a apropriação dos conceitos científicos, ampara-se em certo grau de desenvolvimento dos conceitos cotidianos, não de maneira sobreposta, mas por constantes interfaces, como um percurso único de formação conceitual. [...] pode-se observar que uma mesma criança poderá operar utilizando-se, num mesmo espaço de tempo, tanto de conceitos cotidianos quanto dos conceitos científicos, pois existe uma influência mútua entre ambos.

No entanto, os conceitos cotidianos são constituídos na experiência assistemática da vida cotidiana, enquanto os conceitos científicos são formados, ou pelo menos deveriam ser, por uma educação escolar sistêmica, que apresenta a finalidade de elevar o pensamento em sua forma superior. Compreendemos que a dialética que media os conceitos cotidianos e os conceitos científicos implica na compreensão de que os conceitos não se manifestam de maneira casual no pensamento.

Retomando a aula de Vigotski, proferida em (1934), tem-se o assunto sobre a formação de conceitos, especificamente sobre longitude e a latitude do conceito que foram denominadas em sua pesquisa experimental de medidas da união comum dos conceitos. Na visão de Prestes e Estevam (2017), vemos que,

[...] cada conceito, ao possuir uma latitude e uma longitude, é sempre um ponto em um sistema de conceitos. Consequentemente, contém em si a possibilidade de passagem de um dado conceito para quaisquer outros conceitos, e esse é o centro ao qual se reduz a explicação de todas as formas de pensamento acessíveis ao ser humano. [...] cada conceito tem a sua medida de união comum, ou seja, sua combinação em torno dos momentos concretos e abstratos, seu grau de abstração e sua parcela de realidade, representada nele. Este é o lugar que caracteriza a medida da união comum do conceito. (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 217).

Isso quer dizer que a união comum entre os conceitos implica na relação de um conceito com o outro, como, por exemplo, a flor em relação à margarida, violeta, rosa. Tais conceitos são determinados como da mesma latitude, partem de conceitos particulares para o mais geral. Os conceitos estabelecidos por sua longitude são conceitos que se relacionam com o concreto da realidade. Ou seja, a latitude ou longitude é o que define o lugar do conceito em um dado sistema.

Segundo Malanchen e Anjos (2018, p. 1135),

[...] embora o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos sigam caminhos opostos, não podemos perder de vista que há uma estreita relação entre eles. Vygotski (2001) assevera que o conceito cotidiano deverá atingir um determinado grau de desenvolvimento para que o adolescente possa tomar consciência dos conceitos científicos.

Para conhecer a realidade em sua essência o pensamento precisa necessariamente considerar o visual-direto, ou seja, o caminho percorrido do

concreto ao abstrato, com a possibilidade de desenvolver o pensamento por conceito, o qual perfaz o caminho do abstrato para o concreto no pensamento. “*El desarrollo correcto del pensamiento concreto es la condición imprescindible para que el pensamiento ascienda a un nivel superior*”¹⁸. (VYGOTSKI, 1996, p. 215).

Nesse sentido, a função da educação escolar entra em cena, uma vez que a educação permeada no âmbito da escola se depara com o importante papel de realizar a mediação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos empregados pelo adolescente, não pode permanecer no domínio da espontaneidade. Ou seja, a formação dos conceitos científicos não se constitui na esfera do imediatismo. A formação do pensamento por conceitos é construída na essência da apropriação da riqueza cultural. Isso nos remete à compreensão de que o adolescente, privado das riquezas materiais produzida pelos homens, não formará conceitos científicos na adolescência e em nenhum momento do desenvolvimento do psiquismo humano.

De acordo com Vygotski (1996, p. 196),

*[...] la función de formación de conceptos no sólo está relacionada con el desarrollo de otras funciones como la memoria, la atención, la percepción de la realidad, [...] sino también con el desarrollo de la personalidad y su concepción del mundo. El cuadro coherente del mundo y de la autoconciencia de la personalidad se disocian cuando se pierde la función de formación de conceptos*¹⁹.

Levando em consideração o fragmento acima, vemos que ele nos auxilia na compreensão de que a formação do pensamento por conceito está associada ao desenvolvimento da personalidade, bem como a percepção de mundo. Quando ocorre o cerceamento do adolescente em relação ao desenvolvimento das FPS sobrevém à possibilidade de se minimizar o processo de formação de conceitos científicos, o qual se constitui nas bases complexas do desenvolvimento humano.

Consequentemente, Vigotski (2010) salienta que a evolução que resulta no desenvolvimento dos conceitos apresenta-se em três estágios: primeiro estágio –

¹⁸ O desenvolvimento correto do pensamento concreto é a condição imprescindível para que o pensamento ascenda a um nível superior.

¹⁹ A função de formação de conceitos não está relacionada somente com o desenvolvimento de outras funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, [...], mas, também com o desenvolvimento da personalidade e sua concepção de mundo. O quadro coerente do mundo e da autoconsciência da personalidade se dissociam quando se perde a função de formação de conceitos.

pensamento sincrético; segundo estágio – pensamento por complexos; terceiro estágio – pensamento por conceitos.

No estágio do pensamento sincrético, a criança forma amontoados de objetos sem nenhuma relação. Os objetos se aproximam de um significado comum, mas não por força do seu próprio traço, mas por semelhança que a criança estabelece pelas suas impressões.

Segundo Vigotski (2010, p. 176), a criança encontra-se, frequentemente, no significado das suas palavras com os adultos, ou melhor, o significado da mesma palavra na criança e no adulto se cruza com frequência no mesmo objeto concreto e isso é suficiente para que adultos e crianças se entendam.

Entretanto, são bem diferentes os caminhos que levam ao cruzamento do pensamento do adulto e o da criança. O significado da palavra infantil coincide, parcialmente, com o significado da palavra adulta. Isso decorre psicologicamente de operações bem diversas e originais, é produto da mistura sincrética de imagens que estão por trás das palavras da criança.

O pensamento sincrético divide-se em três fases: a primeira delas vem ao encontro da formação da imagem sincrética. A criança escolhe os objetos aleatoriamente.

A segunda fase explica que a criança ainda não estabelece vínculos entre um objeto e outro. Aparecem os primeiros sinais de organização no campo da percepção. Porém,

[...] essa organização se limita a fatores acidentais que exerçam alguma influência imediata sobre a percepção da criança, como a contiguidade espacial e temporal ou mero contato físico. Nessa etapa, o importante é que a criança continua sendo regida não pelas relações objetivas implícitas nas coisas, mas sim pelas conexões subjetivas criadas por sua própria percepção. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 208).

Os agrupamentos continuam sincréticos, quer dizer, a criança já considera uma aproximação temporal e espacial entre seus elementos.

Na terceira e última fase do pensamento sincrético, a imagem sincrética forma-se em uma base mais complexa, mas ainda não superou a visão da desordenação de representação. Conforme Vigotski (2010), primeiro formam-se os grupos sincréticos, de onde representantes particulares se separam para tomar a

reunificar-se sincreticamente. Agora, por trás da palavra infantil, já não se esconde o plano, mas a perspectiva, a dupla série de vínculos, a dupla reestruturação dos grupos, mas essa dupla série e essa dupla estrutura ainda não se sobrepõem à formação da pluralidade desordenada ou amontoado.

O pensamento por complexos é o segundo estágio apresentado pelo autor na evolução do desenvolvimento por conceito. Esse tipo de pensamento se desdobra desde o término da primeira infância até o início da adolescência. As ligações entre seus componentes são concretas e factuais. A divergência entre um complexo e um conceito é que, o conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo e os elementos que unem um complexo ao todo podem ser diversos. Isto significa:

[...] que cada objeto particular, abrangido por um conceito generalizado, insere-se nessa generalização na mesma base de identidade com todos os outros objetos. Todos os elementos estão vinculados a uma totalidade expressa em conceitos e, através desse conceito, estão ligados entre si, e ligados, do mesmo modo, por um vínculo do mesmo tipo. [...] No complexo, esses vínculos podem ser tão diversificados quanto o contato diversamente fatural e a semelhança fatural dos mais diversos objetos, que estão em relação lógica e concreta entre si. (VIGOTSKI, 2010, p. 181).

O pensamento por complexo direciona seus vínculos em relação ao objeto numa base concreta e fortuita, enquanto o conceito mantém um vínculo uniforme que permite a generalização entre os objetos.

O autor apresenta cinco fases básicas de sistema complexo, os quais fundamentam as generalizações que aparecem no pensamento da criança.

Na primeira fase, apresenta-se o tipo de *complexo associativo*. Segundo Anjos e Duarte (2017, p. 209), a criança, ao nomear um objeto, expressa o nome de família, ou seja, denominar o objeto concreto com o nome correspondente significa incluí-lo em um determinado complexo concreto com o qual guarda relação. Nesse complexo, as conexões entre elementos isolados são formados através de elementos comuns, os quais instituem o núcleo do complexo.

O *complexo por coleção* é a segunda fase. Esta é qualificada pela generalização. De acordo com Anjos e Duarte (2017, p. 210), ela se embasa na afinidade funcional entre os diferentes objetos. O complexo por coleção tem como base de conexões as relações entre os objetos presentes na ação prática e na experiência visual da criança. Esse complexo se dá por meio da generalização de

coisas em conformidade com algum atributo funcional relevante na prática da criança, sendo que ela pode construir tal complexo também em seu pensamento verbal, reunindo em grupos objetos concretos de acordo com a funcionalidade de cada um.

A terceira fase é o *complexo por cadeia*. Segundo Anjos e Duarte (2017), ela é construída na base da união dinâmica e sequencial de elaborações individuais em uma única cadeia de elementos e a partir da transferência de significados por meio de vínculos ali existentes.

Vigotski (2010) menciona que a criança escolhe, para uma determinada amostra, um ou vários objetos associados em algum sentido; depois continua a reunir os objetos concretos em um complexo único, já orientada por algum traço secundário do objeto anteriormente escolhido, traço esse que está totalmente fora da amostra.

Dessa maneira, o processo de formação do *complexo de cadeia* incide, o tempo todo, na passagem de um traço a outro, mas o caráter do vínculo nesse complexo pode ser muito diferente. O autor afirma que o centro estrutural pode estar ausente. Por isso, estes podem não ter nada em comum com os outros elementos, mas, mesmo assim, podem pertencer a um complexo por terem um traço comum com qualquer outro elemento que, por sua vez, está vinculado a um terceiro, etc. Por isso,

[...] estamos autorizados a considerar o complexo em cadeia como a modalidade mais pura do pensamento por complexo, pois esse complexo é desprovido de qualquer centro, diferentemente do complexo associativo em que existe um centro a ser preenchido pela amostra [...]. (VIGOTSKI, 2010, p. 187).

O final da cadeia não necessita de vínculos para que os objetos pertençam a um complexo, basta que os elementos estejam aglutinados. Nesse complexo o centro estrutural pode não aparecer, com isso, não necessariamente terá algo em comum com os outros elementos, mesmo assim, por terem traços em comum, podem pertencer ao mesmo complexo.

O quarto tipo de pensamento é denominado de *pensamento por complexo difuso*. Este apresenta características próprias da sua etapa, uma vez que o pensamento por complexo difuso se dilui nos vínculos indefinidos. O pensamento, nessa fase, caracteriza-se por generalizações que a criança é capaz de criar não no

âmbito das atividades práticas, porém ainda são generalizações difusas, pois a lógica do pensamento ainda encontra-se nos traços concretos.

Aqui a criança ingressa em um mundo de generalizações difusas, onde os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros. Aqui não há contornos sólidos, e reinam os processos ilimitados que frequentemente impressionam pela universalidade dos vínculos que combinam. (VIGOTSKI, 2010, p. 189).

Os vínculos fundamentam-se em traços indefinidos, ou seja, o complexo difuso são as generalizações no campo do pensamento que não dependem da verificação prática, quer dizer, a criança começa a raciocinar para além dos limites do seu “mundinho”.

O *pseudoconceito* é a quinta fase do pensamento por complexo. Nele, a criança assemelha seu domínio em termos de conceitos empregados pelos adultos, apresenta a generalização constituída na mente, mas ainda não superou o concreto. Assim,

[...] a lógica interna dos pseudoconceitos ainda reside nos traços concretos do objeto, pois as generalizações que existem não ultrapassam a fusão com os objetos reais aos quais a criança tem acesso. O domínio da abstração, que tem início na adolescência, permite a passagem para a formação dos conceitos propriamente ditos. Para Vigotski, os conceitos só aparecem quando os traços são sintetizados novamente e a síntese abstrata resultante transforma-se no principal instrumento do pensamento. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 211).

Nesse contexto, o pensamento abstrato depende, estritamente, da relação do adulto com a criança. O modo impositivo da comunicação entre ambos não desconstrói a atitude ativa do pensamento da criança. É sabido que essa relação é construída por intermédio da palavra na vivência do adulto com a criança, a qual não cria significados aleatoriamente, pois eles são mediados pelo outro.

Deve se ter o cuidado no sentido de que a pronúncia de palavras abstratas pela criança não significa que a mesma já tenha se apropriado do conceito. Ela, simplesmente, usa o repertório do adulto. “Essa forma mascarada do pensamento por complexos decorre da semelhança fenotípica entre o *pseudoconceito* e o

verdadeiro conceito, é um obstáculo gravíssimo no caminho da análise genética do pensamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 194).

É difícil a análise que aponta para divergência entre *pseudoconceito* e o conceito verdadeiramente dito. Contudo, existem grandes afinidades entre eles, pois o pensamento da criança e do adulto somente convergem na prática do significado das palavras.

Sabemos que a adolescência é o período propício para a formação dos verdadeiros conceitos, ou seja, um salto em direção ao pensamento abstrato. Entretanto, não devemos desconsiderar a importância da educação infantil, a qual é a gênese do desenvolvimento dos processos psíquicos. Ela fundamenta a estrutura da abstração do pensamento. Por isso, ressaltamos a importância da atividade guia, bem como a atividade de estudos no processo de formação dos conceitos.

Anjos e Duarte (2017, p. 213) explicam que, para Vigotski, “os conceitos científicos, aos serem ensinados às crianças através da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes.”

Vigotski analisou a formação dos dois conceitos, o conceito cotidiano e conceito científico, ressaltando que os cotidianos são formados no dia a dia, na vivência prática da criança, já os científicos desenvolvem-se por meio da educação escolar.

A apropriação pelo adolescente do conhecimento erudito, clássico, aponta a possibilidade de superação dos conceitos cotidianos, os quais apresentam a base para a constituição dos conceitos científicos. Nesse sentido,

[...] os dois processos se relacionam e se influenciam constantemente, constituindo um único processo: “o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.” (VYGOTSKY, 1934/1987, p. 74). Segundo o autor, o que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos é a ausência de um sistema. Em seu sistema hierárquico de inter-relações, os conceitos científicos parecem compor o meio no qual a consciência reflexiva se desenvolve desde o seu aparecimento na criança. Esse tipo de conceito apresenta relações de generalidade. (CARAÚBAS, 2010, p. 33).

Tal superação não é oriunda da espontaneidade no nível do *pseudoconceito*. Essa afirmação dá autenticidade à importância da educação escolar em todos os

níveis de escolarização, pois um depende do outro para atingir o nível do pensamento abstrato na adolescência. Diante disso, a educação escolar, desde a pré-escola, necessita trabalhar conteúdos que venham ao encontro do desenvolvimento das FPS, através dos jogos, das brincadeiras, para fundamentar o psíquico da criança para os futuros desenvolvimentos.

Anjos e Duarte (2017) explicam que, para Menchinscaia, os conceitos que se formam fora da educação escolar são vulgares ou comuns. O conteúdo desses conceitos não compreende o essencial dos objetos e o fundamental não está suficientemente delimitado do secundário, ou seja, a essência e a aparência dos fenômenos coincidem.

O efetivo domínio do conceito científico não decorre espontaneamente pelo pensamento por complexos, mas exige que o trabalho escolar atue sobre o que está germinando na criança em início de escolarização, que atue sobre a zona de desenvolvimento iminente. Dessa maneira, vemos que “os conceitos científicos são frutos do que a ciência legitimou e correspondem às leis objetivas descobertas pelo gênero humano ao longo do processo sócio-histórico.” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 214). Os autores asseveram a importância do trabalho educativo, visto que, somente por meio dele o adolescente se apropria dos conceitos científicos propriamente ditos.

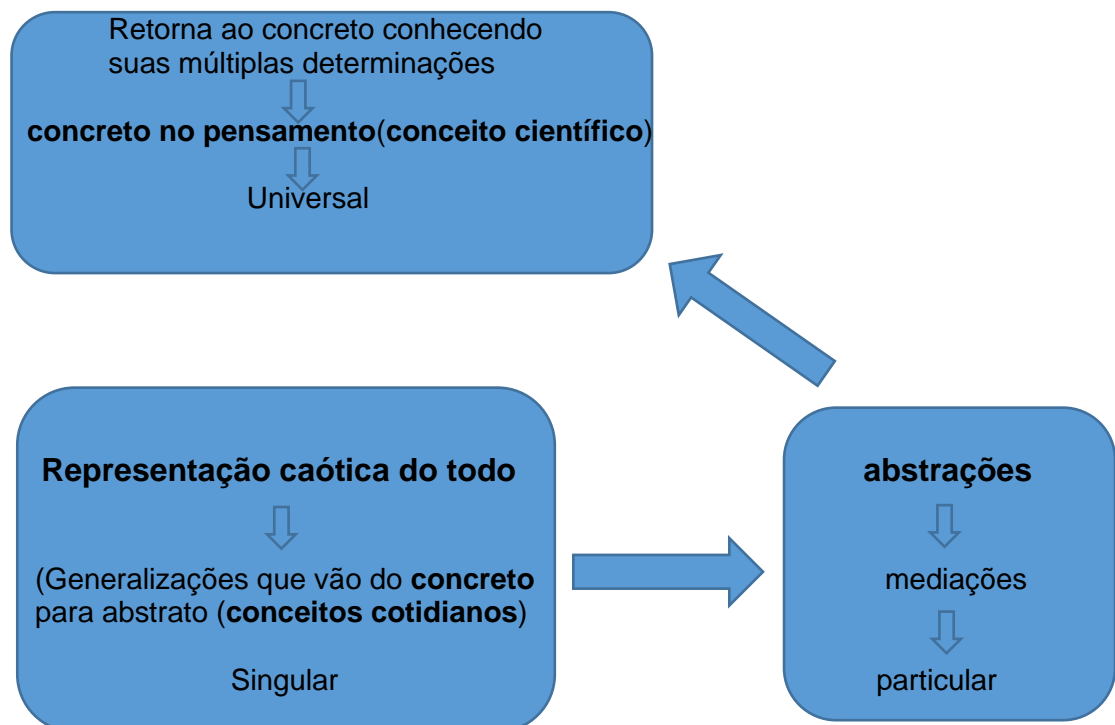
A escola, nessa perspectiva, precisa libertar-se das demandas imediatas do cotidiano da sociedade capitalista, a qual insiste num processo de existência alienada, haja vista que os conceitos cotidianos não são necessariamente alienados, mas o processo que impede a evolução desse conceito legitima a alienação.

O currículo escolar necessita contemplar conteúdos que versam à formação científica do adolescente, com objetivo de romper com a alienação intrínseca no ambiente escolar. A educação escolar atual não apresenta proposta para romper com os *pseudoconceitos* formados no âmbito da educação sistematizada. Assim, Anjos e Duarte (2017, p. 216) aclaram que Vigotski afirma: “graças ao pensamento por conceitos, chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa própria.” O pensamento por conceitos é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente. Porém, essa revolução não acontece de maneira natural e espontânea, não é fruto de maturação biológica, mas, sim, da apropriação de objetivações genéricas mais elaboradas, ou seja, das objetivações genéricas para si.

O pensamento por conceitos tem como finalidade a organização da imagem subjetiva da realidade. Essa afirmação fundamenta-se no método científico do conhecimento. Nesse sentido,

[...] a análise que Marx fez do método científico do conhecimento, afirma que o pensamento parte da representação caótica do todo para chegar às abstrações. Em seguida, faz o caminho inverso, ou seja, ascende das abstrações mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 216).

Por exemplo:



O concreto pensado, ou seja, o conceito científico representa o conhecimento “mais profundo dos fenômenos da realidade, já que seu conteúdo não é o imediatamente observável (conceito cotidiano), mas sim a síntese de múltiplas determinações que só é possível por meio das abstrações.” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 216).

Diante desse contexto, notamos que o desenvolvimento do psiquismo humano requer atividades que vão para além dos conceitos cotidianos, numa relação em que os conceitos científicos não podem ser confundidos por pseudoconceitos.

As mediações realizadas no âmbito do psiquismo necessitam romper com a representação caótica do todo para alcançar o conhecimento das determinações que transformam o concreto em concreto do pensamento (conceito científico). Isto é, o singular, parte dos conceitos cotidianos que serão mediados pelo outro por intermédio da cultura e pelas abstrações particulares concedidas pelo processo intrapsíquico, o qual retorna ao concreto com as determinações suficientes que permitem a formação dos conceitos científicos no âmbito do concreto pensado, e universal porque o concreto no pensamento se dá por meio da visão de totalidade e não mais pela representação caótica do todo.

Anjos e Duarte (2017) afirmam que, para Vigotski, a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos. Por isso, há a necessidade do trabalho educativo superar os conceitos cotidianos, ir para além das aparências.

O pensamento por conceito incide no desenvolvimento da personalidade e na maneira do adolescente ver o mundo, já que “[...] a formação do pensamento por conceitos é produto da internalização da produção cultural e, ao mesmo tempo, condição para tal internalização. A instrução escolar é fonte de desenvolvimento do pensamento por conceitos [...]” (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 217). No entanto, quando a educação formal, sistematizada, tolher do adolescente as condições necessárias para a formação de conceitos científicos, impede-o de que avance no sentido da desconstrução da alienação.

Dessa maneira, o (a) professora (a) deve conhecer o processo do desenvolvimento do psiquismo humano, ou então, o adolescente não ultrapassará a formação do pensamento por pseudoconceitos. Isso não lhe permitirá uma visão crítica do mundo. Desse modo, “não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem.” (MARTINS, 2013, p. 270).

Conseqüentemente,

[...] o trabalho educativo é o ato produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Desse modo, vemos a importância de uma ação educativa que, de fato, congrege a teoria com a prática a fim de possibilitar que a criança e o adolescente desenvolvam, com a necessária mediação do professor, todas as potencialidades que a humanização pode conceber ao homem.

Na sequência, buscamos refletir sobre o processo de desenvolvimento da criança e a importância do professor ao longo dessa jornada formativa e de construção.

3.2 PEDOLOGIA: A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O PAPEL DO PROFESSOR

Os estudos sobre pedologia na Rússia e nos demais países surgiram no início do século XX. Na Rússia, em especial, os estudos se intensificaram após a Revolução de 1917, quando Lenin defendia que a revolução tinha como função principal a constituição do novo homem na construção da sociedade socialista. Essa compreensão serviu de orientação para os trabalhadores em educação.

Antes da revolução, a ciência pedológica tratava a educação de maneira fragmentada, como se os processos do desenvolvimento do psiquismo acontecessem de forma isolada. Após a revolução, a perspectiva de uma nova educação no anseio de formar o homem em suas formas mais complexas, fez com que Vigotski observasse a necessidade dessa ciência ser ministrada no âmbito da formação da consciência, ou seja, as FPS desenvolvidas de maneira a se articularem uma com a outra e transformar o homem orgânico em cultural.

A compreensão sobre a pedologia, nesse momento, era de que ela influenciasse a educação, uma vez que o alto índice de crianças abandonadas e analfabetas, pós-revolução, necessitava de investimentos na educação e uma escola para todos.

Vigotski se aproximou dessa ciência porque seu objeto e método de estudos dialogavam com o desenvolvimento da criança em suas formas mais complexas e, ainda, porque, através do estudo da pedologia, era possível compreender as necessidades educacionais dos alunos. Santana (2016), analisando este contexto

aponta:

Como o projeto pedagógico revolucionário propunha uma relação orgânica entre teoria e prática, a Pedologia passou a ser vista como um conhecimento que apresentava um potencial científico capaz de superar a ênfase no ensino livresco característico da escola burguesa e de dotar os pedagogos de um exato conhecimento do organismo da criança do ponto de vista anatômico, fisiológico e sociobiológico; assim ficaremos claramente a saber o que está na consciência de uma criança que chega na escola. (SANTANA, 2016, p. 64).

A pedologia era uma ciência que unificava as áreas do saber e a esfera educacional, por isso, dialogava com a pedagogia, campo necessário para efetivar a teoria e a prática. Sendo a pedologia a ciência do desenvolvimento da criança, a mesma abrigava a teoria que se tornava concreta por meio da prática pedagógica consolidada na pedagogia. A pedologia dotava os pedagogos de conhecimento científico, possibilitando a eles a compreensão do desenvolvimento da criança num viés integral. A ciência pedológica não substituiu a pedagogia, ambas trabalhavam articuladas a serviço da humanização do sujeito.

O exposto acima nos permite uma reflexão sobre a educação do século XXI, uma vez que a educação escolar apresenta-se carente do rigor teórico, a tendência recai sobre uma hegemonia epistemológica que dá suporte para uma educação fragmentada, imediatista, desvinculada da ciência, a formação humana não ultrapassa as bases do cotidiano.

No início do século XX, Vigotski já demonstrava preocupação em relação ao desenvolvimento omnilateral do ser humano. Hoje a educação orientada nos moldes do capital é direcionada para a formação da mão de obra barata com a finalidade de atender a demanda do mercado. A educação é utilizada na construção de seres humanos unilaterais e alienados. Vale ressaltar que esta mesma educação forma também os educadores.

A formação continuada do professor demonstra não valorizar o conhecimento a respeito da teoria e da prática. Isso dificulta o professor compreender qual é, realmente, o seu espaço, conseqüentemente, qual é o seu papel em relação à prática pedagógica, lugar onde a pedologia atua na humanização do ser humano. A ciência pedológica atuava na formação integral do homem, no sentido de compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, articulado às bases

históricas e culturais.

Nesse sentido,

(Saviani 2005) afirma que a escola não pode ser tomada apenas como um veículo de reprodução da sociedade hegemônica. Na escola, também é possível a formação do homem omnilateral. Ou seja, ela também é um *lócus* – alunos, professores, trabalhadores e comunidade escolar em geral – podem desenvolver as condições necessárias para a superação da sociedade de classes, alterando sua base material [...] o objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é a busca da superação da sociedade capitalista. (MATOS; SOUZA; SILVA, 2018, p. 45).

A escola, tomada como espaço da humanização do sujeito, necessita ser atestada por uma teoria que compreenda o ser humano em todos os seus segmentos, seja, econômico, político, social, cultural, histórico. No entanto, a teoria que se aproxima desses conceitos é a Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, a escola contemporânea, usufruindo de uma educação sustentada em modelos de teorias neoliberais²⁰, não possibilita a escola formar sujeitos com concepções críticas do mundo, algo sobre o que Vigotski demonstrou preocupação, principalmente, após a revolução de 1917.

A teoria da pedologia, firmada nas bases do marxismo, fez com que os princípios e práticas de muitos pedólogos da época fossem repensados, no sentido de compreender o momento e de buscar uma formação no âmbito educacional que possibilitasse ao sujeito uma visão ampla da sociedade em todos os seus aspectos.

Vigotski traz para o centro da discussão a Ciência Pedológica como uma teoria que parte da análise das bases materiais (concretas) da vida do sujeito.

O autor russo, entre os anos de 1933 e 1934, pouco antes da sua morte, organizou as sete aulas de pedologia e ministrou-as em um curso “no Departamento

²⁰ O neoliberalismo começou a ser usado como base teórica do imperialismo a partir da década de 1970 devido à necessidade de desmontar o chamado estado de bem-estar social e aumentar exponencialmente o parasitismo imposto pela necessidade de manter as taxas de lucro da burguesia imperialista. Karl Marx, explicou as leis da evolução da sociedade e do capitalismo. Até a revolução francesa de 1830, a burguesia republicana teve um papel revolucionário, levando as massas trabalhadoras a reboque da sua política. A partir das revoluções de 1848, o proletariado apareceu como uma classe social com interesses próprios. Tinha ficado claro que, conforme a revolução industrial tinha avançado, a “liberdade, igualdade e fraternidade” não passavam da liberdade dos capitalistas para comprar e vender enquanto a maioria da população ficava relegada à pobreza.

Pedagógico do Instituto Guertzen [...] pelos títulos das aulas, isso pareceu que se tratava de um curso de Fundamentos de Pedologia.” (SANTANA, 2016, p. 111). Nesse curso ministrado por Vigotski ele procurou esclarecer os conhecimentos primordiais que intencionavam explicar o que era pedologia. Primeiramente ressaltou a pedologia como uma ciência que tem objeto e método em si mesmo. Ao analisar o conteúdo desses cursos de Vigotski, Santana (2016) destaca que

[...] objeto da Pedologia é o desenvolvimento da criança e tem como fatores constitutivos a hereditariedade e o meio, temas abordados, respectivamente, nas terceira e quarta aulas. Dito isso, procurou mostrar, nas três aulas seguintes, como esses fatores influem sobre cada um dos aspectos do desenvolvimento humano: o aspecto psicológico, físico e do sistema nervoso da criança. Contrário às teorias pedológicas em voga que tomavam os fatores constitutivos como instâncias que percorrem caminhos separados no desenvolvimento, Vigotski propôs uma análise unitária e relacional desses fatores. (SANTANA, 2016, p. 111).

A Pedologia destacou o desenvolvimento da criança numa análise unitária, ou seja, o desenvolvimento da criança se dá num processo articulado entre as FPS. Tais processos necessitam do desenvolvimento articulado dessas funções, não de maneira sobreposta, mas de forma que se incluam. Nesse sentido, Santana (2016) aponta

[...] a definição do que era, para Vigotski, o objeto da Pedologia. Ele afirmou: “o desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência” (VIGOTSKI, 2015, p.2), e isso marcava uma diferença em relação à definição original e usual do termo Pedologia como uma ciência da criança. Para Vigotski, a Pedologia não era uma ciência da criança que se desenvolve, mas do desenvolvimento da criança [...]. (SANTANA, 2016, p. 111).

Santana (2016) menciona que o desenvolvimento da criança não era simplesmente uma mudança de conceitos na pedologia, mas uma redefinição da própria pedologia, seus fundamentos epistemológicos e seu método de investigação. Ou seja, na definição apresentada acima, Vigotski descola a ideia de desenvolvimento da ideia de amadurecimento. O desenvolvimento é constituído por uma temporalidade histórica e não uma temporalidade cronológica, como por exemplo,

[...] o valor de cada período de tempo deve ser avaliado pelo “lugar que ele ocupa no ciclo do desenvolvimento” (Ibidem, p.3). Isto é, quando se trata de desenvolvimento, o intervalo de um possível avaliar da mesma forma. Se, para Vigotski, o desenvolvimento da criança era um processo histórico, como, então, ele se define no tempo? Segundo o autor, ele se define como uma organização temporal complexa que se caracteriza por ser um tempo irregular, desproporcional e cíclico. O desenvolvimento manifesta-se como uma série de ciclos distintos que se alteram na sua forma e conteúdo tanto em relação aos diferentes aspectos do desenvolvimento (fala, pensamento, crescimento físico, memória, etc.) quanto em relação ao desenvolvimento como um todo. (SANTANA, 2016, p. 112).

Dessa maneira, o processo de desenvolvimento infantil não é uma somatória de elementos que se desenvolvem aleatoriamente de forma independente, mas ele é considerado um todo integrado. Não se avalia, isoladamente, a formação das novas estruturas em relação ao desenvolvimento do psiquismo humano como já discutido anteriormente neste trabalho. “A pedologia, para Vigotski, era a ciência que deveria buscar compreender o processo histórico de desenvolvimento a partir dos eventos que mudam a própria história do desenvolvimento.” (SANTANA, 2016, p. 113). Para a autora, Vigotski compreende que a criança não deveria ser estudada como uma categorial geral, mas compreendida, cientificamente, com base nas suas idades de desenvolvimento. Saber determinar a idade pedológica seria, segundo ele, um dos atributos da pedologia.

Segundo Prestes e Tunes (2018), Vigotski esclarece que pedologia é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança. Na língua russa literalmente pedologia significa “ciência da criança”, porém a tradução não expressa satisfatoriamente o objeto desse estudo. A pedologia pode também estudar as “doenças infantis, patologias das idades infantis, o que, em certo sentido, também será ciência do desenvolvimento da criança.” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 18).

É necessário compreender como se dá o desenvolvimento da criança para entender o objeto da pedologia, pois é por meio desta compreensão que entendemos que a pedologia nos permite reconhecer que o desenvolvimento da criança parte das bases biológicas para as culturais e que se dá por meio de processos articulados, porém não regulares ou seguindo um mesmo ritmo. “Em cada idade, determinados aspectos da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem de modo intenso e muito rapidamente.” (SANTANA, 2016, p. 113-114).

Nesse sentido,

Vigotski utilizou, de modo figurativo, a ideia de ondas para dar sentido a essa concepção. Para ele, períodos de elevações intensas alternam-se com períodos de retração. Ou seja, cada aspecto tem seu momento preferido de desenvolvimento, passando, nessa circunstância, a assumir uma função dominante, a de guia do desenvolvimento. Terminado o ciclo, a função que antes dominava, desloca-se para o segundo plano e outro aspecto ou função assume a dominância e ocupa o primeiro plano. No entanto, apesar de esse processo ocorrer de forma contínua, ele opera por meio de rupturas. Cada ciclo não é uma continuidade linear, sequencial, operacional, do ciclo anterior. **Ciclo, para Vigotski, possuía o sentido de ruptura**, uma nova formação que se instalava no desenvolvimento. (SANTANA, 2016, p. 114 – grifos nossos).

A criança se desenvolve num processo que busca a construção e surgimento do homem em suas formas mais complexas da conduta, da personalidade humana, que se ampliam por meio da manifestação de novas qualidades, novas formações, que implicam com o salto qualitativo do desenvolvimento, o qual é preparado no percurso que o antecede. Esse itinerário não está pronto, pois ele é construído no curso do desenvolvimento.

A pedologia de Vigotski estava em construção, consolidando-se em 1927/28, demarcando sua fundamentação antagônica em relação às pedologias já existentes. De acordo com as interpretações de Santana (2016), ao ler Vigotski, podemos dizer que

[...] para ele, as duas ideias cientificamente corretas e inevitáveis para a compreensão do desenvolvimento eram o surgimento do novo e a relação entre esse novo e o ciclo precedente. Essas ideias deveriam guiar os estudos sobre o desenvolvimento humano, tomando como premissa que o surgimento do novo não é acrescentado de fora, de modo independente, mas “o passado no futuro, tem uma influência iminente no surgimento do presente.” (SANTANA, 2016, p. 117).

O novo não é um processo sobreposto, de fora para dentro, já que ele fora construído precedentemente. No entanto, o tempo é um fator importante no desenvolvimento humano, mas, para isso, precisamos compreender a sua organização, o início, as etapas temporais e o fim.

Porém, esse desenvolvimento,

[...] não está organizado no tempo de formas que – se é possível dizer assim – o seu ritmo coincida com o ritmo do tempo; não está organizado de forma que, em cada intervalo de tempo cronológico, a criança percorra um determinado trecho em seu desenvolvimento. Digamos assim: passou um ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento, no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 18).

Temos, então, como já comentado, o fato de que o ritmo de desenvolvimento da criança não se dá de acordo com a idade cronológica. Mesmo as crianças nascidas no mesmo dia e horário terão seu ritmo de desenvolvimento em tempos diferentes, mesmo vivendo em condições muito parecidas. Assim, a comparação em relação ao nível de desenvolvimento de uma criança e outra não deve existir. Nesse sentido,

[...] saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontra é um dos principais procedimentos com os quais a pedologia opera. Ela opera com a idade pedológica da criança e o grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e da certidão. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 21).

Na tentativa de entender o que vem a ser o grau de divergência, para mais ou para menos, prendemo-nos aos estudos de Vigotski (1934), traduzidos por Prestes (2018), que traz a pedologia responsável por determinar a diferença entre a idade de nascimento e a idade maturacional, ou seja, o tempo cronológico e o tempo do desenvolvimento da criança, caracterizando, então, a grandeza-padrão. Essa quer dizer um elemento que sinaliza, com constância, o grau de desenvolvimento real em relação ao grau de desenvolvimento que está por vir. Isto é, a zona de desenvolvimento iminente, pois “[...] o desenvolvimento não transcorre da mesma forma no tempo, de modo que seu ritmo e velocidade coincidam com o ritmo do curso do tempo astronômico ou cronológico.” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 22).

Assim, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento da criança não se dá linearmente, sequencialmente. O tempo relacionado ao desenvolvimento se dá de forma ondulada, caracterizado como períodos de ciclos divergentes. Tais ciclos podem ser observados em distintas características, tanto biológico quanto cultural, visando ao desenvolvimento como um todo e seguido de irregularidades.

Dessa maneira,

[...] a percepção se desenvolve antes da memória. Isso é bem compreensível para nós porque a percepção é requisito, é uma função bem mais importante. A memória pode surgir quando a criança já sabe perceber. A memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento. (PRESTES, TUNES, 2018, p. 26).

Não se anula o desenvolvimento precedente para a construção do novo, criam-se novas estruturas e essa reestruturação se insere numa organização complexa e superior. Esta construção se dá de forma qualitativa, a reestruturação das funções articula-se com o desenvolvimento da personalidade da criança na direção da construção da consciência, a qual é formada por meio de processos de transformações qualitativas das funções.

A criança difere do adulto não apenas pelo seu tamanho menor, mas, sim, pelo grau de amadurecimento e, assim, acontece também com as etapas etárias. Isso equivale a dizer que

[...] a diferença entre certas idades consiste não simplesmente em que, no degrau inferior, estejam menos desenvolvidas as especificidades que se apresentam mais desenvolvidas nos degraus superiores. A diferença consiste no fato de que a idade pré-escolar, a idade escolar etc., todas elas apresentam etapas específicas no desenvolvimento da criança. Em cada uma dessas etapas, a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 29-30).

As etapas anteriores, desenvolvidas na criança, são preparadas historicamente e o desenvolvimento infantil não surge de maneira espontânea e causal, como se determinado pela hora dita para seu surgimento. Ele é uma construção histórica mediada pela cultura que, aos poucos, supera os aspectos orgânicos do desenvolvimento.

De acordo com Prestes e Tunes (2018), o desenvolvimento infantil é dividido em três grupos teóricos.

O primeiro deles está unido à história da embriologia, denominado como preformismo, o qual defende que “no embrião, na semente a partir da qual se inicia o desenvolvimento embrionário, já estaria previamente contida a forma futura que deveria surgir no final do desenvolvimento, só que em tamanhos pequenos.”

(PRESTES E TUNES, 2018, p. 30). Assim, o desenvolvimento versaria na condição que a forma menor se desenvolveria numa forma mais madura.

O estágio do desenvolvimento infantil que antecede a embriologia, julgava que

[...] a semente do carvalho continha o futuro carvalho com todas as suas raízes, com todos os seus galhos, suas folhas, e que o desenvolvimento consistiria apenas no fato de esse carvalhinho microscópico se transformar num enorme carvalho. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 31).

O preformismo foi o que mais tempo persistiu e se faz presente, ainda hoje, na teoria embriológica do desenvolvimento, a qual compreende que o bebê e o homem adulto só diferem na estatura do corpo. A teoria renuncia, em sua origem, o processo de desenvolvimento. O desenvolvimento, para tal teoria, seria apenas o crescimento daquilo que já se encontra pronto, ou seja, nega o ato do desenvolvimento do ser humano, não considera o *surgimento do novo* como condição que supera a etapa anterior, quer dizer, o salto qualitativo em relação ao desenvolvimento de uma função para outra.

O desenvolvimento considerado como um processo determinado não por leis internas, mas como processo externo determinado pelo meio, está organizado no segundo grupo teórico que, de acordo com as autoras, evidencia que Vigotski não considera essa teoria correta. Tal teoria resulta do ponto de vista que vislumbra a criança como produto passivo, em que o desenvolvimento da mesma se dá por meio de processos externos, influenciados pelo meio, ou seja, Prestes e Tunes (2018) enfatizam a análise de Vigotski para essa teoria que considera a criança,

[...] um simples aparato de absorção, apenas uma recipiente que, durante seu desenvolvimento, seria preenchido com o que comporá o conteúdo da sua experiência, pelo simples reflexo das influências do meio e não pelo processo de movimento interno da criança. (PRESTES; TUNES, 2018, p. 34).

O fragmento acima citado apresenta-nos vestígios da teoria do determinismo, isso quer dizer, a criança é considerada como *tábula rasa, uma folha de papel em branco*, como diziam os pedagogos e os filósofos antigos. Defensores dessa teoria não ponderam o desenvolvimento infantil nos aspectos biológico e cultural, quer

dizer, não partiam da análise do desenvolvimento das Funções Psicológicas Elementares/FPE, dialeticamente modificadas em relação ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS, uma vez que “a criança seria simplesmente uma marca do meio. Por via externa, assimila e adquire o que vê nas pessoas ao seu redor.” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 34).

O preformismo e o determinismo são teorias que levam a uma mesma análise do desenvolvimento psíquico da criança. Uma teoria alega que estão contidas embrionariamente as formas futuras do desenvolvimento e a outra assegura que tal processo se dá pelo acúmulo de experiências. As referidas teorias realçam a negação do desenvolvimento do psiquismo humano, não analisam o surgimento do novo no decorrer do desenvolvimento infantil.

Por outro lado, entendemos que o desenvolvimento psicológico da criança provém de processos que formam o homem em suas características, pois as peculiaridades formam-se no surgimento do novo, novas qualidades que alteram, crescem e modificam as correlações entre as FPE e FPS. As qualidades novas “surgem não como se tivessem caído do céu” (PRESTES; TUNES, 2018, p. 35), mas são preparadas nas etapas que antecedem o desenvolvimento.

Para tanto, concebemos a aprendizagem como um processo construído e mediado pelas relações sociais, o homem se constitui como ser humano na relação com o outro. As relações socialmente construídas apresentam ou não possibilidades de humanização do sujeito, dependendo do contexto social. Por isso, a conjuntura na qual o indivíduo está inserido determina a qualidade do desenvolvimento do psiquismo humano.

Para dar ênfase à compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, evidenciamos a subordinação dos processos biológicos sob os processos culturais, em que a relação entre eles implica na distinção do desenvolvimento das FPE e das FPS. Essas funções desenvolvem-se a partir do uso dos signos que são instrumentos estritamente humanos. Daí ocorre

[...] a dependência do desenvolvimento psicológico da criança em relação aos processos educativos. Ao concluir que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, aparece como evidente a necessidade de o ensino não basear-se na expectativa da maturação espontânea de tais funções e nem tomar tal maturação como condição prévia para as

aprendizagens. Antes, é responsável por promover seu desenvolvimento. Ademais, ao planejar seu trabalho pedagógico, o professor precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo. (CORRÊA, 2017, p. 382)

Neste viés, entendemos que o trabalho do professor na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deve se dar alinhado à compreensão de como se dá o processo de ensino e aprendizagem com relação ao tempo de aprendizagem de cada aluno. Bem como, de posse das teorias que fundamentam o seu trabalho, impulsionar o desenvolvimento da criança para a formação da sua consciência, da autonomia como ser humano.

Assim, para percebermos a importância da pedologia no papel do professor teremos que compreender, de fato, qual é o seu objeto e o seu método de estudos. Sabemos que o objeto da pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança, discutindo de que maneira esse desenvolvimento se dá e em quais circunstâncias. A pedologia não poderia ser considerada uma ciência se não tivesse um método científico para fundamentar sua investigação. Esse método se hospeda nos princípios do marxismo, isso é, nos princípios de que o conhecimento parte de uma investigação que considera as categorias da totalidade, do histórico e da contradição.

Diante do exposto acima, fica extremamente difícil discutir a pedologia e o papel do professor se o mesmo não tiver conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, de acordo com os fundamentos pedológicos, no que diz respeito ao objeto e o método dessa teoria.

Por isso, vale sobre-exceder a necessária formação continuada do professor amparada pelo Método Materialista Histórico-Dialético, pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica. Esse método, essa tendência psicológica e essa tendência pedagógica é que irão possibilitar o desenvolvimento da criança, na perspectiva da formação dos conceitos científicos e da humanização do sujeito, ou seja, alçar o seu desenvolvimento do biológico ao cultural, considerando suas formas mais complexas e superiores. Para tanto, são importantes as práticas pedagógicas, como veremos na sequência deste texto.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta seção tem o intuito de tecer considerações sobre a prática pedagógica e a articulação entre teoria e prática. Entendemos que essa articulação revela a sistematização da práxis, ou seja, a intencionalidade objetivada na teoria e na prática.

Da mesma maneira trazemos à tona as discussões referentes ao item 4.1, o qual aponta a prática pedagógica como uma ação educativa, não fragmentada, baseada no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica²¹, na busca de compreender o ser humano e o papel da escola de acordo com as categorias da totalidade, da contradição e da dialética.

Entendemos a Psicologia Histórico-Cultural como um dos principais fundamentos da educação escolar. No entanto, para que seus pressupostos se concretizem no trabalho educativo, ela necessita dialogar com uma pedagogia, a qual defendemos que seja amparada em princípios marxistas, isto é, uma psicologia e uma pedagogia com bases epistemológicas comuns. Esse movimento confluyente entre ambas apresenta-se como um caminho para uma prática educativa que parte da humanização do sujeito como ser histórico construído culturalmente.

Na sequência, o item 4.2 traz o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018)²². Nesse documento, sentimos falta de uma maior clareza sobre o referencial teórico, pois sua redação revela um teor com o qual a prática e a teoria não se articulam, uma vez que entendemos que a prática pedagógica deve participar da formação ampla e total do ser humano (omnilateral), o qual não se constrói diante de práticas pedagógicas esvaziadas teoricamente.

²¹ Na busca da terminologia adequada, conclui que a expressão *histórico-crítica* apresenta-se de modo pertinente ao que estava sendo pensado, exatamente porque o problema das teorias *crítico-reprodutivistas* era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se à *crítico-reprodutivista* mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina Pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver. (SAVIANI, 2011, p. 119).

²² O Referencial Curricular do Paraná: princípios direitos e orientações (2018), entrará em vigor no início do ano letivo de 2020 em todas as instituições escolares do Paraná (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

O esvaziamento teórico é notado, também, na formação continuada do professor, uma vez que a mesma traz como foco a aprendizagem do aluno, mas os materiais estudados na formação não apresentam, em nenhum momento, o estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, compreendemos que a prática pedagógica, de acordo com o que se apresenta no currículo mencionado, não é fundamentada teoricamente pela Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, pois esta vincula a prática pedagógica com a práxis, ou seja, a formação humana do sujeito depende do vínculo do processo de ensino e aprendizagem entre a teoria e a prática ou vice versa. E nesse documento isso aparece de modo muito fragilizado.

Na sequência, discutimos alguns aspectos relevantes da Pedagogia Histórico-Crítica e expomos nossos argumentos para a necessária relação entre o Materialismo Histórico-Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica para a ocorrência de uma educação humanizadora.

4.1 TEORIA E PRÁTICA NO CENÁRIO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Conforme anunciado acima, a teoria pedagógica capaz de realizar a mediação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação no âmbito escolar, sob nosso ponto de vista, deve ser uma pedagogia com princípios marxistas, ou seja, uma pedagogia revolucionária que posicione a escola na perspectiva de superação da sociedade capitalista. Dessa forma, a pedagogia que melhor adere esse contexto é a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual surgiu no final da década de 1970, com Dermeval Saviani.

A concepção de educação apresentada por esta Pedagogia pode ser caracterizada “como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes.” (DUARTE, 2016, p. 21). Quanto mais a prática pedagógica se desvincula do seu objetivo real, que é o de distanciar a educação do senso comum, ao transmitir os conteúdos clássicos, mais se aproxima do cotidiano da sociedade capitalista, a qual limita a educação escolar em um marco de alienação.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 13) afirma que,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O trabalho pedagógico é compreendido como um processo de humanização dos indivíduos, o qual incide no cerne do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. A educação escolar em seu âmbito deve conduzir a criança mediando a vida cotidiana e as esferas mais complexas de objetivação do gênero humano.

A escola encontra-se em “situação privilegiada”, (SAVIANI, 2011, p. 13) visto que, a dimensão pedagógica perdura na essência da prática, para isso, é necessário a compreensão de que “a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida for a teoria que a embasa [...]” (SAVIANI, 2011, p. 91). Na prática pedagógica, no sentido transformador, é essencial fundamentar-se teoricamente para justificar a necessidade de transformação, mas é preciso, também, compreender o movimento inverso, isto quer dizer, a teoria a partir da prática, pois ambas se fundem numa construção dialética no processo de ensino e aprendizagem. Saviani (2011, p. 120) afirma que “se a teoria da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer.”

A prática pedagógica deve ser concebida a partir de uma reflexão filosófica, a qual apresenta ao educador possibilidade de superar a ação docente simplista e fragmentada, direcionada pelo senso comum. A consciência filosófica discute uma abordagem crítica dos problemas apresentados na realidade educacional. De acordo com o Materialismo Histórico-Dialético, não há possibilidades de compreensão dos fenômenos humanos em âmbito sociais na categoria da totalidade se não conhecermos a sinuosidade do contexto histórico e cultural. Desse modo, a prática pedagógica deve analisar e compreender os problemas educacionais à luz de tais conjunturas.

De acordo com Vázquez (2011, p. 260),

[...] portanto, à atividade prática social, transformadora, que responde a necessidades práticas e implica certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Mas, mesmo assim, a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. Como Marx observa em sua Tese VIII sobre Feuerbach, existe a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas permanece oculta [...].

A prática pedagógica, mesmo amparada pela prática social, a qual expressa o conhecimento da realidade, da vida concreta dos sujeitos, ainda necessita da fundamentação teórica, uma vez que a compreensão da prática está intrínseca na teoria e, assim, reciprocamente.

O papel que define a prática como fundamento do conhecimento, não pode remover a conclusão de que teoria e prática se identificam e trilham o mesmo caminho, uma vez que a prática não se resume em si mesma, demanda uma relação teórica com ela, ou seja, compreensão da práxis.

Na Psicologia Histórico-Cultural o homem é compreendido como um ser histórico e as relações com o mundo natural e cultural o constroem. O homem diverge de outras espécies, uma vez que, por meio do trabalho, transforma a natureza e aperfeiçoa-a de acordo com suas necessidades.

Nesse sentido, o conhecimento, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, constitui-se na interação do sujeito com o objeto mediado socialmente. O desenvolvimento do psiquismo humano está enraizado na formação das FPS, as quais se desenvolvem por meio das práticas pedagógicas sistematizadas e orientadas à transmissão dos conceitos científicos. Esses, por sua vez, não são constituídos no desenvolvimento de qualquer prática, dependendo do conteúdo a ser veiculado por ela. Desse modo, “a prática pedagógica será tanto mais consistente e coerente quanto mais desenvolvida for a teorização sobre ela.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 160).

Atualmente encontramos muitas fragilidades, no sentido da efetivação da prática pedagógica revolucionária, uma vez que, para o ensino revolucionar, ele necessita ser construído no âmbito da formação dos conceitos científicos, bem como da formação da consciência em suas formas mais elevadas, para que, desse modo, os estudantes compreendam que

[...] se a educação e a escola se constituem em sínteses da história do homem e da sociedade, é necessário fazer com que, pelo trabalho que se executa, isto é, por meio da prática pedagógica, do conhecimento, ou então, dos conteúdos escolares, os alunos aprendam a ler o mundo, conheçam efetivamente a história da humanidade, a história do desenvolvimento da propriedade e a consequente configuração da divisão em classe, apropriem-se das leis do funcionamento da sociedade e sua organização, bem como, conheçam-se a si mesmos, compreendam sua identidade (de classe) e o local em que se encontram inseridos. (ORSO; MALANCHEN; CASTANHA, 2017, 161).

Dessa maneira, compreendemos a necessidade de uma prática pedagógica consolidada no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que

[...] o combate a movimentos conservadores, como o “Escola sem Partido”, expressão de regressão democrática e de cerceamento de liberdades, exige que a educação assuma um ensino que não se identifica com “quaisquer conteúdos”, transmitidos em um edifício denominado escola. É preciso defender o ato de ensinar e o direito de aprender, em suas formas mais desenvolvidas. Esse é um desafio complexo, e as questões didático-pedagógicas estão umbilicalmente ligadas às demais esferas do complexo tecido que constitui a educação escolar. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 163).

As instituições de ensino, no cume de sua função social, que é a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos, devem assumir a prática pedagógica mediada pela Psicologia Histórico-Cultural, bem como, pela Pedagogia Histórico-Crítica, a qual possibilita a realização de atividades pedagógicas a serviço do pleno desenvolvimento humano, fazendo com que os alunos reconheçam a sociedade na qual estão inseridos, momento esse em que

[...] a escola desponta como “campo de batalha”. Impor obstáculos à formação de consciências críticas, que apreendam os fenômenos físicos e sociais com radicalidade, é premissa para a manutenção da ordem instituída. Atacar e encaminhar as escolas públicas para o desmonte é estratégia para a manutenção de “consciências obnubiladas” e para a formação de “corpos dóceis”. É, mais que isso, representa também eliminar a educação como direito social e bem público, convertendo-a em mercadoria e a escola, consequentemente, em nicho de mercado. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 03).

O excerto acima nos auxilia na compreensão de que a educação escolar, na atual conjuntura, vive momentos de repressão e obscurantismo, no que diz respeito ao pensamento científico. É nesse momento que a escola necessita reforçar as práticas pedagógicas no viés da Psicologia Histórico-Cultural e a da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente, no sentido da sua caracterização de mediar a prática social na esfera do Materialismo Histórico-Dialético.

Para Freire (1967, p. 93) a educação escolar

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, [...] se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido destorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes.

A práxis educacional de acordo com o autor supracitado não é construída por uma educação reacionária, mas sim, pelo trabalho educativo que busca substituir no sujeito os “antigos e culturológicos hábitos de passividade”, (FREIRE, 1967, p. 94) no viés de uma educação humanizadora e científica.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil até a adolescência necessita ser organizado de modo que a formação dos conceitos seja construída constantemente. Nesse processo de desenvolvimento, a prática pedagógica intencional supera os conceitos cotidianos no viés da formação dos conceitos científicos, os quais somente serão formados no período da adolescência.

Martins (2013, p. 283) deixa claro que

[...] o objetivo de transmissão do saber sistematizado não se realiza em detrimento do saber espontâneo. O que se coloca no cerne da questão é a definição daquilo que deva ser a função nuclear da escola e, nessa direção, tê-la como mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao sistematizado.

A autora enfatiza a necessidade da educação escolar superar dialeticamente, ou seja, os conceitos cotidianos incorporam aos conceitos científicos em um

movimento recíproco e dialético. Este ato é considerado um salto qualitativo no desenvolvimento das estruturas das funções.

No entanto, ressaltamos a necessidade das etapas anteriores na construção desse processo. O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural ocorre por meio da mediação do conhecimento, ou seja, os conceitos apropriados pela zona de desenvolvimento real são superados pela mediação do conhecimento que atinge a zona de desenvolvimento iminente, isto é, em uma linha em espiral, os conceitos científicos mediados pela prática pedagógica intencional (práxis), superam²³ os conceitos cotidianos.

À continuação, voltamo-nos ao Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, para discutirmos como, em nossa leitura, o documento não revela uma articulação adequada entre teoria e prática.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES

O Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018) foi construído após aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e homologado pelo Ministério da Educação – MEC, em 20 de dezembro de 2017. O Referencial citado foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) pela Deliberação n.º 03 aprovada, em 22/11/2018.

Este documento

[...] será válido para todo o Sistema Estadual de Educação Básica do estado, incluindo a Rede Estadual, as Redes Municipais e a Rede Privada de ensino. O Referencial estabelece os princípios, os direitos e objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2018).

Foi elaborado por profissionais “competentes e compromissados com a educação escolar. Oficialmente, o documento será referência para revisão e reorganização dos currículos de todas as instituições de ensino de Educação Infantil

²³ Segundo Martins (2013) a superação dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos parte da perspectiva da incorporação, quer dizer, o desenvolvimento das FPS se dá no movimento dialético na formação de novos conceitos.

e de Ensino Fundamental do Paraná [...]”. (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2018).

No decorrer deste estudo, propomo-nos o desafio de fazermos uma análise mais aprofundado do teor deste documento. Nesse intento, verificamos que, diante dos pressupostos teóricos metodológicos impressos no Materialismo Histórico-Dialético, ele apresenta algumas fragilidades e parece não apresentar fundamentação teórica para sustentar a prática pedagógica pautada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

No tocante à criticidade da pedagogia, a mesma exhibe, cada vez mais, um distanciamento das práticas pedagógicas revolucionárias, uma vez que, de acordo com Franco (2016), é admissível discutir o esgotamento da racionalidade pedagógica.

A crítica e o diálogo apresentam-se cada vez mais distantes das práticas educativas contemporâneas, as quais encontram-se confundidas por pacotes instrucionais prontos, ou seja, cada vez mais preparam as crianças e os jovens para as avaliações externas. Dessa maneira, “a educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.” (FRANCO, 2016, p. 54). A educação, formatada aos moldes do capital, tem proporcionado a formação de mão de obra barata para suprir a demanda do mercado, enquanto que o papel da educação escolar, no sentido de humanizar as pessoas, encontra-se distante da sua real função, transformando o processo de humanização em processo de construção do saber alienado.

A prática pedagógica fundamentada pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica não realça o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com atividades repetitivas, treinando-os para fixação dos exercícios, de acordo com as avaliações externas, Provas Paraná (2019), dirigidas à Educação Básica.

Nas Diretrizes Estaduais Curriculares do Estado do Paraná (2008), encontramos que o desenvolvimento da aprendizagem da criança está em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano além de sua base biológica apresenta possibilidade de desenvolvimento por meio da internalização dos signos criados historicamente pelo homem. Nesse sentido,

[...] a formação da psique humana constitui um processo em que o **trabalho educativo**²⁴ **conscientemente desempenha um papel decisivo**. Esta educação apetrecha o intelecto humano com o saber acerca da realidade e das suas leis, capacitando os homens para uma eficaz actividade. Com estes processos mudam também as relações dos homens com o mundo circundante e mobilizam-se forças imensas da transformação revolucionária. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 90).

No entanto, percebemos que isso, na prática, não se tem efetivado, uma vez que a prática pedagógica desenvolvida atualmente no âmbito escolar não ultrapassa a compreensão do conteúdo curricular por exclusão, ou seja, a compreensão por incorporação limita-se à esfera da não contradição do conteúdo.

Quando a teoria e a prática não se incluem na construção da práxis, existe a possibilidade da prática pedagógica se esvanecer. A educação escolar, no ápice de sua função, necessita fazer compreender que a sociedade, na qual estamos inseridos, fundamenta-se no modo de produção capitalista, dividida em classes sociais. No entanto, a formação continuada de professores ofertada pelo Estado do Paraná não fundamenta os docentes da Educação Básica a ponto de compreenderem tal discussão e se fazerem compreendidos.

A formação continuada ofertada pelo Estado aos professores em julho/2019 apresenta como objetivo

Avaliar o Plano de Ação da escola referente ao trabalho desenvolvido no 1º semestre, com foco na aprendizagem, combate ao abandono e reprovação; Planejar estratégias de viabilização para que o Plano de Ação seja de fato um instrumento de gestão escolar. Estudar a escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática e verificar o boletim da escola, no que se refere aos índices do IDEB. (ESTUDO E PLANEJAMENTO, 2019, p. 07).

Desse modo, compreendemos que a formação continuada nestes moldes não permite ao professor o conhecimento necessário para que possa transformar sua prática pedagógica em práxis.

A prática pedagógica necessita estar aliada a um currículo que expresse, historicamente e culturalmente, a construção do conhecimento. Compreendemos que a organização do currículo não deve ser fragmentada numa condição de hierarquia, mas, sim, organizada de maneira que as disciplinas se encontrem num diálogo contínuo. Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 15) explica que

²⁴ O trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana.

[...] currículo diferencia-se de programa ou elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isso? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar.

O currículo escolar necessita orientar o conteúdo e a prática pedagógica no viés da cientificidade. A educação escolar, por sua vez, traz em sua essência o saber erudito, a episteme (ciência), que resulta no saber elaborado. A especificidade da educação se dá por meio da concretude da prática pedagógica, a qual socializa o saber sistematizado que não é um saber qualquer. Numa perspectiva que se propõe à continuidade do salto qualitativo que visa à transformação do homem biológico em cultural, a escola deve centrar suas ações pedagógicas numa estrutura organizada.

Pode-se dizer que o homem se constrói humano pelo ato educativo. Ato este que deve ser organizado de maneira a identificar os elementos da cultura que, necessariamente, “precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos.” (SAVIANI, 2011, p. 13). Conseqüentemente, compreender o que é essencial e o que é acessório na composição dos elementos culturais, e nesse aspecto a pedagogia se sobrepõe como elemento fundamental em que não se pode perder de vista a importância da compreensão entre o clássico e o tradicional.

Nessa sequência, é relevante o entendimento de que, na organização dos elementos culturais, é preciso uma adequação do trabalho pedagógico, no sentido de organizar “conteúdos, espaço, tempo e procedimento.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

A prática pedagógica e o currículo devem ser desenvolvidos mediados com atividades que aproximem o indivíduo e a cultura humana. Devem ser realizados de forma intencional e conduzidos com o objetivo de garantir, de forma universal, as possibilidades suscitadas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos.

Ao analisarmos o Referencial Curricular do Paraná, parece-nos que o mesmo não apresenta a preocupação de articular a prática pedagógica no viés do desenvolvimento do gênero humano em sua forma mais evoluída, porque a teoria não se inclui na prática. Como o exemplo extraído do Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 70).

Organizador Curricular – bebês (zero a 1 ano)

Campo de Experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

- Ouvir a história e observar seus elementos.
- Ampliar a capacidade de seleção de sons e direcionamento da escuta.
- Perceber os diferentes sons.
- Participar de situações que envolvam a leitura de textos, onde utiliza-se diferentes suportes.
- Explorar as histórias, observando o adulto-leitor nos momentos de segurar o portador e de virar as páginas.
- Imitar comportamentos do (a) professor (a) ou de seus colegas ao explorar livros.
- Escutar histórias lidas, contadas com fantoches, representadas em encenações, escutadas em áudios e outras situações.

Saberes e Conhecimentos

- Patrimônio cultural, literário e musical.
- Escuta, observação e respeito à fala do outro e textos literários.
- Sensibilidade estética em relação aos textos literários

Observamos de acordo com o exemplo acima que a prática é trabalhada por ela mesma, porque a teoria não vincula à prática, ambas não se coincidem no papel do desenvolvimento e a aprendizagem da criança, uma vez que da forma como está posto na parte introdutória da Educação Infantil no Referencial Curricular não encontramos base teórica para fundamentar a prática, o desenvolvimento das FPS não foi abordado em nenhum momento.

Dessa maneira, compreendemos que não há possibilidade de trabalhar as FPS mencionadas no campo de experiência: fala, pensamento e imaginação sem compreender o desenvolvimento do psiquismo humano de acordo com Vigotski.

A prática pedagógica é efetivada sem o conhecimento teórico, isso quer dizer que o conteúdo não amparado pela práxis torna-se vazio de intencionalidade. O

conteúdo que não direciona o sujeito ao conhecimento capaz de viabilizar a formação de conceitos científicos e uma concepção crítica da sociedade onde está inserido não contempla o processo de humanização.

O referido Referencial Curricular, fundamentado em teorias neoliberais, é composto e gestado por representantes de Secretarias que estão a serviço do poder, por isso, a não preocupação com a construção de um currículo que valorize a efetivação da práxis com o objetivo de que esta seja elemento na desconstrução da alienação.

Destacam-se como gestores do Referencial Curricular do Paraná a

[...] **Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PR e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR**, considerando que são as instituições representativas dos sistemas estadual e municipais de educação e responsáveis por executar e normatizar a educação escolar nos diferentes sistemas. (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2018 p. 01- Grifos nossos).

A defesa de um currículo organizado e desenvolvido com base nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, o qual sustenta teoricamente o desenvolvimento da prática pedagógica fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica de acordo com as DCE (2008), dilui-se quando analisamos a constituição do comitê gestor responsável por coordenar os trabalhos da constituição do documento curricular. Acreditamos que não representam o sistema estadual de educação e, tão pouco, os sistemas municipais de educação, mas, sim, exercem a representatividade do governo de cada segmento.

Tal análise parte do pressuposto de que as coordenações de cada instituição são compostas por membros próprios da instituição, como, por exemplo, a comissão gestora da SEED, em relação à construção do documento curricular foi constituída somente por professores que fazem parte do quadro de funcionário da própria Secretária Estadual, os quais descrevem a elaboração do documento como uma construção curricular coletiva, quando, na verdade, não passou de um processo aligeirado, no período do recesso do meio do ano e a Semana Pedagógica em julho de 2018. Os educadores da rede pública tiveram dois dias para analisar toda a

proposta do novo Referencial Curricular enviado pela SEED. De acordo com a página dia a dia educação²⁵, disponível no portal da educação do Paraná.

CAROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO!

A Semana Pedagógica a ser realizada nos dias 26 e 27 de julho marca o início do segundo semestre de 2018 e um momento histórico no Estado do Paraná. Nesse momento, todos os profissionais da educação das redes estadual, municipal e privada estarão analisando e contribuindo com a elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, em um trabalho simultâneo e colaborativo das redes de ensino.

No primeiro dia da Semana Pedagógica, as escolas terão um momento para acolhimento dos profissionais e orientações quanto à organização do trabalho pedagógico do segundo semestre. **O segundo período desse dia, contempla atividades comuns a todos os profissionais da educação que atuam nas escolas, com a apresentação geral do Referencial Curricular do Paraná e sua fundamentação legal para análise e contribuições.**

No segundo dia, os professores das escolas regulares farão a análise e contribuições às etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, conforme seus organizadores e componentes curriculares. Os professores que atuam nas disciplinas específicas da Educação Profissional discutirão a avaliação da aprendizagem e avaliação externa na perspectiva de estabelecer ações que potencializem a formação integral dos estudantes. (SEMANA PEDAGÓGICA, 2018, p. 01-02- Grifos nossos).

Conforme o fragmento acima, o Referencial Curricular foi apresentado às escolas sem tempo para um estudo mais aprofundado. Escrito em 901 páginas, ele traz 44 vezes as palavras “práticas pedagógicas”. No entanto, não encontramos no documento a junção da prática com a teoria ou teoria e prática. Como, por exemplo,

As **práticas pedagógicas** devem conduzir ao contato e à aprendizagem sobre as especificidades expressas em diferentes tipos de manifestações artísticas e culturais. Para isso a criança deve vivenciar experiências diversas, que estimulem sua sensibilidade e valorizem seu ato criador. Desta forma, por meio de **sensações**, que devem ser as mais diversificadas possíveis, as crianças desenvolvem sua **percepção** que consequentemente contribui para se tornarem criativas. (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2018, p. 41- Grifos nossos).

Nesse sentido, o documento, ao mencionar as FPS (sensação e percepção), não explica teoricamente a relação da atividade prática com as crianças, quer seja

²⁵http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2018/apresentacao_semana_pedagogica_julho2018.pdf

de estimular a sensação de maneiras diversificadas para desenvolver a percepção. E, em nenhum momento, o documento aborda o desenvolvimento do psiquismo humano como um todo, de maneira mais aprofundada.

Nas 901 páginas que constitui o documento Vigotski é citado somente duas vezes; no texto introdutório da disciplina de Arte com as seguintes obras: (VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. _____, Lev Semenovitch. A imaginação e a arte na infância. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D`água, 2009. Essa obra traz o nome do autor escrita de maneira não correta.

Ainda nesse viés de análise, notamos a preocupação com a manutenção e gerenciamento de sistemas, o que permitiu a SEED disponibilizar uma consulta pública que visa à formatação do currículo no que concerne ao período de avaliação da aprendizagem escolar, antes mesmo dele entrar em vigor.

Atualmente a Secretaria de Estado da Educação direciona os trabalhos à escola visando ao objetivo do ensino e à aprendizagem numa perspectiva que demonstra um saber condicionado, repetitivo e memorizador, almejando o aumento do índice do IDEB, mesmo que estes sejam camuflados, quer dizer, velados por um processo educacional fragmentado e distante do desenvolvimento psíquico do homem em suas formas mais complexas.

Em nenhum momento percebe-se o rigor teórico/prático do currículo. Nessa perspectiva, Saviani (1996) valida que a reflexão filosófica possibilita ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, porque essa é guiada pela consciência filosófica. Trata-se de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional. A superação pelo educador de uma prática pedagógica fragmentada, encontra-se pautada na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, as quais apresentam uma visão de formação humana de acordo com a categoria da totalidade expressa no Materialismo Histórico-Dialético.

Conseqüentemente podemos dizer que uma prática pedagógica pautada num currículo construído sem as bases da práxis, ou seja, sem relação teoria e prática, não está a serviço da objetivação do gênero humano, logo a prática pedagógica a

serviço da humanização do homem deve partir de processos que construam no sujeito a leitura do mundo onde está inserido.

A educação escolar, de acordo com Duarte (2016), caminha na direção do relativismo epistemológico e cultural que caracteriza as pedagogias hegemônicas na atualidade. A pós-modernidade relativizou o conhecimento, os conteúdos escolares, deixando de abranger a ciência, pois, nas palavras de Duarte (2006), vemos que

[...] às vezes me parece que a classe dominante e os intelectuais a seu serviço têm mais clareza do que a própria esquerda acerca das consequências que podem advir da universalização de uma escola que permita o acesso à ciência, a arte e à filosofia. **Não é por acaso que a burguesia mobiliza tantos recursos materiais ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão dos conteúdos clássicos.** No que diz respeito à escolarização da classe trabalhadora, a burguesia e os intelectuais a seu serviço há muito tempo vêm lançando mão de duas estratégias, a da seletividade e a da precariedade. (DUARTE, 2016, p. 25-26- Grifos nossos).

Diante do excerto acima, compreendemos que a educação formatada aos moldes do capital construiu um currículo vazio de cientificidade, atendendo a lógica do capitalismo.

Nessa perspectiva, a mão de obra barata, para suprir o mercado de trabalho, não necessita de um currículo elaborado a partir de conteúdos clássicos e de práticas pedagógicas humanizadoras, ou seja, não necessita da práxis pedagógica, porque a práxis traz para a compreensão do sujeito o fato de que maneira o homem, mesmo imerso na materialidade do mundo real, não se confunde com ele no sentido de uma absorção passiva das condições oferecidas por este.

Estamos nos referindo ao Referencial Curricular do Paraná, quando o mesmo estabelece nove princípios orientadores da Educação Básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas. Para deixar mais claro o que estamos discutindo trazemos à tona, nesse momento, alguns destes princípios.

De acordo com o Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 10), o segundo princípio orientador traz a “Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar”. Esse princípio, que fundamenta a prática na realidade do aluno e valoriza a experiência extraescolar, volta-se à construção

dos conceitos cotidianos, mesmo ciente que os conceitos cotidianos são a base para a formação dos conceitos científicos, a educação escolar não deve perder de vista a cientificidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo Duarte (2016, p. 27),

[...] quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que à medida que a escola foi universalizando-se, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que **aproximaram as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista. Há quem afirme que escola foi inventada para afastar a juventude da vida, isto é, da prática social. Pois eu afirmo que a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida “tal como ela é”.** (Grifos nossos).

Dessa maneira, os pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica, não estão contemplados no referido currículo. Analisando o quadro de conteúdos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, percebe-se que há apresentação dos conteúdos escolares, no entanto, não existe suporte teórico para amparar a prática pedagógica, nem no que se refere à parte teórica do documento e muito menos no que se refere à formação continuada do professor. Por isso, os conteúdos e a prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola não superam o cotidiano, o que contribui para perder de vista a cientificidade do currículo.

Duarte (2016, p. 48), reforça esse pensamento expressando que

[...] uma crítica feita com muita frequência aos currículos escolares é a de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inertes, desconectados da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem. É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteudista” e, em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano. Morte e vida, inércia e atividade, passado e presente, produto e processo são realidades consideradas de maneira isolada e antagônica por esse tipo de crítica à escola. [...] reafirmarei a tese defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica de que a escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos

científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade para si [...].

A expressão humana adquirida nas formas complexas da cultura não reduz nem anula as outras formas, mas determina novos processos de superação por incorporação. A educação escolar, por meio do currículo e da prática pedagógica, deve mediar o processo sistemático de ensino, o qual, fundamentado com o aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, permite a ascensão da subjetividade nos níveis mais altos e complexos alcançados pelo gênero humano. Esta referida pedagogia “situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos no campo científico [...]”. (DUARTE, 2016, p. 110).

Ainda no segundo princípio, o Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 14) traz a menção: “há a necessidade de ressignificar a prática pedagógica e ultrapassar a ideia da pretensa homogeneização dos estudantes, considerando suas pluralidades. Isso implica, de acordo com a BNCC (2017), em aprofundamento teórico-metodológico [...]”.

O aprofundamento teórico-metodológico deve ser orientado por meio de formação continuada mediada pela SEED, mas tal formação tem-se limitado aos estudos de quantidade de números de acertos ou erros dos alunos na Prova Paraná (avaliação externa).

Entendemos que a ação de ressignificar a prática pedagógica necessita da compreensão do que é a práxis, ou seja, a práxis é teoria e prática conduzidas no campo da intencionalidade, a mesma não pode estar inserida na esfera do imediato, do espontâneo e do relativismo epistemológico.

Nesse âmbito, analisamos o Referencial Curricular do Paraná (2018, p.14), o qual menciona um exemplo de estratégia didático-pedagógica, como podemos apreciar abaixo:

[...] o desenvolvimento de diferentes metodologias, atendendo a diversas necessidades e ritmos de aprendizagem, é a entrada da **escola na cultura digital**. Entende-se por cultura digital os processos de transformação socioculturais que ocorreram a partir do advento das tecnologias digitais de **comunicação e informação (TDIC)**. **Trabalhar na perspectiva da Educação na Cultura Digital**

possibilita aliar aos processos e às práticas educacionais novas formas de aprender e ensinar. (Grifos nossos).

Acreditamos que a tecnologia não deixa de ser importante na busca de informações, no entanto, as práticas pedagógicas devem ser alicerçadas na teoria. As possibilidades de aprender e ensinar estão calcadas na busca do conhecimento, o qual é construído nas bases da formação de conceitos científicos. Para isso, o advento das tecnologias digitais de comunicação e informação parece se manter no âmbito do conhecimento imediato e espontâneo. Desse modo, Duarte (2016, p. 139-140) não desconsidera,

[...] o impacto dessas tecnologias sobre a vida social contemporânea, a começar do simples fato de que qualquer recurso tecnológico que seja disseminado pela sociedade exerce impactos sobre a maneira como as pessoas pensam o mundo. Mas continuo a afirmar o que defendi há anos (DUARTE, 2001), ou seja, que o uso dessas tecnologias não gera, por si mesmo, o acesso livre e pleno ao conhecimento. É importante não se esquecer a distinção entre informações e conhecimento. O conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente ocorrem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado.

Para Gramsci (1995) e Saviani (2008), a aquisição do conhecimento, por meio da educação escolar, é vista como uma importante parte do processo de formação humana. Para isso, as práticas pedagógicas encaminhadas por vias da tecnologia (cultura digital) no âmbito da escola devem ser fundamentadas no currículo de forma a desenvolver no aluno suas formas mais complexas de pensamento, tornando-o liberto da “imediatez da vida cotidiana.” (DUARTE, 2016, p. 70).

O terceiro princípio citado no Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 10) expressa: “Igualdade e Equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar.”

Para as discussões a respeito do terceiro princípio, primeiramente, buscamos os conceitos das palavras: Igualdade, equidade e qualidade.

Equidade²⁶: é um substantivo feminino e tem sua origem na palavra em Latim *aequitas*. O significado de Equidade é exatamente o mesmo que sua palavra de origem: igualdade, simetria, retidão, imparcialidade e também conformidade. Equidade, através de sua definição, está relacionada com o fato da justiça ser igual para todos, de modo a prezar pelos direitos que cada indivíduo possui. Cada caso específico procura adaptar o conceito de equidade, para que ele sempre se mantenha justo.

Igualdade²⁷: É originária do latim *aequalitas* que significa não se apresentar diferença de valor ou qualidade, mostrar a mesma proporção, dimensão, uniformidade, intensidade e paridade. Pode-se dizer também que igualdade é a falta de diferenças.

Qualidade²⁸: é uma característica particular de um indivíduo ou objeto. A qualidade é vista como um conceito subjetivo. É a propriedade de qualificar diferentes tipos de objetos, serviços, pessoas, etc. A qualidade é o modo de ser e está diretamente relacionada à maneira como cada indivíduo tem sua percepção – sobre diversos fatores como: serviço prestado, cultura ou produto. Tem ligação forte com o termo qualidade, as expectativas e necessidades que as pessoas esperam de determinado fator. Qualidade é um substantivo feminino e significa também um atributo, propriedade, predicado ou condição particular de uma coisa ou pessoa que a diferencia das demais. A qualidade se refere ao grau de precisão, perfeição ou é necessário que esteja conforme a determinado padrão.

Diante do significado das palavras acima, é possível compreender que os adjetivos adotados para a educação, neste terceiro princípio, partem de uma realidade que não considera a desigualdade social, uma vez que equidade, igualdade e qualidade não são conceitos a serem equiparados numa sociedade dividida em classes sociais.

O Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 15) ressalta que

²⁶ - DICIONÁRIOS, Meus. O Que é Equidade. 2019. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/equidade>>. Acesso em: 31 out. 2019.

²⁷ - DICIONÁRIOS, Meus. O Que é Igualdade. 2019. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/equidade>>. Acesso em: 31 out. 2019.

²⁸ - DICIONÁRIOS, Meus. O Que é Qualidade. 2019. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/equidade>>. Acesso em: 31 out. 2019.

[...] para que esta realidade seja transformada, é importante considerar a escola como espaço em que a igualdade e a equidade possam constituir valores essenciais para a formação dos sujeitos, e por sua vez, apontem elementos para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social.

A educação no viés da formação de sujeitos “colaborativos”, “resilientes” e “produtivos” vem na contramão da proposta de considerar a escola como espaço de igualdade e equidade. A educação apresentada no formato dos documentos atuais (BNCC - 2017 e Referencial Curricular do Paraná - 2018) demonstra nitidamente a intenção de produzir a docilidade, ou seja, a classe dominante vem se utilizando da educação na construção de sujeitos dominados, mas como sabemos a educação, historicamente, é formatada aos moldes do capital. Duarte (2016, p. 9), ao citar Saviani (1982, p. 25), menciona que

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundamentada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade.

Assim, “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) indicam que as instituições escolares, ao desenvolverem práticas pedagógicas que visem à promoção da equidade [...]” (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2018, p. 15). Por meio de tal afirmação, o documento em pauta explicita sua linha teórica numa pedagogia distante dos pressupostos da Pedagogia Histórica-Crítica, uma vez que entendemos que a escola, por si só, através do currículo não consegue desenvolver práticas pedagógicas no âmbito da promoção da equidade, pois a mesma está imersa numa totalidade denominada capitalismo.

A realidade tem demonstrado que, nesse sistema, a educação, que poderia ser o único instrumento transformador dessa sociedade, é ajustada aos moldes desse mesmo sistema, o qual impede o sujeito de ampliar sua concepção de mundo, permitindo ser dominado pelos dominantes, ou seja, a educação não apresenta nenhuma relação com a promoção da equidade conforme proposta pelo documento acima.

Nesse sentido, vale ressaltar, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 02),

[...] que para dominarmos e efetivarmos uma atividade educativa escolar a serviço do pleno desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade há que se formar indivíduos capazes de dominar a própria sociedade. Assim posto, apelamos a Saviani (2009) ao afirmar a necessidade de que se ensine aos dominados aquilo que os dominantes dominam, sendo essa uma das exigências para a superação das condições de dominação.

Portanto, utilizamo-nos do terceiro princípio do documento na tentativa de esclarecer que, na visão da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, os princípios de igualdade e equidade são estudados no viés do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, suas raízes estão fundamentadas nas categorias nucleares do marxismo: histórico de vida real do sujeito, contradição, condições de trabalho, totalidade. Segundo esse método, não é somente através das instituições de ensino e das práticas pedagógicas que se constroem os atributos necessários para a promoção da equidade e da igualdade.

O quarto princípio orientador do Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 10), apresenta o enunciado “Compromisso com a Formação Integral, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano”. O estudo desse princípio nos apresentou uma análise em que a orientação proposta sobre formação integral diverge, em linhas gerais, da educação em vigor, sendo a mesma que se encaminha para o ano de 2020, ano de estreia do referido currículo na educação paranaense. Dito isso, o documento curricular propõe o acesso,

[...] aos conhecimentos historicamente construídos por meio de diferentes linguagens para agir com determinação, respeitando os princípios éticos, democráticos, inclusivos, estéticos e políticos. [...] Portanto, a educação não só organiza os conhecimentos construídos historicamente, como também, deve promover práticas democráticas que constituem valores básicos e fundamentais à cidadania. Contribui, também, para que os sujeitos repensem seus valores, hábitos e atitudes individuais e coletivas e procedam às mudanças necessárias que conduzam à melhoria das condições e qualidade de vida, ambiental, local e global. [...] **Nesse sentido, a educação ultrapassa os limites da sala de aula, porque é um dos instrumentos de superação das desigualdades e discriminações.** [...] Considerando os direitos e objetivos de aprendizagem, repensar o currículo constitui-se um grande desafio para os sistemas de ensino, tendo em vista a compreensão de que a educação vem a ser uma das possibilidades de transformação social, e a escola um espaço de diálogo, mudanças e contradições, sendo esses os

elementos necessários para a construção de uma sociedade democrática. (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2018, p. 13- Grifos nossos).

O referido fragmento destoa da realidade, uma vez que a sociedade, o sistema onde a escola está inserida, não permite a concretização do que está proposto. A proposta de educação citada acima não ultrapassa a lógica do discurso, onde tudo na educação é imposto, usando o nome da democracia.

A formação integral, como aliada do desenvolvimento humano, precisa, de fato, de uma educação que direcione o sujeito ao seu pleno desenvolvimento omnilateral e, a educação, segundo o documento mencionado, seguindo os moldes do capital, impede seu caráter de luta pela superação das desigualdades e discriminações.

O Referencial Curricular como um todo foi construído firmado em princípios que não coadunam com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, visto que a intenção dessa política de governo é dar continuidade à desigualdade e à exclusão social.

Deparamo-nos, seja em âmbito Nacional ou Estadual, com uma educação formalizada em políticas públicas que trabalham na desconstrução da humanização dos sujeitos, com um modelo de uma educação neoliberal e do discurso democrático, o qual, veladamente, aniquila, de forma nefasta, legislações, diretrizes, enfim, leis que asseguram a educação numa perspectiva Materialista Histórico-Dialética, como, por exemplo, as DCE (2008) que, no início de 2020, irão ceder espaço para o Referencial Curricular.

O compromisso com a formação humana integral, como descrito nesse quarto princípio do Referencial, parece-nos que não vem ao encontro da educação proposta no ano de 2019, como já mencionada anteriormente neste trabalho, a qual apresenta-se numa perspectiva da pedagogia do “aprender a aprender”²⁹, ou seja, o

²⁹ Pedagogia do “aprender a aprender” – O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos, formando as competências necessárias à condição de desempregado [...]. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade social e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

conhecimento demonstra-se relativizado em consonância com as pedagogias hegemônicas. Esta tendência educacional pauta-se,

[...] no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar está condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2001, p. 37).

Compreendemos que o conhecimento não pode ser relativizado. Sabemos que “as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo são mediadas e complexas.” (DUARTE, 2016, p. 16). Por isso, a pedagogia do “aprender a aprender”, desenvolvida no campo do imediatismo, limita-se à lógica do capital, o que é coeso com a concepção de mundo que fundamenta a pedagogia das competências, tendência pedagógica defendida na BNCC (2017), documento que serviu de coluna mestre para a construção do Referencial Curricular.

A prática pedagógica que fundamenta o Referencial Curricular do Paraná (2018) não assegura sua gênese na Psicologia Histórico-Cultural e muito menos na Pedagogia Histórico-Crítica. A descontextualização da práxis empobrece o currículo, pois, de acordo com os autores Galvão; Lavoura; Martins (2019, p. 03), a prática pedagógica histórico-crítica, “[...] pretende elucidar, de partida, a necessária unidade dialética existente entre “teoria” e “prática”, sobretudo por conta da “onda” irracionalista pós-moderna que fetichiza a segunda em detrimento da primeira.”

Enfim, o Referencial Curricular do Paraná (2018) destaca uma prática pedagógica que hostiliza aquela que está de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como com a Psicologia Histórico-Cultural. Isso porque a prática somente é inserida no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno quando a mesma dialoga com a teoria na construção da práxis. Entretanto, tal currículo não supera a prática cotidiana, quer dizer, o conteúdo não é trabalhado no âmbito das contradições, as quais possibilitam a formação dos conceitos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, procuro me posicionar a respeito da temática que impulsionou este estudo e, com vistas ao objetivo proposto, busco responder às inquietações abaixo.

- a) A educação em seus moldes atuais possibilita a formação dos conceitos científicos?
- b) A prática pedagógica, fundamentada no senso comum³⁰, compreende como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano?
- c) O conteúdo ministrado em sala de aula contribui para o desenvolvimento das FPS?
- d) O “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” (2018) possibilitará o processo de desenvolvimento e aprendizagem da primeira infância à adolescência?

Por meio dos estudos realizados, especificamente nas seções 2 e 3, as quais permitiram-me a compreensão do desenvolvimento das FPS, articuladas à formação dos conceitos científicos, foi possível responder o questionamento da letra (a), ou seja, a educação em seus moldes atuais não possibilita a formação dos conceitos científicos.

A educação centrada em políticas neoliberais, como tem demonstrado ser a política educacional do Estado do Paraná, principalmente a partir de 2011, não apresenta uma fundamentação teórica no viés da formação humana. A educação formatada aos moldes neoliberais apresenta-se fragmentada, baseada no espontaneísmo, firmada na tendência pedagógica hegemônica que resulta no lema “aprender a aprender”. Fato esse explicitado na BNCC (2017), como podemos constatar na citação abaixo:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, **colaborativo, resiliente, produtivo** e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o **desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e

³⁰ De acordo com Vázquez (2011, p. 242) o ponto de vista do “senso comum” que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos.

responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2017, p. 14). Grifos nossos.

A BNCC apresenta a educação escolar como uma aliada na formação do sujeito para servir ao mercado de trabalho, no que tange à mão de obra barata. As características principais desse sujeito são: ser colaborativo, resiliente e produtivo, e o processo de ensino e aprendizagem resulta no desenvolvimento de competências.

O desenvolvimento na perspectiva da pedagogia do “aprender a aprender” não está atrelado ao processo de humanização e formação da consciência em conformidade com a perspectiva vigotiskiana, visto que a BNCC (2017), constituída com 600 páginas, em nenhum momento traz o desenvolvimento do psiquismo humano de acordo com um referencial que trabalha com o processo de desenvolvimento e aprendizagem na sua totalidade. A prática pedagógica alicerçada na pedagogia do “aprender a aprender” se mantém no imediato e no espontâneo, porque não se aprofunda nos conteúdos clássicos, os quais possibilitam os conhecimentos necessários para a formação dos conceitos científicos.

Como explicitado no decorrer desta pesquisa, o desenvolvimento do pensamento se dá na transformação das FPE em FPS, implicando na formação da consciência. A construção do conceito se dá na capacidade de análise e síntese, ela não é constituída de forma atomística, por meio de processos naturais, mas é preciso compreender os diferentes processos que formam os conceitos espontâneos e científicos e, para isso, não podemos desconsiderar a articulação entre eles no desenvolvimento do psiquismo humano. Fato esse que não é oportunizado por meio de uma teoria que não prima pela totalidade e pela dialética das contradições.

A Educação Básica, apresentada nos modelos da pedagogia hegemônica, como proposta pelo governo (2019), não possibilita ao professor a compreensão da formação dos conceitos científicos no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, visto que, essa compreensão parte da ciência do conhecimento, enquanto nossa educação parte do pragmatismo.

Compreender a formação de conceitos implica na concepção de que o desenvolvimento dos mesmos se estabelece em dois níveis, ou seja: o nível real e o iminente. Por meio da minha atuação como professora de sala de aula, e também como professora pedagoga do Núcleo Regional de Educação do município de Assis

Chateaubriand, posso afirmar que tanto a formação dos professores quanto sua atuação em sala de aula não têm demonstrado o conhecimento dos níveis de desenvolvimento mencionados. Dessa forma, é impossibilitado ao aluno o desenvolvimento das FPS e, conseqüentemente, a formação de conceitos científicos, os quais se edificam nas bases complexas do desenvolvimento humano.

Compreender a formação de conceitos, de acordo com o método Materialista Histórico-Dialético, como proposto neste trabalho, implica em conhecer as categorias desse método. Os conceitos cotidianos se estabelecem na representação caótica do todo, suas generalizações partem do concreto para o abstrato, podemos dizer, de forma singular. As abstrações serão mediadas pelo outro no âmbito da cultura, permitindo o conceito cotidiano retornar no concreto, mas, dessa vez, imbuído de suas múltiplas determinações, ou seja, após esse movimento (dialética), o cotidiano se torna concreto no pensamento, isso é: o conceito científico supera o cotidiano, agora de forma universal. Essa compreensão, nos moldes da Educação Básica, tem-se distanciado a cada dia. A educação escolar, na última década, tem-se dedicado à construção de teoria e métodos que visam à formação do ser humano recortada do todo, não possibilitando ao sujeito se identificar com a sua classe social e, assim, a educação atual cumpre com o seu papel, o de distanciar o indivíduo do *locus* formador da sua consciência.

Com a finalidade de responder à inquietação proposta na letra (b), que parte do seguinte questionamento: a prática pedagógica, fundamentada no senso comum, compreende como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano?

Segundo os estudos realizados nas seções 2 e 4, compreendemos que a prática pedagógica fundamentada no senso comum não contribui para o desenvolvimento do psiquismo humano em suas formas mais complexas. Defendemos que a prática pedagógica necessita estar estreitamente articulada com a teoria e vice-versa, para possibilitar o desenvolvimento do psiquismo.

Diante dessa compreensão, é possível afirmar que a prática pedagógica desenvolvida na esfera das teorias pós-modernas, das quais parecem amparar a Educação Básica atual, não reconhecem o desenvolvimento do ser humano de acordo com as condições históricas e culturais, atribuindo à educação escolar o papel de sanar as desigualdades sociais, com propostas de uma educação com igualdade, qualidade e equidade para todos. Diante disso, fica explícita a fragilidade do modelo educacional proposto pelo “Referencial Curricular do Paraná” (2018),

uma vez que essas teorias usam a educação como discurso de equidade, porém, centrada em modelos capitalista, acirram, ainda mais, a desigualdade social existente na sociedade. Esse assunto foi abordado com maior profundidade na seção 4 desta pesquisa.

Cabe dizer que – amparada na Psicologia Histórico-Cultural, teoria esta que fundamentou este estudo e considerando os longos anos atuando como professora, tanto da Educação Especial quanto do Ensino Comum – o Estado do Paraná precisa investir na formação continuada sob um outro olhar, uma vez que a falta de conhecimento do professor compromete, diretamente, a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano.

Por outro lado, através dos estudos realizados, entendo que, para desenvolver o pensamento em suas formas mais complexas, o currículo escolar deve abordar os conteúdos com intencionalidade de ultrapassar os limites do imediato, do fragmentado e do espontâneo, uma vez que a formação humana em nível superior ocorre de acordo com o desenvolvimento da prática pedagógica arraigada nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pedagogia parte da premissa de que o trabalho educativo dos conhecimentos científicos se firma com consistência, quando o processo de desenvolvimento e aprendizagem se apresentam fundamentados teoricamente na concepção de mundo cunhada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Concepção, esta, que, segundo os estudos das Semanas Pedagógicas que orientam a formação continuada dos professores ofertada pela SEED, a mais de uma década não conduz a educação escolar no viés desta concepção, não levando em consideração os pressupostos teóricos metodológicos das DCE (2008).

Isso posto, podemos afirmar que a prática pedagógica com base no referencial teórico metodológico adotado nesta pesquisa permite o desenvolvimento do psiquismo humano, porque o mesmo considera a totalidade, a contradição e o histórico, categorias do método Materialista Histórico-Dialético abordadas na seção 1 desta pesquisa.

A inquietação levantada na letra (c): o conteúdo ministrado em sala de aula contribui para o desenvolvimento das FPS?

Segundo os estudos realizados nesta pesquisa, de maneira específica na seção 2, que trata do desenvolvimento do psiquismo, possibilitou-me a compreensão

de que os conteúdos escolares, como estão sendo ministrados em sala de aula, não contribuem para o desenvolvimento das FPS, uma vez que tal desenvolvimento necessita ser trabalhado no âmbito da contradição, da totalidade, da dialética. Fato esse não constatado em nossas práticas diárias.

O desenvolvimento das FPS, de acordo com Vigotski, relaciona-se à maneira como a criança toma consciência do mundo, levando em consideração o aspecto cultural o qual inclui a criança em um processo de formação superior do conhecimento.

Constatamos, no entanto, que a grande maioria dos professores da Educação Básica desconhece esse princípio de que o desenvolvimento das FPS da criança é exatamente o que permite o processo de diferenciação da consciência, visto que, a consciência encontra-se indiferenciada e, nesse sentido, as funções que formam os processos conscientes não se diferenciam de forma interligadas, seguindo um único ritmo, diferenciam-se separadamente, que as diferentes funções se alteram e se modificam durante todo o processo de desenvolvimento.

Reafirmo que a formação da consciência não se dá por meio do desenvolvimento isolado das funções, como, por exemplo, primeiro se desenvolve a percepção, depois a memória, em seguida a atenção e, assim, sucessivamente. O desenvolvimento das funções se apresenta de acordo com as relações estabelecidas entre elas, seguindo cada ciclo etário.

Ainda, tenho observado que o conteúdo ministrado em sala de aula não desenvolve as FPS, uma vez que tais conteúdos necessitam ser abordados na esfera da práxis. Minha experiência em sala de aula com alunos com deficiência ou não, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permite-me afirmar que muitos professores, ao trabalhar o conteúdo com o aluno, não tem o discernimento de que maneira tal conteúdo incide no desenvolvimento das FPS, porque não compreende o desenvolvimento da consciência.

Descobri, por meio dos estudos das obras de Vigotski e de Prestes, a complexidade do desenvolvimento do psiquismo humano, da mesma forma, descobri, através do estudo do “Referencial Curricular do Paraná” (2018), que será implementado no ano letivo de 2020, que o documento não apresenta subsídios teóricos metodológicos em relação ao desenvolvimento das FPS.

Nesse sentido, a formação continuada é essencial para que o professor possa compreender a importância desse desenvolvimento no processo de ensino e

aprendizagem do aluno. Porém, a Deliberação 003/2018-CEE/PR, no artigo 17, na Letra H, atribui à instituição de ensino a promoção de ações que visem a organizar a formação continuada do professor, capacitando-o para desenvolver metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem.

Desse modo, a mantenedora não assume a formação continuada do professor, deixando-a a cargo da instituição de ensino. Esse fato só reforça a preocupação em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores, no que diz respeito a um conhecimento frágil do desenvolvimento das FPS.

O professor, ao trabalhar os objetivos de aprendizagem de cada ano e cada modalidade de ensino, descrito no Referencial já citado, apresentará dificuldades em compreender em que o conteúdo incide em relação ao desenvolvimento das FPS, porque, de acordo com o estudo dos documentos acima, nenhum deles trabalha o desenvolvimento do psiquismo humano de maneira que consiga interpretar como se dá a formação da consciência. O professor, pautado na orientação desse currículo, não apresenta possibilidades de articular a prática com a teoria.

Para responder ao último questionamento – O “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” (2018) possibilitará o processo de desenvolvimento e aprendizagem da primeira infância à adolescência? – busquei apoio nas seções 2, 3 e 4, as quais me permitiram uma reflexão mais aprofundada do assunto.

O estudo do Tomo III de Vigotski auxiliou-me na compreensão de que é na adolescência que o processo de internalização das funções complexas apresenta o auge do desenvolvimento como categoria intrapsíquica, ou seja, é na adolescência que surge a possibilidade do pensamento cotidiano tornar-se em pensamento concreto pensado, isto é, a apropriação dos conceitos científicos. O pensamento conceitual possibilita ao adolescente conhecer a realidade, interna e externa, para além de sua aparência, abarcando as múltiplas determinações.

O estudo da obra do autor russo me chamou a atenção no sentido de compreender a importância da educação escolar no processo do desenvolvimento e da aprendizagem. Quando me reporto à importância da educação escolar, entendo que esta necessita ser mediada por um sistema educacional que considere os conteúdos clássicos, bem como a formação do professor no sentido de que seja capaz de compreender a relevância, a grandiosidade de tal desenvolvimento. Nessa direção, estudando o referido currículo, posso dizer que o texto introdutório da

Educação Infantil do “Referencial Curricular” demonstra não apresentar fundamentação teórica que sustenta os objetivos de aprendizagem proposto por ele. Diante disso, sinto-me à vontade para ressaltar que os conteúdos organizados no currículo denotam fragilidade para fundamentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança da primeira infância à adolescência porque não orientam o trabalho da Educação Infantil na esfera da práxis.

Portanto, a pesquisa traz como objetivo ressignificar a prática pedagógica, na busca de aprofundamento de como ocorre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem, com base no estudo do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores/FPS, especificamente a formação dos conceitos científicos de alunos que se encontram na primeira infância ao período da adolescência.

Propus ressignificar a prática pedagógica no sentido da práxis. E, a partir deste estudo, compreendi que o desenvolvimento psíquico do homem não nega o biológico, mas o homem se torna do gênero humano por meio da cultura, a qual permite o ser humano atingir o desenvolvimento mais complexo em direção à formação dos conceitos científicos.

Porém, não é através de qualquer conteúdo curricular que se dá tal formação. Não é em qualquer condição de existência que o sujeito se humaniza. A constituição do ser humano parte das mediações culturais intrínsecas na função escolar, as quais permitem, ou não, a compreensão do mundo no qual o sujeito está inserido e suas contradições. O desenvolvimento da criança, na primeira infância até adolescência, necessita ser mediado por processos em que a prática pedagógica se responsabilize pela formação do pensamento por conceitos científicos.

Após o estudo dos documentos que norteiam a prática pedagógica no âmbito estadual, o “Referencial Curricular do Paraná” e a BNCC, os quais apresentam-se amparados em teorias hegemônicas, desconsideram a importância da práxis e, diante disso, a educação se torna frágil, não permitindo a formação do pensamento por conceitos científicos. Isso implica na construção de uma sociedade alienada, de fácil manipulação e, em 2019, mais do que em anos anteriores, vejo a educação trabalhar incansavelmente na formação de “corpos dóceis”, isto é, quanto menos os alunos se apropriarem do conteúdo esvaziado da ciência, mais fácil se torna o controle e a dominação do sujeito, que passa a aceitar todos os tipos de exploração com um olhar de naturalidade.

Embora haja muito ainda a ser dito sobre esta pesquisa, é chegada a hora de concluí-la, porém, não posso deixar de mencionar que as Políticas Públicas e de Investimentos no âmbito da educação, historicamente e, com maior força no início do ano letivo de 2019, apontam o professor como responsável pelo esfacelamento da educação, principalmente no que diz respeito ao aprendizado do aluno e ao seu insucesso escolar.

Reverter a situação referente ao processo de ensino e aprendizagem não indica criar políticas públicas que não permitam a reprovação do aluno e demonstram um “aumento” do índice do IDEB.

Precisamos de políticas educacionais que invistam nas condições de trabalho do professor, na estrutura das escolas e uma formação continuada que permita o professor se apropriar do conhecimento, fazendo com que ele compreenda o processo de desenvolvimento e a aprendizagem do aluno em fontes científicas e, dessa maneira, afastar a educação escolar do senso da “imediatez” e do processo de “naturalização” dos acontecimentos.

REFERÊNCIAS:

ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D; MARTINS, L. M. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do Nascimento à Velhice**. Campinas. Autores Associados, 2017.

ANJOS, R. E. **O Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência e a Educação Escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 197 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2017.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. MEC: Brasília, 2017.

CARAÚBAS, L. M. **Desenvolvimento de Conceitos Espontâneos e Científicos por Crianças de 6 e 7 Anos**. 2010. 155 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco Centro de Pós-Graduação em Educação – UFPE,

CARNIELETTO, I. **REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES**. 2019. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2018/apresentacao_semana_pedagogica_julho2018.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

CARVALHO, B; MARTINS, M. L. **Formação de Professores**: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n.1, p.172-181, ago. 2017.

CORRÊA, C. R. G. L. **A Relação Entre Desenvolvimento Humano e Aprendizagem**: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional* - Juiz de Fora, v.21. n. 3, p. 380-386, set/dez, 2017.

CHEROGLU, S. **Educação e Desenvolvimento de Zero a Três Anos de Idade**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a organização do ensino. 2014. 131 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2014.

COELHO, I. T. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização**: elementos para uma perspectiva Histórico-Crítica do ensino da leitura e da escrita. 2016. 117 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2016.

COSTAS, F. A. T. **O Processo de Formação de Conceitos Científicos em Crianças Com Necessidades Educacionais Especiais na 1ª Série do Ensino Fundamental**. 2003. 256 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2003.

DICIONÁRIOS, Meus. **O Que é Equidade.** 2019. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/equidade>>. Acesso em: 31 out. 2019.

DICIONÁRIOS, Meus. **O Que é Igualdade.** 2019. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/equidade>>. Acesso em: 31 out. 2019.

DICIONÁRIOS, Meus. **O Que é Qualidade.** 2019. Disponível em: <<https://www.meusdicionarios.com.br/equidade>>. Acesso em: 31 out. 2019.

DUARTE, N. **A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade**, Araraquara, ano XXI, v.01, n.71, p.79-115, julho. 2000. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/MESTRADO%203/N%20DUARTE%20ANATOMIA%20DO%20HOMEM.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

DUARTE, N. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set/out/nov/dez. 2001.

DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1975.

ESCUDEIRO, C. M. **O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 a 5 anos.** 2014. 83 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2014.

FRANCO, M. A. R. S. **A Pedagogia Como Ciência da Educação.** 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Cortez, 2013a.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade.** Editora Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro, 1967.

FRIEDMAN.M. **Teorias Neoliberais.** <https://www.diarioliberalidade.org/mundo/batalha-de-ideias/57298-teorias-%E2%80%9Cneoliberais%E2%80%9D.html>>. Acesso em: 02. dez. 2019.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

GALVÃO, A. C; LAVOURA, T. N; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica.** 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepções Dialéticas da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. [Tradutor Rubens Eduardo Frias]. 2 ed. São Paulo: centaur, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol I. 1979

MAGALHÃES, G. M. **Análise da Atividade-Guia da Criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. 2016. 162 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2016.

MALANCHEN, J; ANJOS, R. E. **Educação Escolar e o Desenvolvimento do Pensamento Conceitual na Adolescência**: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR on-line. Campinas, v. 18, n. 4, [78], p. 1130-1149, out/dez. 2018.

MARCHI, S. C; ROSSETTO, E. **Marx e Engels, Durkheim e Bourdieu: contribuições para compreender a relação entre educação e sociedade**. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente – SP, v29, n. 1, p. 274-289, jan/abril, 2018.

MARTINS, L. M. **A Formação Social do Professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas: autores associados, 2007.

MARTINS. L. M, DUARTE. N. **Formação de Professor: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. Disponível em: [_https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf](https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf). Acesso em: 01 jun. de 2019.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998

MARX, KARL. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. [Tradução e Introdução Florestan Fernandes]. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2º Ed. 2008.

MATOS, N. S. D. **A Educação Especial e a Formação de Professores Proposta Pelo Programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011. 153 p. Dissertação (Mestranda em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

MATOS, N. S. D; SOUZA, J. F. A; SILVA, J. C. **Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

MATURANA, R. H; VARELA, F.J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1984.

MENDES, Taís. **Conselho Estadual de Educação Avaliará Proposta da SEED de Referencial Curricular**. 2019. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/conselho-estadual-de-educa>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Institui e Orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser Respeitada Obrigatoriamente ao Longo das Etapas e Respectivas Modalidades no Âmbito da Educação Básica**. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.

NETO, B. V. **A Visão das Professoras Sobre o Jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 112 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORSO, P. J; MALANCHEN, J; CASTANHA, A. P. **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. SEED: Paraná, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Deliberação 003**. Normas Complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, com Fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Orientam a sua Implementação no Âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná - Conselho Estadual de Educação. SEED: Paraná, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. SEED: Paraná, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Estudo e Planejamentos**. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1918> –SEED 2019. Acessei em: 01/05/2019 – 18h20m.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Semana Pedagógica**. SEED 2010. http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/semana_pedagogica_fev2010.pdf Acesso em: 01 mai. De 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Semana Pedagógica**. SEED 2018. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1849> Acessei em: 01 mai. de 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Consulta Pública**: periodização do sistema de avaliação escolar. 2019. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJinUbgjrf6lsawxA5uze9UKUDyzceYSMYEurAOm2wZOMu_g/closedform>. Acesso em: 31 out. 2019.

PINO, A. **As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

POLON, G. X. P; PADILHA, A. M. L. **Apontamentos Sobre o Desenvolvimento do Psiquismo Humano**: desafios e possibilidades para a educação escolar. Educação em Foco, Piracicaba, v. 20, n.32, p.79-99, set/dez. 2017. Disponível em: Acesso em: 20 mar. de 2019.

PORTO, K. M. **Formação de Sistemas Conceituais e Educação Escolar**: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 144 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa**. Campinas: autores associados, 2012.

PRESTES, Z. R; TUNES, E. **7 Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

PRESTES, Z. R. **Obschenie e a Teoria Histórico-Cultural**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v.23, n, 3, p. 851-874, set/dez. 2018.

RABATINI, V.G. **O Desenvolvimento da Atenção na Educação do Pré-Escolar**: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2016. 191 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2016.

ROMANOWSKI, P. J e ENS, R. T. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação**. *Diálogo em Educação*, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set/dez/2006.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SANTANA, C. C. G. **A Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016. 184 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFF. Niterói, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Ed. 11^a. Editora Autores Associados: Campinas, SP, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, C. R. **Análise da Dinâmica de Formação do Caráter e a Produção da Queixa Escolar na Educação Infantil: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2017. 261 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, 2017.

SOARES, M.B. e MACIEL, F. **Alfabetização – Série Estado Conhecimento**. Brasília. MEC/Inep/Comped. 2000.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação**. Tradução de Maria Carlota Melo. Editorial Estampa: Lisboa, 1976.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI; CHAVES; LEITE. **Materialismo Histórico-Dialético Como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá, Eduem. 2015.

TUNES, E. **O Fio Tenso que Une a Psicologia à Educação**. Brasília, DF: UNICEUB, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo, Expressão Popular. 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas – III Problemas del Desarrollo de la Psique**. Tomo III. Madrid: Editora Antonio Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **O Pensamento do Escolar**. In: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Navegando e Armazém do Ipê, 2017, pp. 207-224.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid, Visor. 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid, Visor. 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor. 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor. 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da UnB, 2000, vols. 1-2.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 1992, vols. 1-2.