

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

BEATRIZ ROSALIA GOMES XAVIER FLANDOLI

**A CONCEPÇÃO DE CULTURA EM VIGOTSKI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
O TRABALHO E A EDUCAÇÃO**

**CAMPO GRANDE, MS
2013**

BEATRIZ ROSALIA GOMES XAVIER FLANDOLI

**A CONCEPÇÃO DE CULTURA EM VIGOTSKI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
O TRABALHO E A EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a D.^{ra} Inara Barbosa Leão

**CAMPO GRANDE, MS
2013**

BEATRIZ ROSALIA GOMES XAVIER FLANDOLI

**A CONCEPÇÃO DE CULTURA EM VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES PARA O
TRABALHO E A EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a D.^{ra} Inara Barbosa Leão
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a D.^{ra} Bader Burihan Sawaia
Pontifícia Universidade de São Paulo

Prof.^a D.^{ra} Maria da Graça Jacques
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a D.^{ra} Alexandra Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a D.^{ra} Sônia da Cunha Urt
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 16 de agosto de 2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles cujo amor e presença tornam plena minha vida e lhe dão sentido: meus netos Gabriel, Ana Beatriz, Manoela e Pedro Paulo; meu marido Hamilton; meus filhos, nora e genro: André, Mariana, Victor Hugo, Flávia e Paulo.

AGRADECIMENTOS

À Inara Barbosa Leão, que pela segunda vez me oferece sua orientação competente, rigorosa e séria, por esses doze anos de compartilhamento de seu vasto conhecimento na teoria sócio-histórica e por sua amizade.

Aos membros das Bancas de Qualificação e Defesa: Bader Burihan Sawaia, Maria da Graça Jacques, Alexandra Ayach Anache e Sônia da Cunha Urt, profissionais a quem dedico admiração, com quem tenho muito aprendido na vida acadêmica.

Aos professores do PPGEduc e aos amigos Manoel Camara Rasslan e Jacqueline Mesquita. Aos colegas do Programa: André Motta, que indicou textos e livros, e Ronaldo Maciel Pavão, pela indicação e empréstimo de seus raríssimos tomos e sobretudo pelos preciosos esclarecimentos. E, finalmente, a Eli Narcisa Torres, com quem cruzei nos caminhos da UFMS, primeiro como aluna, depois como colega de pós-graduação na Linha de Pesquisa Educação e Trabalho, e que, finalmente, a despeito de seu difícil trabalho e de um doutorado em outro estado, generosamente encontrou tempo e disposição para se tornar consultora incansável, oferecendo referências bibliográficas e suporte na travessia dos momentos dessa jornada em que precisei me aventurar pelos desconhecidos caminhos da antropologia e da sociologia.

RESUMO

Esta pesquisa teórica e bibliográfica elegeu como objeto de investigação a concepção de cultura presente na obra de Vigotski, com o objetivo de ampliar o debate e aperfeiçoar o conhecimento sobre o entendimento da cultura como constituinte do psiquismo. A investigação sobre a cultura dedicou-se a aprofundar seu entendimento como conceito fundante da psicologia sócio-histórica, que, fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, considera o objeto de estudo como resultante do processo de desenvolvimento das relações materiais estabelecidas em sociedades capitalistas estratificadas em classes sociais. Vigotski não elaborou uma conceituação sistematizada de cultura, pois tratou-a como categoria – e, mais do que conceituadas, as categorias precisam ser compreendidas desde sua gênese, em seu movimento de transformação constante. Em consonância com o referencial teórico adotado, após a realização da revisão bibliográfica, que abrangeu teses, dissertações, livros e artigos, a abordagem da materialidade se deu pela historicização das condições econômicas e sociais: a infraestrutura que existia na Europa e Rússia e a forma de produção e distribuição dos produtos entre os homens. Quanto à superestrutura, buscou-se contextualizar as ideias políticas e científicas do período em que Vigotski viveu, para então explorar as fontes, que se constituíram em obras do autor e de seus estudiosos, localizando indicações e referências por ele utilizadas na elaboração de sua teoria, especialmente no que concerne a sua concepção de como a cultura participa da constituição das funções psicológicas superiores e dos processos de desenvolvimento dos indivíduos, especialmente por meio do trabalho e da educação. Sobre as temáticas trabalho e educação, apresentam-se os fundamentos filosóficos, presentes em textos de Vigotski, que têm o trabalho como princípio educativo na Rússia e na União Soviética, tal como elas se expressaram nas atividades pedagógicas de Makarenko e Pistrak, ambos sustentados em argumentos de cunho materialista histórico e dialético presentes nas obras de Lenin e Krupskaja sobre a educação soviética, esclarecendo-se a gênese e a articulação da defesa feita por Vigotski de uma educação que fosse capaz de ampliar a consciência por meio do desenvolvimento da atividade criadora. Conclui-se que para Vigotski a cultura é um conjunto de instrumentos, significados e atividades que se concretiza mediado pelos processos sociais, criando formas especiais de comportamento e transformando o funcionamento da mente. Sua concepção de cultura, assim como sua obra, concebida em um contexto revolucionário durante as primeiras décadas do século XX, não perde sua atualidade, vigência e possibilidades de aplicação ao trabalho e à educação nas sociedades ocidentais capitalistas e neoliberais contemporâneas. Ao demonstrar a importância da cultura na construção da subjetividade, seus pressupostos revelam-se essenciais para mudanças na edificação de formas de trabalho e de educação que visem a superação da dicotomia entre pensamento e prática e a consequente subordinação dos indivíduos aos limites impostos pelo capitalismo, possibilitando a ampliação da consciência e a transformação do indivíduo e da sociedade.

Palavras-chave: Vigotski. Cultura. Trabalho. Educação.

ABSTRACT

The object of this theoretical, literature-based research was the conception of culture present in the oeuvre of Vygotsky, with the purpose of broadening the debate and expanding the knowledge base on this social process with regard to viewing culture as a constituent of psychic processes. The investigation on culture sought to deepen the understanding of culture as a founding concept of socio-historical psychology, which, being based on the historical and dialectical materialism of Marx and Engels, considers the object of study as a product of the development of material relations established in capitalist societies stratified into social classes. Vygotsky did not undertake a systematic conceptualization of culture, but addressed it as a category—and beyond being conceptualizable, categories also need to be understood from their genesis, so as to encompass their continuous transformation. In line with the theoretical framework adopted, a review of the research literature was conducted (comprising theses, dissertations, books, and articles) and materiality was focused by historicizing social and economic conditions—namely, the infrastructure that existed in Europe and Russia and the mode of production and distribution of goods. Regarding superstructural aspects, the study aimed to contextualize the political and scientific ideas of the period in which Vygotsky lived, and then explore the sources, which consisted of texts authored by him and by his scholars, so as to pinpoint information and references that he employed to develop his theory, particularly with regard to his conception of the manner in which culture participates in the constitution of higher psychological functions and processes of development of the individual, especially through work and education. On the themes of work and education, the philosophical foundations identified in Vygotsky's texts were addressed, which view work as an educational principle in Russia and the Soviet Union, as expressed in the educational activities conducted by Makarenko and Pistrak, both of whom drew support from historical and dialectical materialism claims in writings by Lenin and Krupskaya on Soviet education. Furthermore, light is shed on the genesis and articulation of the defense made by Vygotsky of an education capable of raising awareness by way of developing creative activity. It was concluded that Vygotsky viewed culture as a set of tools, meanings, and activities, the materialization of which is mediated by social processes, creating special forms of behavior and transforming the functioning of the mind. His conception of culture, as well as his oeuvre, conceived in a revolutionary context in the initial decades of the 20th century, has not lost its currency, validity, or applicability to the spheres of work and education in contemporary Western capitalist and neoliberal societies. By demonstrating the importance of culture in the shaping of subjectivity, Vygotsky's assumptions prove essential for changes in the construction of forms of work and education aimed at overcoming the dichotomy between thought and practice, and the consequent subordination of individuals to the limits imposed by capitalism, enabling an expansion of consciousness and transformation of the individual and society to take place.

Keywords: Vygotsky. Culture. Labor. Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

CUT:	Central única de Trabalhadores
FPS:	Funções Psicológicas Superiores
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEP:	Nova Política Econmica
PED:	Pesquisa de Emprego e Desemprego
POSDR:	Partido Operário Social Democrata Russo
PT:	Partido dos Trabalhadores
URSS:	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZDP:	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A CULTURA EM VIGOTSKI: AUSÊNCIA DO CONCEITO OU DESCONSIDERAÇÕES DEVIDAS A CRÍTICAS GERADAS A PARTIR DA PESQUISA TRANSCULTURAL	28
3 UMA TOTALIDADE EM TRANSFORMAÇÃO: O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO EUROPEU APÓS O ESGOTAMENTO DO FEUDALISMO	42
3.1 A RÚSSIA: DE IMPÉRIO DECADENTE A POTÊNCIA MUNDIAL – UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR CONTRADIÇÕES.....	49
3.2 VIGOTSKI	68
4 A CULTURA, AS CIÊNCIAS E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	81
4.1 A TRAJETÓRIA DAS CIÊNCIAS E O SURGIMENTO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E DA PSICOLOGIA NA EUROPA	81
4.2 SOBRE O CONCEITO DE CULTURA.....	98
4.2.1 Da palavra ao conceito	99
4.2.2 O surgimento da antropologia e o conceito científico de cultura	104
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CULTURA EM VIGOTSKI	117
4.4 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	121
5 TRABALHO E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E MEDIAÇÃO DA CULTURA	139
5.1 TRABALHO: A PRODUÇÃO DA CULTURA.....	157
5.2 EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DA CULTURA.....	167
6 COMENTÁRIOS À GUISA DE CONCLUSÃO.....	182
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE	199

1 INTRODUÇÃO

*Cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade,
ou melhor, da classe a que pertence,
já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.*
(VIGOTSKI, 1999a, p. 368)

Apresentamos aqui as resultantes de uma pesquisa teórica cuja temática remete ao estudo da concepção de cultura do psicólogo russo Lev Semionovich Vigotski (1896-1934)¹ e as contribuições dessa concepção para a realização da educação e do trabalho no mundo atual, sob o capitalismo.

O interesse pelo tema já esteve presente em minha pesquisa de mestrado (FLANDOLI, 2003), que teve por objetivo compreender o papel da escola no que denominamos de escrita criativa. Denominei como escrita criativa aquela em que o aluno começa a desenvolver as próprias ideias, o que na atual organização da sociedade acontece no período localizado entre a puberdade e a adolescência e que, na trajetória escolar, coincide com o período que se inicia na quinta série do ensino fundamental. Na ocasião, guiada pelo pensamento de Luria e Vigotski, busquei entender os meandros da criação literária em idade escolar.

Para mim, que trabalho como psicóloga e professora de psicologia, e como estudiosa da Psicologia Sócio-histórica, as questões relacionadas com a origem social da consciência e com as influências culturais no comportamento apresentam-se como desafio cotidiano, especificamente quando se trata da cultura massificadora e alienante, de que trataremos no terceiro capítulo.

Para ilustrar esse tema, lembremos aqui um instigante artigo em que Calligaris (2011) compara a turba que afugentou Luís XVI e Maria Antonieta de Versailles em 1789 e que pedia pão por estar com fome e, de outro lado, a turba que em setembro de 2011 atacou lojas em Londres porque buscava bugiganga eletrônica e roupas de marca.

O psicanalista advoga que em nossa época as futilidades são no mínimo tão relevantes e necessárias quanto era o pão em 1789, já que quem somos depende de como somos avaliados pelos outros e, para garantir boa avaliação, atribuem-se aos

¹ Por ser a grafia cirílica original de seu nome (Лев Семёнович Выготский) variadamente transcrita em idiomas que utilizam o alfabeto latino, são encontradas em diferentes fontes transliterações distintas, com e sem diacríticos, incluindo Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vygotskij e Wygotski, mas não se limitando a estas variações. Embora optando por grafar Vigotski, por ser a forma encontrada com maior frequência na literatura recente, mantivemos nas referências as grafias adotadas por seus autores.

objetos que nos circundam funções parecidas com as dos paramentos das antigas castas: declaram nosso *status* e mostram se somos (ou estamos) cultos, antenados ou *fashion*.

Calligaris (2011) nos fala sobre o lento processo de fragmentação da consciência social, já anunciada por Marx (1982a) ao tratar do fetiche da mercadoria e que culmina em tais demonstrações de que a identidade se afirma pelos objetos de consumo. Alerta-nos também para a necessidade de compreensão de como a cultura imprime características e transforma a consciência.

Os preceitos vigotskianos nos instrumentalizam para o entendimento de como a consciência se produz socialmente, tendo Vigotski (VYGOTSKI, 1995) alertado que a cultura origina novas formas de comportamento e modifica a atividade psíquica. Entendemos também que seus postulados teóricos possibilitam a análise de transformações dessas condições, em busca de sua superação por meio da ampliação da consciência, ou da constituição de uma consciência transformadora, tal como Vigotski buscou em sua vida e obra.

A obra de Vigotski, portanto, oferece respaldo para reflexões sobre a relação entre natureza e cultura, sobre o papel da cultura no desenvolvimento do psiquismo e, conseqüentemente, sobre as influências culturais no comportamento, incluindo as que são incorporadas por meio do trabalho e da educação. Foi ele o primeiro psicólogo a postular que a cultura participa da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano, mais especificamente no que denominou de funções psicológicas superiores, que são funções humanas decorrentes das condições sócio-históricas, tais como a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento verbal, a linguagem intelectual e o domínio de conceitos, as quais incluem o raciocínio e a imaginação.

As funções psicológicas superiores, também denominadas funções culturais superiores ou processos psicológicos superiores, aparecem gradualmente no curso das transformações das funções elementares ou naturais e se estruturam e organizam social e culturalmente – daí a necessidade de aperfeiçoamento dos estudos sobre o entendimento de cultura na obra de Vigotski, considerando que o autor fez da cultura uma das categorias fundamentais para focalizar o desenvolvimento psicológico, numa época em que a psicologia ainda atrelava o desenvolvimento do psiquismo às bases biológicas.

Entretanto, a relação entre natureza e cultura é tema de um debate que, como lembram Nuernberg e Zanella (2003), tem atravessado séculos. A dificuldade de definição inerente à complexidade desse tema também está presente em Vigotski. Por

essa razão, a busca de entendimento da concepção² de cultura desse autor exigiu a investigação dessa categoria em outras áreas do conhecimento, como a antropologia e a sociologia, procurando elucidar as principais ideias relativas a essa temática no período em que o autor produziu sua obra.

É importante ressaltar que a ideia de cultura sofreu influências de modificações epistemológicas que assinalaram mudanças no entendimento do termo. Entretanto, apesar das variações sofridas, o vocábulo cultura conserva uma estabilidade epistemológica no pensamento de nosso tempo e esse aparente paradoxo leva-nos a concluir que existem variações no entendimento do significado da palavra em diferentes momentos históricos.

Nossa hipótese inicial era de que Vigotski não teria tido tempo, em sua breve vida caracterizada por intensa produção intelectual, de elaborar sua concepção de cultura de forma sistematizada. Entretanto, essa hipótese não se confirmou e, ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, foi se constituindo e consolidando a tese de que Vigotski não conceituou, por considerar cultura como categoria e, como tal, mais que ser conceituada, precisa – como é próprio das categorias – ser compreendida em seu movimento de transformação constante desde sua gênese. Além do mais, ele se apoiava em princípios marxistas, que já contêm uma visão antropológica tácita, e portanto própria, de cultura, tanto que ele a compreendia como produto das relações sociais e da atividade humana.

Quanto à metodologia, este trabalho teórico, por originar-se da questão sobre qual seria o procedimento técnico mais apropriado para conhecer o pensamento de Vigotski a respeito das formas como a cultura se constitui num instrumento para desenvolver nos indivíduos as funções psíquicas superiores, teve início com um levantamento bibliográfico em teses e dissertações e, depois, em artigos e livros de estudiosos de Vigotski. Foram realizados fichamentos dessas obras e anotadas as obras de Vigotski focalizadas nessas produções. Finalmente, procedeu-se a leitura e fichamento das obras de Vigotski.

A leitura dos textos desse autor referidos por seus estudiosos gerou a necessidade de novos esclarecimentos que remetiam de volta a seus estudiosos, e destes

² Utilizamos o termo concepção em detrimento de conceito, porque este, para Abbagnano (1982, p. 151) trata em geral de “todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis”, ao passo que o termo concepção “designa tanto o ato de conceber, como o objeto concebido; mas, de preferência, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo conceito” (ABBAGNANO, 1982, p. 156).

por sua vez a novos textos de Vigotski, e nesse movimento dialético sentimos a necessidade de delimitar, dentro da temática, os temas sobre os quais nos debruçaríamos nessa trajetória, já que, sendo a obra vigotskiana bastante abrangente, teríamos que fazer escolhas. Dentre elas, decidimos tomar como ponto de partida a pesquisa transcultural realizada por Vigotski e Luria e traçar nossa trajetória em torno das categorias por eles apontadas, incluídas nesta pesquisa, quais sejam, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a cultura, o trabalho e a educação. Esta foi a razão pela qual decidimos que tal pesquisa iria iniciar o presente estudo.

Procuramos por meio da contextualização histórica que permeia todo o trabalho apontar a materialidade das condições estruturais (econômicas, políticas, educacionais) e suas consequências na manutenção ou transformação das condições superestruturais (pensamento, comportamento, psicologia da população).

Assim, consideramos necessário, para localizar a obra do autor, discorrer sobre o movimento revolucionário europeu e, mais especificamente, o russo, para então abordar sua biografia e considerar sua formação pessoal. Nesta, buscamos evidenciar que a própria condição judaica, que o estimulava a estudar questões relativas à cultura, também contribuiria com seu entusiasmo inicial de adesão à causa revolucionária, conforme descreve Luria (1992) em seus relatos sobre o período pós-revolucionário.

Também decidimos retomar, na trajetória das ciências a partir do século XIX, o nascimento das ciências sociais e do conceito de cultura. Isso foi feito não somente para acompanhar o desenvolvimento desse conceito, mas também o da psicologia, para melhor compreensão da crítica de Vigotski às condições dessa ciência no momento em que ele dela se acerca buscando responder questões emergentes em sua carreira e no momento histórico em que vivia – crítica essa que se tornou possível por sua erudição e capacidade de síntese.

Assim, nosso trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa teórica e bibliográfica, tendo como fontes as obras de Vigotski e de seus estudiosos que destacamos a seguir sobre o tema da cultura e sua influência na constituição dos processos psicológicos superiores, por meio do trabalho e da educação.

Recorremos às *Obras escogidas* de Vigotski, em espanhol, publicadas pela editora Visor (Madri) e especialmente aos volumes I (VYGOTSKI, 1991) e III (VYGOTSKI, 1995), do primeiro dos quais destacamos a primeira parte, Problemas teóricos y metodológicos de la psicología, também presente na edição brasileira, publicada pela Martins Fontes, do livro Teoria e método em psicologia (VIGOTSKI,

1999b). No volume III, destacamos os capítulos 1 O problema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e 5 Gênese das funções psíquicas superiores.

Utilizamos ainda o capítulo O esclarecimento psicológico da educação pelo trabalho, da edição comentada da obra *Psicologia pedagógica*, publicada pela Artmed (BLANCK, 2003); o livro *Estudos sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, escrito em coautoria com A.R. Luria e publicado no Brasil pela Artes Médicas (VYGOTSKY; LURIA, 1996); o livro *La imaginación y el arte en la infancia* (VYGOTSKI, 2009), publicado pela editora Akal (Madri); e os textos de Vigotski *La modificación socialista del hombre*, presente na edição organizada por Blanck (1998), intitulada *La genialidad y otros textos inéditos*, e o Manuscrito de 1929: psicologia concreta do homem, incluído no número 71 da revista *Educación e Sociedad* (VIGOTSKI, 2000a).

Também recorreremos aos textos disponíveis nas bases de dados nos *Marxists Internet Archives*, *Lev Vygotsky Archives* e *Schmolze*. Nesta última localizamos a biografia, em inglês, escrita por sua filha, Gita Vigodskaja, em colaboração com T.M. Lifanova (VYGODSKAYA, 1995).

Entre as produções de seus estudiosos, merecem destaque as referências oferecidas pelas obras de Marta Shuare (1990), Van der Veer e Valsiner (2009), Blanck (2003) e Rivière (2002).

De seus colaboradores diretos, utilizamos as obras *A construção da mente* (LURIA, 1992), *Desenvolvimento cognitivo* (LURIA, 2002), *Curso de psicologia geral* (LURIA, 1991), *O desenvolvimento do psiquismo* (LEONTIEV, 1978) e *Artículo de introducción sobre la labor creadora de L.S. Vygotski* (LEONTIEV, 1991), também presente no primeiro volume das *Obras escogidas* (VYGOTSKI, 1991).

Finalmente, para discorrer sobre os acontecimentos revolucionários no âmbito europeu e na Rússia, apoiamo-nos em obras de diversos autores. Dentre elas, destacamos as do historiador marxista inglês Eric Hobsbawm (2008, 2010, 2011a,b), do brasileiro Daniel Aarão Reis Filho (1985, 2003) e do historiador francês trotskista Pierre Broué (2005), que contribuíram com informações relevantes sobre os processos de trabalho na Rússia e na União Soviética.

No que se refere à pedagogia russa e ao nascimento da pedagogia soviética, destacamos as obras dos educadores soviéticos Makarenko (1967, 2002) e Pistrak (2011), que se apoiaram nas ideias de Lenin e Krupskaja sobre o trabalho como princípio educativo. Também utilizamos a obra do jornalista René Capriles (1989), além

de duas pesquisas: a tese intitulada *Lênin: educação e revolução na construção da república dos soviets*, de Edson Riuitiro Oyama (2010), e a dissertação *Educação revolucionária: pedagogia que fracassou*, de autoria de Ronaldo Maciel Pavão (2009).

A pesquisa relativa à antropologia e à antropologia marxista foi realizada em estudiosos da área, como Godelier (1971), Aron (2002), Cuche (2002), Gerken (2000) e Goldman (1994), que em movimento dialético nos remeteram à leitura de Durkheim (2002) e do próprio Marx (1982a,b,c, 1985a,b), além de oferecerem informações sobre as obras e o pensamento dos antropólogos franceses Pierre Janet e Lévy-Bruhl.

Como ponto de partida, com o intuito de verificar produções referentes ao objeto desta pesquisa, realizamos em 2010 uma primeira revisão bibliográfica, partindo da utilização dos marcadores Vigotski (e variações desta grafia) e cultura, em bases de dados dedicadas a artigos, teses e dissertações, como as dos portais Scielo, BVS-Psi, Banco de Teses (referente ao período 1987-2010) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nos bancos de teses e dissertações, utilizando os marcadores citados, encontramos inicialmente 68 teses e dissertações. Entretanto, ao serem aplicados os filtros concepções de cultura, conceito de cultura, ideia de cultura, psicologia sócio-histórica e psicologia histórico-cultural, localizamos a indicação de 121 trabalhos, que relacionamos em tabelas juntamente com os marcadores iniciais, obtendo as seguintes combinações: Vigotski e cultura, Vigotski e psicologia sócio-histórica, Vigotski, psicologia sócio-histórica e cultura e Vigotski, cultura, educação e psicologia sócio-histórica.

O rol de teses e dissertações obtidas foi aplicado a uma tabela com colunas correspondentes às três combinações de marcadores, cada uma contendo autor e título do trabalho. Muitos dos trabalhos foram incluídos nas três colunas, ou seja, puderam ser acessados com os três grupos de marcadores. Eliminadas as repetições, contou-se com uma relação de 57 trabalhos para leitura. A leitura preliminar dos resumos revelou que muitos dos estudos indicados na pesquisa permaneceram por se referirem a Vigotski e aos termos cultura ou cultural.

Das 57 teses e dissertações, selecionamos 26 que abordavam o tema cultura e, após nova leitura dos resumos e introduções em busca dos objetos e objetivos de estudo, verificamos que a totalidade desses trabalhos baseava-se na teoria de Vigotski, sendo que alguns a contrapõem a outras teorias ou autores. Entretanto, embora essas 26

produções abordassem o tema cultura e apresentassem algumas explicações acerca de sua importância na constituição do sujeito, segundo a teoria de Vigotski; não era esse o seu objeto principal. Assim, mesmo quando investigavam com competência a apropriação da cultura buscando desvelar a constituição do sujeito no processo educativo (BARROCO, 2007; MOTTA, 2008), não se debruçavam sobre a concepção de cultura, buscando compreender sua elaboração e uso por Vigotski, ou seja, com o aprofundamento necessário a quem está se dedicando especificamente a esse objeto, lacuna essa que buscamos suprir na presente pesquisa.

Barroco (2007), em sua tese de doutorado intitulada: *A educação do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*, apresenta as defesas marxistas para a educação e sua aplicação entre os soviéticos pela valorização da coletividade como princípio e norte educativo e como conteúdo curricular, o que refletia a prática da coletivização na cidade e no campo para a superação da sociedade de classes.

A autora considera que os estudos vigotskianos deram corpo a uma nova teoria psicológica para subsidiar uma nova educação, com vistas à formação de um novo homem. Vigotski revela-se revolucionário ao subsidiar uma visão mais integrada da constituição do psiquismo humano, ao defender a possibilidade de humanização, de formação do homem cultural nas pessoas com deficiência. Embora a questão da deficiência não seja tratada no presente estudo, a tese de Barroco trouxe contribuições sobre os fins da educação social soviética e a escola do trabalho, oferecendo informações e indicações bibliográficas.

Motta (2008), em sua dissertação *A apropriação da cultura no processo educativo: a constituição do sujeito em Manoel de Barros e Mario Quintana*, analisa nas obras desses poetas o papel do outro como detentor das significações da cultura. A cultura perpassa o trabalho ao longo dos três eixos em que este se organiza, o primeiro dos quais versa sobre a conversão dos signos em linguagem, a relação entre linguagem e pensamento; entre significado e sentido além dos processos psicológicos de memória e imaginação, evidenciados por Vigotski na fruição da poesia. O segundo, sobre aprendizagem escolarizada, leitura e escrita e formação de conceitos; e o terceiro, sobre o contexto social em que a constituição do sujeito ocorre, focalizando também os conceitos de alienação, padronização e singularidade pertinentes a essa constituição. Embora a autora não investigue o conceito de cultura em Vigotski, ou a compreensão

deste sobre a cultura, esse é um tema transversal em todo o seu trabalho, que perpassa os conceitos relativos à constituição cultural do psiquismo.

Assim, as teses e dissertações encontradas produzidas até 2010 não representaram, em si, novas fontes de pesquisa sobre o conceito de cultura em Vigotski, embora tenham contribuído com indicativos de leitura e apontado outros temas pertinentes ao presente trabalho, oferecendo dados recentes sobre a biografia de Vigotski – como a tese de Toassa (2009).

Em 2012, refizemos a revisão lançando os mesmos marcadores e encontramos por fim uma pesquisa que elegeu o tema cultura como objeto. Trata-se da dissertação de Vanessa Gertrudes Rabatini, intitulada *A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar*, defendida em 2010 na Universidade Estadual Paulista, em Araraquara, SP. Nessa dissertação (RABATINI, 2010), que também gerou um artigo (MARTINS; RABATINI, 2011), a autora analisa a concepção de cultura em obras selecionadas do psicólogo estadunidense Jerome Bruner e do russo Vigotski e suas implicações para a educação escolar. A escolha desses autores deveu-se ao fato de que a concepção de cultura de ambos traz várias implicações para a educação escolar. Empreendendo um estudo comparativo entre as concepções de cultura de Bruner e Vigotski, a autora conclui que estas se distanciam, pois Bruner a concebe focalizada na particularidade aparente, aproximando-se muito de um modelo educacional pragmático e pós-moderno, enquanto Vigotski intentou uma sociedade universal, com bases no socialismo e na teoria marxista, por meio de um “modelo pedagógico que considerasse o processo de seleção, organização e transmissão de conhecimentos científicos, políticos, éticos, técnicos e filosóficos e estéticos que visam à humanização do aluno e a superação de sua relação imediata com a realidade” (RABATINI, 2010, p. 111), e assim a autora entende que o psicólogo russo considera que a prática humana, que inclui a produção da cultura, encerra uma relação entre o singular, o particular e o universal.

Ao analisar a concepção de cultura em Vigotski, Rabatini (2010) destaca, a importância do ensino escolar no desenvolvimento dos indivíduos, considerando que para Vigotski não há desenvolvimento psíquico sem educação, posto que as proposições desse pensador evidenciam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois a criança “realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se” (VIGOTSKI, 2001a, p. 244). Assim, o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano e compete à educação escolar a tarefa de implementar

sistematicamente esse processo, já que é inegável a relação entre a escola e a formação omnilateral dos indivíduos.

Rabatini (2010) lembra ainda que o advento das perspectivas multiculturalistas traz consigo a necessidade de clareza da concepção de cultura, posto que a ausência dessa clareza tem promovido aproximações equivocadas entre Vigotski e outros teóricos, como demonstrado por Duarte (2001).

Nos anexos, encontra-se uma tabela com as 57 teses e dissertações analisadas, as quais evidenciam que Vigotski toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano – daí a relevância de buscarmos elucidar seu entendimento de cultura, conceito do qual dependem todas as categorias fundamentais que estabeleceu. Entretanto, não há em sua obra nenhuma passagem em que ele defina ou conceitue o que entende por cultura, e isso é demonstrado também por Pino (2000), que analisa a categoria social e a cultural na obra do autor russo, tomando com ponto de partida o Manuscrito de 1929, em que Vigotski esboça essas questões, que pretendia elaborar posteriormente.

Na revisão bibliográfica em artigos científicos e periódicos, destacamos o artigo O social e o cultural na obra de Vigotski (PINO, 2000), ao qual se seguem mais dois artigos dedicados ao tema cultura em Vigotski, ambos os quais se reportam ao trabalho de Pino (2000). Os artigos são A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vigotski (NUERNBERG; ZANELLA, 2003) e A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar (MARTINS; RABATINI, 2011).

Pino (2000) considera que o social e o cultural são categorias fundamentais para Vigotski. Explica que, de acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural enunciada pelo autor russo, toda função psicológica surge da relação entre as pessoas; em outras palavras, é um acontecimento social.

Adverte, no entanto, que por não se dispor em sua obra de uma explicitação conceitual dos termos social e cultural, qualquer tentativa de determinar esses significados exige, preliminarmente, a contextualização teórica de sua utilização.

O significado de ambas as categorias é, segundo Pino (2000), permeado pelo conceito de história, revelando o referencial materialista histórico-dialético, ou seja, para Vigotski a história do homem é a história da transformação do estado biológico em cultural, passagem compreendida como a relação entre natureza e cultura. “É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das

outras concepções e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje” (PINO, 2000, p. 48).

A leitura de Pino (2000) favorece a compreensão de que a obra de Vigotski concebe uma natureza social do psiquismo humano, que é fruto das relações interpsicológicas interiorizadas e convertidas em funções psíquicas – a vida social antecede a cultural e vai adquirindo historicamente novas formas de existência.

Baseando-se em Pino (2000), Martins e Rabatini (2011, p. 348) apontam a importância fundamental da internalização dos signos, explicando que na concepção de Vigotski a cultura “objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem”. Também evidenciam que o primeiro passo do homem na constituição da cultura dá-se no ato instrumental de transformação da natureza. Assim, um momento significativo para o processo evolutivo da espécie *Homo sapiens* é o do desenvolvimento de capacidades que permitem a transformação da natureza pelo trabalho, criando as próprias condições de existência e um modo próprio de ser. Dessa maneira, o trabalho exerce um papel mediador no processo dialético de transformação da natureza em cultura social, que é o postulado a partir do qual Vigotski (VYGOTSKI, 1995) entende a cultura como produto do trabalho humano e expressão do processo histórico.

Para entender a questão do papel mediador do trabalho, é preciso observar que a mediação, para Vigotski, “provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 350).

As autoras, assim como Pino (2000), entendem que, a partir da compreensão do trabalho como transformador da natureza e do próprio homem, Vigotski toma a cultura como eixo central no desenvolvimento do ser humano. “A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da natureza à ordem da cultura” (PINO, 2000, p. 51).

Segundo o citado autor, Vigotski³ propôs a superação do dualismo entre individual e social, natureza e cultura, presente nos estudiosos de sua época, ao postular que, para o autor russo, “as funções psicológicas não desaparecem com a emergência

³ Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, v. 22, n. 2, p. 53-77, 1989.

das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana” (PINO, 2000, p. 51).

Vigotski aponta existirem diferenças radicais entre o que denominou funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, e Martins e Rabatini (2011) destacam que tais proposições são desdobramentos da tese de Marx, assumida pelo pensador russo, acerca da natureza social do homem edificada a partir do trabalho, a qual postula a complexidade dessas funções e sua superioridade em relação ao psiquismo primitivo.

Martins e Rabatini (2011) entendem que tal superioridade é a possibilidade que o homem tem de transformar a natureza ao atuar sobre ela em busca de satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Assim, Vigotski “não encontrou nas funções psicológicas um objeto pontual de investigação, incluindo-as no estudo de um processo mais amplo: a natureza social do psiquismo humano e a centralidade cultural de seu desenvolvimento” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 352). Destacam que Vigotski (VYGOTSKY, 1995) orientou suas investigações sob um enfoque sistêmico das funções psíquicas. Ao conceber o psiquismo como sistema, determinou revisões metodológicas na psicologia, pois um sistema não pode ser compreendido pela decomposição dos elementos que o constituem, isto é, para Vigotski uma atividade complexa não pode ser reduzida a suas partes. Postulou a existência de um sistema dinâmico na base do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cujo funcionamento é interfuncional, sem que haja uniformidade linear no desenvolvimento de cada uma das funções ou das relações entre elas.

Martins e Rabatini (2011) lembram que na obra do autor entende-se que o psiquismo é articulação e reconstrução dos processos funcionais que o integram, e que portanto o psiquismo é movimento. As transformações que ocorrem em seu interior têm ritmos e proporções distintas e as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam o todo funcional de forma homogênea. Os atos humanos requerem ora certos domínios ora outros, donde se constata que a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade é o motor do desenvolvimento das funções psíquicas. Assim, as linhas naturais e culturais do desenvolvimento das funções superiores se entrelaçam e o emprego das ferramentas possibilita que a atividade humana se torne mais complexa.

A revisão bibliográfica evidenciou que o presente trabalho pode contribuir para os estudos sobre a teoria de Vigotski, pois mesmo considerando que Rabatini (2010) tenha pesquisado a concepção desse autor, comparando-a com a de Bruner, sua

dissertação refere-se às implicações de ambas as concepções no âmbito da educação, ao passo que pretendemos contribuir também com as implicações da concepção do autor sobre a categoria trabalho.

Reconhece-se aqui que o entendimento de cultura de Vigotski derivava da tradição do pensamento europeu, e em especial do pensamento alemão do século XIX, que associava a cultura com o acúmulo progressivo de conhecimentos na ciência, na arte e na tecnologia, acúmulo este que possibilitava que as realizações humanas refletissem o crescente domínio sobre a natureza e sua libertação dos reflexos, dos instintos e dos hábitos. Além disso, na tradição alemã, associava-se a cultura à acumulação das melhores características da raça humana.

Assim, entendemos, de princípio, que havia fundamento na crítica dirigida à concepção de cultura de Vigotski caracterizada como eurocêntrica, já que ele avaliava os aspectos sociais e psicológicos de outros povos tomando as características europeias como parâmetro e, assim, denominava como primitivos os povos de culturas diferentes da sua, como as tribos nômades da Ásia Central.

Queremos destacar, entretanto, que tal avaliação do conceito de cultura, que será empregado na elaboração e avaliação dos resultados alcançados nessa pesquisa, não prejudica as contribuições de Vigotski para o entendimento das determinações sociais e culturais sobre as funções e processos psicológicos. O que se comprovou sob o ponto de vista da psicologia – e que era objetivo da pesquisa transcultural – foi que a alteração social provocada pela educação sistematizada e pelo modo de organização do trabalho construía novas e diversas funções psicológicas superiores naqueles submetidos a esses processos sociais.

Vigotski elaborou sua teoria em um tempo revolucionário. Formou-se no ano em que eclodiu a Revolução Russa e esteve comprometido com os ideais da revolução. Em seus textos são recorrentes as alusões ao novo homem, à nova sociedade, ao homem coletivo, ao homem revolucionário, assim como à educação revolucionária, transformadora. Em função disso, muitos de seus estudiosos criticam a aplicação de suas ideias e de sua teoria fora de um contexto revolucionário.

Procuramos, na medida do possível, recorrer a paráfrases e resumos para compor nosso texto. Entretanto, num estudo em que predomina o trabalho de interpretar a obra de um autor, como é o caso desta pesquisa, não foi possível fugir completamente da transcrição literal de trechos das obras dos autores estudados.

Com base na revisão bibliográfica realizada, podemos considerar que os trabalhos de Vigotski convergiam para o conhecimento de como a cultura atuava na formação da consciência, tendo como objetivo a constituição de um homem revolucionário, coletivo, o que já indica que no plano da cultura aquilo que é social está indissociavelmente associado ao cultural, desde que a cultura seja entendida como produto da vida social e da atividade social humana.

Tal concepção remete ao entendimento de que a atividade produtiva social decorre do trabalho do homem coletivo, e não do indivíduo particular. O conceito de homem coletivo deriva do pensamento marxista de que a produção da vida depende do trabalho e do trabalhador coletivos, isto porque há trabalhadores com mais disposição, habilidade ou força que outros, mas a soma do trabalho de todos resultará em uma jornada global que vai satisfazer as necessidades da produção. Essa jornada supera as limitações individuais e potencializa o resultado final, uma vez que este decorre do que Marx (1982a) denominou trabalhador coletivo. Para Vigotski (2003), a constituição da consciência do novo homem coletivo era condição para a construção de uma sociedade revolucionária destinada a consolidar o comunismo.

Por outro lado, defende, a partir da pesquisa transcultural, que a educação sistematizada capacita o desenvolvimento de processos mentais superiores de forma diferenciada, entendendo que nas populações ágrafas a percepção, generalização e abstração, bem como a formação de conceitos, ocorriam de forma diferenciada, evidenciando um pensamento descritivo e linear, ligado às atividades rudimentares práticas, com significativa dificuldade de generalização, abstração e conceituação.

É árdua a tarefa de acompanhar a dialeticidade do pensamento de Marx e de Vigotski para estudiosos que se constituíram em uma sociedade globalizada, neoliberal, sem a experiência do que seja um projeto revolucionário, estruturado sobre a ideia da produção coletiva da vida, que orientou o autor e seu tempo. Para vencer as dificuldades impostas a nossa própria consciência pela cultura de nosso tempo, defendemos que a busca do entendimento de quaisquer concepções no pensamento de Vigotski exige, primordialmente, o exercício metodológico de situar sua teoria em seu devido tempo e lugar, atribuindo-lhe a merecida historicidade.

Em outras palavras, a obra de Vigotski, suas ideias e seus conceitos exigem uma leitura contextualizada, como necessidade metodológica para a compreensão de suas premissas, que estão impregnadas de desafios e incertezas resultantes da busca de um ideal de homem e de sociedade que eram almejados naquele momento histórico.

Cada conceito de sua teoria converge para a prática social e, portanto, não pode ser lido ou compreendido abstratamente, já que a transposição e aplicação de suas ideias a outros contextos, sem a necessária consideração das condições em que foram produzidas, tem gerado equívocos e inadequações.

Entre essas inadequações, podemos destacar, como bem escreveram Duarte (2001) e Tuleski (2008), que a psicologia de Vigotski que vem sendo amplamente divulgada no Brasil a partir dos anos 1980 transformou-se num dos principais aportes teóricos para a educação, também por secretarias de educação e do próprio Ministério da Educação. Entretanto, esses órgãos oficiais divulgam interpretações da referida teoria com base nas primeiras traduções de suas obras no ocidente, nas quais foram suprimidos os fundamentos filosóficos e sociológicos e, portanto, o contexto ideológico, disso resultando distorções quanto à fidelidade do texto original e dos objetivos do autor russo. Atualmente, a obra de Vigotski já se encontra disponível, em quase sua totalidade, com boas traduções.

Enfim, para atender os postulados dessa vertente teórica – que, segundo Leão (2007), pressupõe que a construção do conhecimento científico requiera apreender o objeto de estudo como resultante do processo das relações materiais e dos condicionamentos gerados por seu momento histórico –, a investigação da ideia de Vigotski sobre cultura começa pela contextualização de sua produção, uma vez que ele viveu num período de intensas transformações sociais, econômicas e políticas e teve a vida marcada por essas transformações. Nasceu na Rússia czarista, acompanhou duas revoluções e, ao morrer, antes de completar 38 anos, o império russo, decadente e atrasado, reconfigurava-se como União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, ou União Soviética, que em poucas décadas se converteria na segunda potência mundial.

Durante o período czarista, viveu na condição de judeu discriminado que habitava território delimitado e dependia de cotas para inscrever-se e ingressar em escolas, incluindo a universidade. Após a Revolução Russa de 1917, em poucos anos transformou-se em um profissional que, reconhecidamente, contribuiu com a construção da psicologia soviética revolucionária, chegando a ocupar cargos no governo comunista.

Falamos, portanto, do homem e de sua teoria como produtos históricos. Para sermos mais específicos, falamos de um autor que pensou revolucionariamente numa cultura revolucionária e num ambiente revolucionário. É importante destacar que logo após a Revolução Russa, no biênio de 1923 e 1924, a psicologia seria conclamada a servir aos ideais da nova organização política, social e econômica do país. Nesse

período, Vigotski começou a criticar a crise da psicologia e em poucos anos, em 1928, já se dedicava a elaborar os princípios de sua teoria. Assim, tanto Vigotski como a vertente psicológica por ele criada constituem um ponto de virada para a psicologia e para o conhecimento científico.

O criador da psicologia sócio-histórica, a quem muitos de seus estudiosos atribuem uma genialidade extemporânea, entendia que nenhuma ideia ou invenção surge do acaso, pois todo homem “é fruto do seu tempo e do seu meio” (VIGOTSKI, 2009, p. 42). Assim, qualquer criação “surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele [...]. [...] nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas para o seu surgimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Mesmo sendo uma obra inacabada, pela morte prematura do autor, a teoria elaborada por Vigotski sintetiza os processos históricos e culturais do período em que ele viveu. Surge como proposta de correção e ajuste teórico e metodológico num momento em que a psicologia naquele país esforçava-se para atender ao chamado dos ideais revolucionários, de aderir aos postulados da filosofia marxista e de encontrar soluções para os problemas sociais da Rússia, que após derrubar o czarismo defrontava-se com os desafios de construir uma nova sociedade.

Compreender essa revolução exige que se observe, em caráter preliminar, o contexto de mudança no continente europeu, a partir das revoluções que a antecederam e prepararam as condições para que se concretizasse. As observações sobre esse contexto compõem o primeiro tema a ser aqui tratado, após a descrição da pesquisa transcultural, exposta no primeiro capítulo.

A Revolução Russa, ou Revolução de Outubro de 1917⁴, que Hobsbawm (2008) considera o fato mais marcante do início do século XX, sacudiria o mundo, transformaria o país e imprimiria sua marca também na trajetória de Vigotski, tanto na atividade laboral como na produção intelectual.

Por sua vez, a descrição do aparecimento de uma nova psicologia também exige uma contextualização da trajetória das ciências e, mais especificamente, das ciências humanas e sociais no bojo das quais a psicologia surgiu. Esse tema compõe a sequência da exposição sobre o contexto revolucionário. Em seguida, acompanharemos

⁴ A Rússia ainda seguia o calendário juliano, que à época estava 13 dias atrás do calendário gregoriano adotado nas demais partes do mundo ocidental. A Revolução de Fevereiro, portanto, se deu na verdade em março; a de Outubro, em 7 de novembro. Hobsbawm (2008) esclarece que a Revolução de Outubro reformou tanto o calendário como a ortografia russa.

a psicologia russa do início do século XX e a construção da psicologia soviética a partir da Revolução Russa, para então ingressarmos no pensamento de Vigotski, que o leva à elaboração da psicologia sócio-histórica, e focalizaremos as interpretações de seus estudiosos, em busca da ideia de cultura que permeia sua obra. Só depois de cumpridas essas etapas nos dedicaremos às implicações da cultura, vistas como construtoras das funções psicológicas superiores a partir da mediação estabelecida pela educação e pelo trabalho.

Quanto à organização, o texto está dividido em quatro partes. A primeira dedica-se à pesquisa transcultural idealizada por Vigotski e Luria na Ásia Central no início da década de 1930. Apresenta sumariamente os resultados dessa pesquisa, em que os autores concluem haver comprovado significativas transformações nas funções psicológicas superiores, tais como percepção, abstração e generalização, dedução e inferência, solução de problemas matemáticos e imaginação, provocadas pela mudança nas formas de organização do trabalho e pela alfabetização e escolarização.

A segunda parte tem como objetivo favorecer a compreensão da base material e intelectual que proporcionaram o surgimento da teoria de Vigotski, procurando demonstrar que, com o esgotamento do feudalismo, as experiências das revoluções liberais na Europa do século XIX contribuíram para a revolução socialista da Rússia no século XX, no bojo da qual surgiu a referida teoria. Na seção 3.1, apontam-se as contradições no império russo e os ideais revolucionários de construção de uma nova sociedade após a revolução socialista de outubro de 1917. O capítulo finaliza apresentando Vigotski, na seção 3.2.

A terceira parte trata da cultura, das ciências e da psicologia sócio-histórica e compõe-se de três seções. A primeira apresenta a trajetória das ciências e o surgimento das ciências sociais e da psicologia na Europa; a segunda traz observações sobre o processo de transformação da palavra em conceito científico, com o surgimento da antropologia em torno dessa concepção. A terceira seção discorre sobre a psicologia sócio-histórica e sobre as principais influências exercidas sobre Vigotski e as críticas dirigidas a ele e a Luria no início da década de 1930, quando da publicação dos resultados da referida pesquisa, e finaliza apresentando nosso entendimento sobre a concepção de cultura na obra de Vigotski.

A quarta parte trata do trabalho e da educação e após apresentar seu conceito, busca demonstrar como estas categorias se constituíram e, por sua vez, constituíram a cultura de seu tempo. Abrange duas seções: na primeira, busca demonstrar que o

trabalho é social e culturalmente determinado e estabelece as formas como as relações sociais se dão, bem como explicitar que cada modelo de produção dita o tipo de trabalhador de que necessita e que as formas de produção não só constituem os processos psicológicos superiores, caracterizando a subjetividade humana, como também participam da constituição cultural da sociedade.

A seção 5.2 focaliza a mediação da cultura pela educação, tece considerações sobre a educação socialista proposta e desenvolvida na União Soviética e refere-se a educadores que conduziram experiências com as quais, por meio de atividades práticas, buscavam conciliar trabalho e educação intelectual, como forma de favorecer a constituição de indivíduos dotados de uma consciência crítica, voltada ao coletivo.

Finalmente, observam-se as implicações da cultura, como concebida por Vigotski, para a situação do trabalho e da educação no Brasil atual. Dessa forma, a seção evidencia como a cultura demonstra e reafirma a trajetória da educação e aponta a necessidade de reconhecimento de suas características para a superação dos limites impostos pelo capitalismo e pelo pensamento neoliberal.

Nos comentários à guisa de conclusão, postulamos que tanto a compreensão da concepção de cultura de Vigotski quanto às possibilidades de aplicação de seus preceitos teóricos passa necessariamente pela compreensão de como a consciência vem se produzindo na atualidade.

Aplicar as concepções do autor ao contexto das sociedades ocidentais globalizadas e neoliberais exige a necessária reflexão sobre o impacto da fragmentação que a consciência sofre nessas culturas, tendo-se em vista a organização dicotômica do trabalho concebida e separada em dois momentos distintos, ou seja, entre elaboração/planejamento e execução.

Ignorar as circunstâncias sociais, políticas e culturais que produzem a fragmentação da consciência significa ignorar a possibilidade de alteração dessas mesmas circunstâncias, fazendo a teoria de Vigotski perder seu real significado e objetivo, numa discussão abstrata incompatível com a própria teoria por ele criada. A ausência de considerações sobre os preceitos marxistas relativos à antropologia e, portanto, sobre o homem e sua humanização, a cultura, sua produção e transformação pelo trabalho, bem como sua transmissão mediada pela educação, exige reflexões profundas sobre a interpretação e o destino que sua obra e sua concepção de cultura vêm sofrendo. Assim, consideramos que o presente trabalho avança nas reflexões acerca da

visão antropológica de Marx, que certamente estava presente nas reflexões de Vigotski, o que não é contemplado pelos seus estudiosos focalizados na presente pesquisa.

No caso das sociedades ocidentais atuais, e da brasileira em particular, o estudo da teoria e da obra de Vigotski favorece a compreensão, por um lado, do impacto provocado na subjetividade humana pela fragmentação que permeia a organização do trabalho e, por outro, de que o ensino em nosso país, na condição de integrante do aparato da superestrutura neoliberal, está organizado para a manutenção da lógica do capital. Para ser formador, é necessário que, em primeiro lugar, o ensino favoreça nos estudantes a capacidade de desvendar essa referida lógica. Dessa maneira, os pressupostos vigotskianos sobre a importância da cultura na construção da subjetividade e da consciência são essenciais para mudanças na edificação de uma forma de trabalho e de educação que visem transformação do sujeito e da sociedade, superando a tradicional separação entre pensamento e prática.

Embora tenha havido aumento da escolarização e da universalização do ensino no Brasil nos últimos anos, e os pressupostos vigotskianos sejam utilizados como um aporte teórico para a educação brasileira atual, constatamos uma importante questão no que diz respeito à qualidade, sem os ditames da quantidade, o que requer atenção especial, dado que tanto educação quanto trabalho só são transformadores quando cumprem seu papel como fenômenos de ampliação da consciência.

2 A CULTURA EM VIGOTSKI: AUSÊNCIA DO CONCEITO OU DESCONSIDERAÇÕES DEVIDAS A CRÍTICAS GERADAS A PARTIR DA PESQUISA TRANSCULTURAL

Como anunciamos na Introdução, optamos por iniciar nosso texto pela pesquisa transcultural idealizada por Vigotski e Luria e executada por Luria na Ásia Central, em duas expedições das quais Vigotski não participou devido a seu estado de saúde. Dessa incursão resultou o livro *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*⁵ (VYGOTSKY; LURIA, 1996), que os autores publicaram em 1930.

Luria (1992) afirma que ele e Vigotski não foram os primeiros a perceber que a comparação de atividades intelectuais entre diferentes culturas poderia fornecer importantes informações sobre o funcionamento intelectual humano. De fato, isso se dava nas investigações de antropólogos e sociólogos, especialmente os franceses Durkheim, Pierre Janet e Lévy-Bruhl. Luria destaca que a ciência psicológica ainda evitava a ideia de que muitos dos processos mentais fossem sócio-históricos em sua origem, assim a psicologia ainda não havia formulado a compreensão de que manifestações importantes da consciência humana tivessem sido “diretamente formadas pelas práticas básicas da atividade humana e pelas formas de cultura existentes” (LURIA, 2002, p. 17).

De acordo com a nascente psicologia soviética, os pesquisadores rejeitavam conceber a consciência como uma “propriedade intrínseca da vida mental, invariavelmente presente em qualquer estado mental e independente do desenvolvimento histórico” (LURIA, 2002, p. 23). Assim, o objetivo das expedições à Ásia era analisar as transformações históricas das funções psicológicas humanas, como explica Kozulin (2002), “sob a influência de ferramentas psicológicas mutantes” em populações de vilarejos remotos do Usbequistão e das regiões montanhosas da Quirguízia de 1929 a 1932, período em que as autoridades soviéticas conduziram uma operação de coletivização agrícola e de alfabetização.

⁵ Recorremos à edição em português intitulada *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, publicada pela editora Artes Médicas em 1996. O livro reúne três ensaios que tratam dos caminhos que, segundo os autores, constituem a história do comportamento humano. A introdução foi escrita por Vigotski e Luria e os dois primeiros ensaios – *Comportamento do macaco antropeide* e *O homem primitivo e seu comportamento*, foram redigidos por Vigotski. O terceiro ensaio, *A criança e seu comportamento*, é de autoria de Luria.

Luria (2002) explica que essas regiões da União Soviética sofreram profundas mudanças sócio-econômicas e culturais no período das observações por eles realizadas e considera que, por ser esse um período de transição, o estudo adquiriu caráter comparativo. Descreve o Usbequistão como uma sociedade feudal em que o analfabetismo era generalizado e cujo povo vivia isolado em vilarejos, dependendo dos ricos proprietários de terra e dos senhores feudais. A economia desregulada centrava-se na agricultura, principalmente no cultivo do algodão e na horticultura. Nas regiões montanhosas da Quirguízia, adjacentes ao Usbequistão, a criação de animais dominava e as famílias que se dedicavam à pecuária ficavam meses nas pastagens das montanhas.

Observaram “tanto grupos subdesenvolvidos, de analfabetos (moradores dos vilarejos), quanto grupos já envolvidos na vida moderna, que experimentavam as primeiras influências do realinhamento social” (LURIA, 2002, p. 29). Nenhum dos diversos grupos estudados havia recebido qualquer tipo de educação sistematizada, a que o autor se refere como superior, e eram muito diferentes em suas atividades práticas, modos de comunicação e perfis culturais.

Os indivíduos que foram objeto da pesquisa dividiam-se em cinco grupos: (1) mulheres analfabetas e sem envolvimento em atividade social moderna; (2) camponeses analfabetos que viviam em lugares afastados, mantendo uma economia individualista e sem participar de nenhum tipo de trabalho socializado; (3) mulheres que não haviam recebido educação formal e quase nenhum treino em alfabetização e que frequentavam cursos de curta duração para trabalhos em creches; (4) trabalhadores de fazendas coletivas e jovens que haviam feito cursos rápidos, administradores, funcionários de escritórios das fazendas coletivas (*kolkhoz*) ou líderes de brigada; (5) mulheres estudantes admitidas em escolas como professoras, com qualificação de nível bem baixo, após dois ou três anos de estudo.

Explica que apenas os três últimos grupos tinham vivido “sob as condições necessárias para uma mudança psicológica radical”. (LURIA, 2002, p. 29). Defende que a transição para a economia socialista trouxe novas formas de relações sociais e novos princípios de vida a que os dois primeiros grupos não tinham sido expostos.

Quanto ao quarto grupo:

[...] demonstrava experiência considerável no planejamento da produção, na distribuição de trabalho e no controle da produtividade do trabalho. Eles lidavam com outros membros do *kolkhoz* e tinham adquirido uma visão bem mais ampla do que aquela dos camponeses isolados. Porém sua experiência

escolar havia sido bem curta e muitos ainda eram semialfabetizados. (LURIA, 2002, p. 30)

Vigotski e Luria partiam da suposição de que os indivíduos que mostrariam mais pensamentos com mediação estavam nos três últimos grupos. Entendiam que comparar os processos mentais desses grupos permitiria observar as mudanças causadas pelo que ele denominou de “realinhamento socioeconômico e cultural” (LURIA, 2002, p. 31).

O plano de pesquisa considerava que os experimentos só teriam êxito se refletissem as diferenças de pensamento existentes entre pessoas em etapas diferentes de desenvolvimento sócio-histórico. Consideravam que uma forma particular de atividade mental corresponderia a um nível particular de reflexão – isso porque partiam da hipótese de que pessoas cujo processo de reflexão da realidade fosse “primeiramente gráfico-funcional mostrariam um sistema de processos mentais distinto daquele encontrado em pessoas cuja abordagem da realidade fosse predominantemente abstrata, verbal e lógica” (LURIA, 2002, p. 33).

Iniciaram os experimentos com processos básicos de percepção, buscando apreender a capacidade dos indivíduos de realizar “codificação linguística do material sensorial mais evidente” (LURIA, 2002, p. 33). Nessa etapa da pesquisa, trabalharam com classificação e agrupamento de matizes de cores, com nomeação e classificação de figuras geométricas e com ilusões visuais e consideraram que a percepção de cor e de forma se aplicam aos indivíduos formados sob influências culturais e acadêmicas, ou, em suas palavras “a pessoas com um sistema de códigos conceituais para os quais tais percepções estão adaptadas” (LURIA, 2002, p. 63).

Assim, por meio de experimentos voltados aos fenômenos da percepção de matizes de cores e figuras geométricas, consideraram que, nas condições sócio-históricas em que a experiência de vida é determinada pela experiência prática e onde a influência da escolaridade ainda não chegou a ter efeito, os indivíduos “têm um processo de codificação diverso porque a percepção de cor e de forma se adapta a um sistema diferente de experiências práticas, sendo designada por um sistema diferente de termos semânticos e estando sujeita a leis diferentes” (LURIA, 2002, p. 63).

Após essa etapa, estudaram o desempenho dos indivíduos em processos de abstração e generalização, que entendiam como processos fundamentais para os estágios seguintes. Para tanto, utilizaram situações de comparação; discriminação e agrupamento ou classificação de objetos; e testes de definição de conceitos. Consideraram que a

maioria dos sujeitos, membros de sociedades em que a atividade humana fundamental era exercida por meio de funções práticas rudimentares, teriam possibilidade de fazer uma transição do pensamento concreto para o teórico se lhes fosse possibilitado acesso a educação formal, sistematizada, através da qual, com o tempo, superaríamos a tendência de pensar concretamente e apresentar abstrações de maneira mais sofisticada. Afirma Luria:

A estrutura semântica e psicológica dessa modalidade de pensamento [concreto] é singular. As palavras têm funções inteiramente diversas das que possuem num sistema de pensamento abstrato; elas são usadas não para codificar objetos em esquemas conceptuais, mas para estabelecer as relações práticas entre esses objetos. Tal modalidade de pensamento [concreto], contudo, sofre uma transformação radical assim que mudam as condições de vida das pessoas. Quando elas adquirem alguma instrução e participam das discussões coletivas de temas sociais vitais, rapidamente fazem a transição para o pensamento abstrato. A aquisição de novas experiências e novas ideias confere um significado adicional a seu uso da linguagem de modo que as palavras se tornam o agente principal de generalização e abstração. (LURIA, 2002, p. 132)

A etapa seguinte estudava os processos de dedução e inferência, que, segundo Luria, exige um aparato lógico mais complexo, que permite que conclusões sejam tiradas a partir de premissas dadas sem se recorrer à experiência imediata. Essa etapa foi realizada com a proposta de repetição de silogismos em que os sujeitos com formas de pensamento teórico bem estabelecido captavam a estrutura lógica global, reproduzindo a relação entre a premissa maior e a menor, formulando a questão resultante. Mas os sujeitos dos grupos básicos, ainda sem escolarização, mostravam um padrão diferente, em que os silogismos não são percebidos como um sistema lógico unificado. “Eles repetem diferentes partes dos silogismos como frases isoladas, logicamente não relacionadas” (LURIA, 2002, p. 142).

Também analisaram a estrutura dos processos de raciocínio investigando como os sujeitos combinavam as operações de inferência lógica, interrelação de premissas e dedução, para compreender a relação entre a experiência prática e o raciocínio verbal-lógico, considerando os autores que a resolução de problemas é uma capacidade que envolve um modelo de processos intelectuais complexos. Observaram que as operações numéricas com entidades concretas conhecidas eram realizadas sem dificuldades, mas, por outro lado, a inclusão de condições que operam com categorias abstratas criava obstáculos para as operações lógicas.

Na etapa referente aos processos de imaginação, os pesquisadores estudaram a mudança do nível da percepção imediata para a operação em nível puramente simbólico, verbal e lógico. Para tanto, o material estudado foram as diferenças entre imaginação por reprodução e imaginação por construção. Em linhas gerais, concluíram que a vida mental muda “radicalmente devido a trabalho social coletivo e a, pelo menos, alguma instrução sistemática” (LURIA, 2002, p. 142).

A última etapa da sequência foi o estudo da autoanálise e da autoconsciência, em que esperavam “rejeitar a noção cartesiana do primado da autoconsciência, que atribui papel secundário à percepção do mundo exterior e das outras pessoas” (LURIA, 2002, p. 34) e assumiram a posição de que:

A percepção de si é resultado da percepção clara dos outros, e os processos de autopercepção são construídos através da atividade social, o que pressupõe a colaboração com os outros, bem como uma análise dos padrões de comportamento. Assim, o objetivo final de nossa investigação foi o estudo de como a autoconsciência é construída no exercício da atividade social humana. (LURIA, 2002, p. 34)

Concluíram nesse item que a formação de novos sistemas psicológicos reflete a realidade externa, o mundo das relações sociais e o mundo interior, moldado em relação a outras pessoas. Assim, para eles, uma das conquistas fundamentais do período tratado foi a formação de um novo mundo interior

Em linhas gerais, esse plano representou o esquema básico do estudo comparativo e permitiu demonstrar que ocorrem alterações psicológicas fundamentais na consciência humana em decorrência de mudanças sociais. Citando Lévy-Bruhl, Vigotski postula que “as sociedades humanas, como os organismos, podem apresentar estruturas que diferem profundamente umas das outras e, conseqüentemente, diferenças correspondentes nas funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 1996, p. 99).

É importante não perder de vista aqui que esse planejamento metodológico da pesquisa transcultural extraído dos relatos de Luria faz parte do projeto compartilhado com Vigotski de construir uma psicologia geral, social e dialética, em que a investigação do humano em sua totalidade superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem encerrá-lo em uma instância intrapsíquica individual.

Nesses estudos, Vigotski traria como um dos principais alicerces da mudança epistemológica e metodológica por ele proposta a compreensão do ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, que é manifestação do conjunto de relações sociais. Dessa maneira, buscava demonstrar que o psiquismo é constituído

historicamente na relação entre sujeito e sociedade e, assim, contestava definitivamente as perspectivas que estudam o sujeito isolando-o de seu contexto.

Como já explicamos no início desta seção, nesse período – fim da década de 1920 e início dos anos 1930 – a União Soviética passava por profundas transformações: eliminava o modo de produção feudal por meio de uma reestruturação da economia, que incluía um plano de alfabetização, e estabelecia-se um processo de modernização que segundo Reis Filho (2003) vinha sendo proposto desde Pedro, o Grande⁶, em fins do século XVII, sempre oscilando entre a cópia do ocidente e a formulação de uma modernidade alternativa. Esse projeto seria retomado de forma decidida em escala inaudita. “Os padrões ocidentalizantes seriam incorporados de uma forma apenas instrumental” (REIS FILHO, 2003, p. 86).

O processo de modernização se desenvolveria em duas direções principais. Uma delas, a industrialização acelerada, apoiava-se em determinados pólos, como produção de máquinas, equipamentos pesados, armamentos e energia, bem como extração mineral. A outra direção, a coletivização do campo, era pensada como “a moldura ideal em que se poderiam registrar os avanços tecnológicos indispensáveis ao aumento da produção e da produtividade agrícolas” (REIS FILHO, 2003, p. 86).

Entretanto, esse processo de coletivização do campo se calcaria num projeto de desculaquização⁷:

A ideia era que “a agricultura individual atrasada” seria substituída pela agricultura em fazendas coletivas (*kolkhozes*) e que as propriedades de fazendeiros independentes “prósperos” (*kulaks*), que supostamente exploravam seus colegas fazendeiros menos prósperos, seriam confiscadas pelo Estado. (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 268)⁸

Os autores explicam que a eliminação dos cúlaques como classe havia sido um artigo de fé no Estado soviético. Tratava-se de camponeses, pequenos proprietários de terra ou detentores de capital que, conforme Reis Filho (2003), rompiam o pacto igualitarista da revolução agrária, emprestando dinheiro, arrendando terras ou assalariando braços dos outros camponeses.

⁶ Pedro, o Grande (1672-1725), primeiro imperador da Rússia, iniciou o processo de modernização e ocidentalização do país, com o objetivo de fazê-lo ingressar nas ideias de progresso.

⁷ Processo de extermínio dos cúlaques, pequenos proprietários de terra ou detentores de capital que exerciam domínio sobre outros camponeses, empregando-os ou emprestando-lhes dinheiro.

⁸ No presente estudo, todas as aspas internas a citações diretas são transcrições de aspas presentes no original citado. O mesmo se aplica a itálicos referentes a termos estrangeiros.

É consenso entre os autores citados que não havia nenhuma definição da natureza de um cúlque, sequer a explicação de quem realmente pertencia a essa classe. Dessa maneira, praticamente toda pessoa que se dedicasse à atividade agrícola poderia ser acusada de sê-lo. Reis Filho (2003, p. 89) esclarece que nesse período o termo passou progressivamente a designar, de fato, “todo e qualquer camponês que resistisse às diretrizes e aos ditames das políticas impostas pelo Estado”. Assim, como os cúlques se enquadravam na categoria de capitalistas, a política adotada foi a de extermínio, que assumiu várias formas:

[...] muitos foram deportados e morreram no caminho ou nos lugares inabitáveis para onde foram mandados; outros foram mortos imediatamente ou morreram de fome; outros ainda fugiram e foram presos e mortos ou sentenciados a trabalhos forçados em campos de concentração; e, por fim, muitos camponeses resistiram ativamente à política do governo e morreram em conflitos armados com os militares [...]. O resultado foi um genocídio de grandes proporções [...]. (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 269)

Atualmente pode parecer surpreendente que, mesmo na década de 1970, Luria ainda descrevesse esse período de extermínio do campesinato russo como um período de transição. Entretanto os autores acima citados acreditam que quando ele publicou os resultados de suas pesquisas em forma de livro, ainda não fosse possível aos cidadãos soviéticos explicitar descrições realistas dos acontecimentos no período transcorrido de 1929 a 1932.

Nos escritos que resultaram da referida pesquisa, e que como já dissemos foram publicados em 1930, Vigotski aborda o desenvolvimento psicológico do homem no curso da história dialogando com os trabalhos de Thurnwald e Lévy-Bruhl.

Podemos observar que com a pesquisa transcultural, se por um lado os psicólogos russos buscavam sustentação para a nova teoria psicológica, por outro a pesquisa inseria-se num projeto político maior de colaboração com os ideais revolucionários para a construção de uma sociedade socialista, e naquele momento de reestruturação econômica havia forte apelo à necessidade de superação do analfabetismo. Assim, de maneira geral, os escritos de Luria referentes aos estudos realizados, por vezes reforçam a ideia de que tradições culturais diferentes levavam a diferenças qualitativas nas funções psicológicas superiores, mas de maneira geral, “enfativavam o status ‘melhorado’ das pessoas depois do advento da alfabetização e da tecnologia moderna” (COLE, 1992, p. 217).

Por sua vez, Van der Veer e Valsiner entendem que Vigotski acompanhou a tendência já presente em Thurnwald, por exemplo, de comparar diferentes culturas numa escala linear. Citam algumas dessas situações:

Ele afirmou que o nível de desenvolvimento social e cultural das minorias nacionais – tendo em mente, por exemplo, a cultura islâmica do Usbequistão – era “baixo”. Dentro dos cinco anos seguintes [...] essas culturas tinham que “dar um pulo grandioso na escada de desenvolvimento cultural sobre uma série de níveis históricos”. Vygotski caracterizou as minorias nacionais como atrasadas e julgou que um “desenvolvimento cultural forçado” era essencial para se atingir “uma cultura socialista unificada”. (VIGOTSKI *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 235)

Segundo esses autores, o fato de Vigotski enfatizar a cultura como causa das diferenças mentais teve seus aspectos positivos, como rejeitar a ideia de que diferentes desempenhos mentais poderiam ser explicados por fatores biológicos. Entretanto, a publicação dos resultados da pesquisa seria recebida na Rússia no início da década de 1930 com severas críticas dirigidas à concepção de cultura que continha. Para Cole (1992), o tema central do debate em 1932 e 1933 estava ligado ao conceito de cultura e à natureza da ligação entre cultura e desenvolvimento.

Para entender a crítica ao conceito vigotskiano de cultura no debate anunciado por Cole, recorremos a Eagleton (2005), que, em termos gerais, explica que a partir do idealismo alemão a cultura assume o significado moderno sugerido pelo eurocentrismo. Nessa tendência, cultura é entendida como civilização universal em oposição aos outros coloniais, à idealização do primitivo e àqueles “de todos os cantos do mundo que não viveram e pereceram em prol da honra duvidosa de ter sua posteridade tornada feliz por uma cultura europeia ilusoriamente superior” (EAGLETON, 2005, p. 24).

Assinala ele que a origem da ideia de cultura como um modo de vida característico “está estreitamente ligada a um pendor romântico anticolonialista por sociedades ‘exóticas’ subjugadas” (EAGLETON, 2005, p. 24).

Assim, Cole também reconhece que, nas descrições que Luria fez das expedições à Ásia Central, o uso do termo cultura:

[...] era derivado de uma tradição do pensamento europeu, especialmente do alemão do século dezanove. A cultura, na tradição dos românticos alemães, era associada à progressiva acumulação das melhores características da raça humana na ciência, na arte e na tecnologia, todas as realizações que refletissem o crescente controle da humanidade sobre a natureza e sua libertação da dominação dos reflexos, do instinto e do hábito cego. (COLE, 1992, p. 217)

O autor justifica, entretanto, que mesmo na antropologia atual ainda persiste esse significado de cultura que ordena as sociedades humanas numa escala evolutiva, herdado pelas de Morgan (1818-1881), Tylor (1832-1917), Frazer (1854-1941), Spencer (1820-1903) e Durkheim (1858-1917), entre outros.

Assim, as sociedades que possuem sistemas de escrita e tecnologias desenvolvidas são consideradas mais cultas e avançadas que aquelas que não as possuem.

Como a escola cultural histórica sustentava que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores procedia de acordo com os meios culturalmente organizados de atividade intelectual, entre os quais a escrita era considerada primária, a consequência seria a existência de diferenças qualitativas entre adultos “cultos” e “incultos”, no que dissesse respeito a suas funções psicológicas superiores. (COLE, 1992, p. 218)

Dessa maneira, argumenta que, dependendo da concepção que se fizesse do desenvolvimento da cultura e de como se imaginasse que os instrumentos culturais de pensamento se tornassem instrumentos individuais, sob o ponto de vista político e ideológico “este tipo de teorização poderia ser utilizado para justificar uma série de conclusões acerca do status mental dos camponeses da Ásia Central na década de 1930” (COLE, 1992, p. 218).

Assim, compreende-se que havia uma combinação de razões para a oposição à publicação dos trabalhos de Vigotski e Luria na Ásia Central, a maioria de cunho político. Cole (1992) explica que, mesmo que as justificativas científicas para a crítica da teoria histórico-cultural fossem infundadas, essa mistura de críticas políticas e científicas teve consequências profundas, e exemplifica: “não pude encontrar qualquer registro dos resultados da expedição da Ásia Central que datasse de antes do final da década de [19]60, a não ser um resumo no *Journal of Genetic Psychology*” (COLE, 1992, p. 217-218).

Os embates dos fins da década de 1920 e início da década de 1930 na antiga União Soviética também são analisados por Shuare (1990), que explica que estes se ligavam à industrialização forçada e à desculaquização do campesinato, cujas consequências só seriam conhecidas muito tempo depois, mas que não poderiam ser submetidas a nenhum tipo de crítica. Nas discussões ocorridas naqueles anos, buscava-se confirmar o papel da filosofia marxista como fundamento das ciências, e tinha início uma série de exigências que logo se transformaram em dogmatização e deturpação do conteúdo dialético do materialismo histórico.

A autora pondera que as exigências de adesão ao materialismo histórico e dialético tinham por objetivo erradicar as concepções burguesas infiltradas nas formulações teóricas de psicólogos e pedagogos, superando o reducionismo biologizante, mas aponta que

[...] seu resultado foi a escolástica (a força de exigir pureza ideológica), a intransigência e a calúnia (a força de exigir enfoques partidários e classistas), o isolamento e a rejeição indiscriminada da ciência burguesa (em lugar de seu estudo e crítica construtiva) e, finalmente, o triunfo oficial da interpretação mecanicista e reducionista biologizante [...]. (SHUARE, 1990, p. 87)

Assim, nesse campo científico marcado pelo embate político e ideológico, Cole entende que as críticas com que foram recebidas as publicações de Vigotski e Luria alertavam para os perigos de uma interpretação forçada da analogia do desenvolvimento. Esclarece que um desses críticos, Frankel, em 1930, afirmava equivocadamente que a teoria sócio-histórica “implicava que uma vez que uma criança tivesse transposto o estado análogo ao do chimpanzé, progrediria ao estágio do homem primitivo, cujo analfabetismo e memória ‘fraca’ seriam resultado de capacidades biologicamente determinadas” (COLE, 1992, p. 212).

Lembra-nos também que por volta de 1930 a atenção pública havia se voltado para o campo da psicologia, incluindo a até então desconhecida escola de Vigotski, e que muitas restrições foram feitas aos trabalhos em progresso:

Em discussões promovidas por organizações de pesquisa educacional e científica por todo o país, todas as escolas existentes de psicologia, e os membros que delas faziam parte, foram colocados sob escrutínio. A pesquisa psicológica era avaliada segundo sua contribuição a metas do Marxismo científico. (COLE, 1992, p. 214)

Esse movimento não contaria com a adesão de Vigotski que, aliás, criticava o modo como vinham sendo utilizadas as citações de Marx, Engels e Lenin e postulava que uma psicologia marxista não se faria com citações, mas através da adoção do método de Marx para a análise da sociedade capitalista. Afirmou (VYGOTSKI, 1991), de fato, que não queria construir uma ciência investigativa da mente humana pinçando citações marxistas, mas que pretendia aprender pelo método do marxismo como abordar o estudo da mente.

Em outras palavras, ele criticava a psicologia marxista que estava sendo criada e propunha a seguinte tese:

[...] a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral; [...] a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral. (VIGOTSKI, 1999a, p. 392)

Para ele, conforme explica Rivière (2002, p. 16), “a dialética não era um catecismo nem um dogma, simplesmente a estrutura mesma de seu modo de pensar [...]. Compreender um problema para ele era situá-lo em sua gênese dialética”. A esse respeito, o próprio Vigotski (1999a, p. 393) postula: “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da natureza é o que eu considero psicologia geral”.

Dessa forma, alertava (VIGOTSKI, 1999a) que o problema não era criar uma psicologia que respondesse ao marxismo, pela aplicação direta da teoria do materialismo dialético à psicologia:

Mas, o problema é, de fato, muito mais complexo, da mesma maneira que a história, a sociologia necessária de uma *teoria especial* intermediária do materialismo histórico, que esclareça o valor *concreto* das leis *abstratas* do materialismo dialético para o grupo de fenômenos que se ocupa. E igualmente necessária é a ainda não criada, mas inevitável, teoria do marxismo biológico e do materialismo psicológico, como ciência intermediária que explique a aplicação concreta dos princípios abstratos do materialismo dialético ao grupo de fenômenos que trabalha. [...] Para criar essas teorias intermediárias – ou metodologias, ou ciências gerais – será necessário desvendar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características quantitativas e qualitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhe são próprios, criar seu *O capital*. [...] A psicologia precisa de seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor, etc. – com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto. (VIGOTSKI, 1999a, p. 392-393; destaques do autor)

Esse posicionamento crítico em relação às apropriações da teoria marxista pelos autores da psicologia soviética, anunciando que a relação entre psicologia e marxismo era uma questão muito mais complexa do que a forma como estava sendo tratada pelos psicólogos da nascente psicologia soviética, lhe causaria retaliações e problemas ao final da vida.

O marxismo era em Vigotski uma ferramenta de pensamento próprio e não um conjunto de verdades reveladas. Isso explica porque Vigotski, que foi um pensador marxista, nunca deu mostras de submissão ao marxismo como ideologia. Como disse Kozulin, “tomou a posição mais ativa e a mais difícil, ao menos nas circunstâncias soviéticas: a de tratar a Marx como um teórico, do mesmo modo que podia tratar a Hegel, Freud e Durkheim, sem prejuízos”. (RIVIÈRE, 2002, p. 16)

Assim como Rivière, Luria também reflete sobre essa exigência dos tempos de Stalin e argumenta que o marxismo em Vigotski não era algo para ser imposto pelas circunstâncias, mas sim que era:

[...] uma atitude intelectual profunda, desenvolvida a partir do conhecimento de textos de Hegel, Marx e Engels, que lhe eram familiares desde antes de começar seus estudos universitários, e nos que seguiu aprofundando em seu período de formação universitária de Shanyavsky. (LURIA, 1992, p. 35)

Desta maneira, compreende-se que muito da crítica aos fundamentos de Vigotski tinha origem nesse conturbado momento político da Rússia. Cole conta que Luria relutava muito em discutir o tema e que, somente após publicar em 1968 um pequeno artigo sobre a pesquisa, num volume sobre história e psicologia, e encorajado pelas reações que o artigo provocou, é que produziu uma monografia sobre o assunto na década de 1970, que seria aceita como contribuição positiva à ciência soviética.

Entendemos que as críticas direcionadas à publicação da pesquisa transcultural tinham conotação política. Do ponto de vista científico, conforme destaca Wertsch (1996), elas se embasavam nas novas descobertas da antropologia social e cultural que afirmavam que todo indivíduo é portador de determinada cultura composta de conhecimentos tradicionais, herdados e transmitidos pelo grupo social. Assim, essas novas formulações negavam a existência de indivíduos primitivos e desprovidos de cultura, contrapondo-se ao eurocentrismo, que em sua expressão extrema, nas palavras de Nietzsche (1983, p. 146), postulava a necessidade de “preparar aquele estado de coisas tão distante, em que os bons europeus tomarão em mãos sua grande tarefa: a orientação e supervisão de toda a civilização terrestre”.

Embora não compartilhasse dessa extremada postura, Vigotski denota uma noção de cultura etnocêntrica, devido à qual se inclinava a considerar seu grupo social como o centro da cultura, o que promoveu a incapacidade de ver as culturas estrangeiras como apenas diferentes; mas contribuiu para a compreensão da mediação dos fatores culturais no desenvolvimento das funções mentais superiores, numa época em que, como ele mesmo escreve, não havia clareza a respeito da “dependência direta das formas superiores da conduta, dos processos psíquicos superiores, da estrutura e das funções do sistema nervoso” (VYGOTSKI, 1995, p. 31-32). Não se sabia também “em que magnitude e, sobretudo, em que sentido é possível, em geral, a modificação e o desenvolvimento do sistema nervoso e do cérebro” (VYGOTSKI, 1995, p. 32).

Os postulados de Vigotski partiam da influência da teoria de evolução cultural e possibilitavam a leitura de julgamento de valor. Entretanto, o caráter datado de suas argumentações não diminui sua relevância para diversos campos do conhecimento, como a psicologia, a educação, a linguística e a própria antropologia, visto que, conforme postula Cole (1996, p. 86), “a evidência da variação cultural é de cardinal importância para o desenvolvimento de uma abordagem psicológica coerente com a natureza humana”.

Podemos considerar que para Vigotski (VYGOTSKY, 1995) a cultura permite a formação de novas funções psicológicas, que pela cultura o homem apropria-se de formas mediadas de estar no mundo e de transformá-lo. Isso é possível por meio do uso de instrumentos como a linguagem, que por sua vez regula o comportamento e permite que as funções primárias ou elementares sejam desenvolvidas em um rumo que habilita o ser humano a estar no mundo de modo ativo.

Antes de seguir em frente, é necessário finalizar esta seção apresentando o que, afinal, compreendemos por cultura em Vigotski, após a leitura de suas obras aqui citadas, as quais, como analisam estudiosos como Pino (2000, 2005) e Wertsch e Tulviste (2002), não explicitam um conceito de cultura, mas que demonstram como ela está envolvida tanto no desenvolvimento sócio-histórico quanto no das funções psicológicas superiores e da aprendizagem, determinando a transformação do ser biológico em ser social, cultural.

Assim, defendemos que, para se compreender a concepção de cultura do autor, é necessário tratá-la como categoria, e dessa forma não basta defini-la conceitualmente, mas buscar a compreensão de sua gênese, ou seja, das formas pelas quais ela se constitui e participa da constituição das funções mentais do homem.

Entendemos que na obra de Vigotski a cultura se concretiza mediada pelos processos sociais, dentre os quais se destaca a linguagem, que para ele é “a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade”(VIGOTSKI, 1995, p. 146) mas, essencialmente, a cultura cria formas especiais de comportamento e muda o funcionamento da mente, como se pode verificar em suas palavras:

A cultura origina formas especiais de comportamento e modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. É um feito fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada, nos convence disto. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e

funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VYGOTSKI, 1995, p. 34)

Ao destacar a cultura como produto da vida social e da atividade social do ser humano, Vigotski (1995) entendeu que o próprio delineamento do problema do desenvolvimento cultural do comportamento conduz ao plano social do desenvolvimento. Com isso, conforme destaca Pino, o criador da teoria psicológica Sócio-Histórica assumiu que as funções mentais superiores, definidoras tanto do caráter humano quanto da natureza do homem são relações sociais e dessa forma, mudou o pensamento psicológico a respeito da verdadeira natureza do psiquismo.

A ideia de Marx, de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (1976), Vigotski estende a todas as funções superiores. Assim, pensamento, linguagem, consciência, percepção, memória etc. não preexistem às condições reais de existência criadas pelos próprios homens, mas emergem a partir delas. Em outros termos, isso quer dizer duas coisas: primeiro, que são as condições de existência criadas pelo homem (qualquer que seja sua possível conotação), não as condições naturais, que podem dar origem a essas funções, embora estas condições constituam o alicerce delas; segundo, que essas funções não são anteriores ao desenvolvimento histórico do homem, mas que se constituem nele, ao mesmo tempo que elas o constituem (PINO, 2005, p. 106).

Consideramos que até aqui já delineamos a concepção de cultura de Vigotski, que será retomada no terceiro capítulo em busca de se compreender como a categoria cultura se vincula, é constituída e constitui os fenômenos psicológicos na atividade social.

No próximo capítulo, iniciamos uma contextualização do autor e sua obra, considerando o aspecto infraestrutural e superestrutural vigente na Europa no período de sua produção acadêmica, o que requer focalizar os processos revolucionários na Europa e na Rússia.

3 UMA TOTALIDADE EM TRANSFORMAÇÃO: O CONTEXTO REVOLUCIONÁRIO EUROPEU APÓS O ESGOTAMENTO DO FEUDALISMO

Este capítulo, que apresenta a biografia de Vigotski, tem como objetivo inicial favorecer a compreensão da base material (infraestrutura) e intelectual (superestrutura) que promoveram a elaboração da sua teoria psicológica. Para tanto, dedica-se primeiramente a demonstrar que as experiências das revoluções liberais na Europa do século XIX contribuíram para a revolução socialista da Rússia no século XX, no bojo da qual surgiu a referida teoria. Em seguida, na segunda seção, aponta as contradições presentes no decadente império russo e os ideais da revolução socialista que, após outubro de 1917, mobilizavam-se na construção de uma nova sociedade. A seção final é dedicada a Vigotski e a sua teoria.

Para reconstruirmos o contexto revolucionário europeu que antecedeu e preparou as bases para a Revolução Russa de 1917, o texto foi organizado por marcos históricos, selecionados por sua importância para a transformação da vida social que esses eventos promoveram. Os marcos aqui selecionados precederam a Revolução de Outubro de 1917 e produziram as modificações infraestruturais e superestruturais que iriam permear as mudanças de condições na Europa, que foram a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, a Primavera dos Povos e, especificamente na Rússia, a Revolução de 1905, que também ficou conhecida como Domingo Sangrento.

Todos esses processos sociais fizeram com que ao final do século XIX a civilização ocidental fosse:

[...] capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral [...]. [...] era uma civilização profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo que seus soldados haviam conquistado e subjugado. (HOBSBAWM, 2008, p. 16)

Também contribuía para a hegemonia burguesa europeia o fato de naquele período a população da Europa perfazer um terço da raça humana e o sistema político mundial ser constituído pelos maiores Estados europeus. Segundo o Hobsbawm (2008), nesse período parecia óbvio que o velho mundo, a velha economia e os velhos sistemas políticos comandados por imperadores tinham perdido o mandato do céu.

Tal quadro, porém, vinha sendo preparado desde 1840, quando em toda a Europa constatava-se concretamente a consciência de uma revolução social iminente. As revoluções ocorridas na Europa exerceriam papel transformador sobre o mundo, e uma grande parte do planeta transformou-se a partir desse continente, mais precisamente de sua parte franco-britânica, posto que o período de 1789 a 1848 foi marcado por uma dupla revolução: a francesa, de 1789, e a industrial, ocorrida na Inglaterra em meados do século XVIII.

A Revolução Francesa derrubou os mitos sobre os reinados, o povo aprendeu que os homens comuns não deveriam mais sofrer injustiças, muito menos calar-se a respeito delas, e produziu consideráveis avanços, como a proposta de que a educação deveria ser direito de todos e dever do Estado. A Convenção da Revolução, uma assembleia extraordinária que se reuniu com a finalidade de modificar a constituição e aprovar novas leis de reorganização do país, “elaborou vários decretos expandindo pela França o ensino obrigatório sem muito êxito” (GADOTTI, 2002, p. 101), mas serviu como gênese para a universalização da educação escolar, almejada até a atualidade.

O Plano Nacional de Educação, concebido por Lepelletier (1760-1793) e aprovado por essa assembleia, inspirado nas ideias iluministas do século XVIII, sintetizava as aspirações de unidade entre educação e a política e de defesa do ensino público, gratuito, obrigatório e igual para todos até os 12 anos de idade. Tal plano não chegou a ser posto em prática, mas exerceria influência sobre os sistemas educacionais criados a partir do século XIX.

A Revolução Francesa contribuiu para o fim do poder absoluto do clero e da nobreza, defendeu o princípio da igualdade e do direito ao saber de todo cidadão, e mesmo não tendo conseguido pôr em prática suas propostas, provocou mudanças estruturais que contribuíram para mudanças superestruturais radicais.

Por outro lado, a Revolução Industrial, no final do século XVIII, fez com que pela primeira vez na história da humanidade fossem retirados “os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços” (HOBSBAWM, 2010, p. 59).

O que deveria resultar em triunfo da indústria significou apenas o da indústria capitalista; o da igualdade seria substituído pelo da classe média ou da sociedade burguesa liberal. Assim sendo, não foram a economia moderna nem o Estado moderno que se sobressaíram com essas revoluções; elas representaram a vitória apenas das

economias e Estados em determinada parcela do mundo: parte da Europa e alguns trechos da América do Norte.

A dupla revolução marcou a crise e a demolição dos antigos regimes da parte noroeste do mundo e o triunfo do capitalismo liberal burguês. Entretanto, as forças econômicas e sociais e as ferramentas políticas e intelectuais dessa transformação já vinham sendo gestadas, pelo menos em grande parte da Europa.

O período de 1789 a 1848, que Hobsbawm (2010) define como o mais revolucionário da história, foi uma era de superlativos: a área do mundo conhecida era mais extensa que em qualquer época anterior, as comunicações eram espantosamente mais rápidas, a população mundial era maior do que nunca, as cidades de grande tamanho se multiplicavam e a produção industrial atingia cifras astronômicas. Milhões de toneladas de carvão eram arrancadas do interior da terra e o comércio internacional se multiplicava.

Para coroar o êxito desse período, a ciência era vitoriosa e o conhecimento nunca fora tão difundido: mais de 4.000 jornais informavam os cidadãos do mundo, centenas de milhares de livros eram publicados anualmente na Grã Bretanha, França, Alemanha e Estados Unidos. A lâmpada de Argand (1782-1784) revolucionara a iluminação artificial e, em Londres, o professor Wheatstone planejava ligar a Inglaterra e a França por meio de um telégrafo elétrico submarino. Hobsbawm argumenta, no entanto, que todos esses triunfos tinham seu lado obscuro e que a Revolução Industrial criou

[...] o mundo mais feio no qual o homem jamais vivera, como testemunhavam as lúgubres, fétidas e enevoadas vielas dos bairros pobres, para homens e mulheres desarraigados em quantidades sem precedentes e privados de toda segurança, que constituíam provavelmente o mais infeliz dos mundos. (HOBSBAWM, 2010, p. 467)

Os baluartes do progresso defendiam que a pobreza material do trabalhador não se devia às operações da nova sociedade burguesa, mas aos obstáculos impostos ao caminho da livre iniciativa pelo velho feudalismo, pela monarquia e pela aristocracia. Por outro lado, os novos socialistas sustentavam que isso se devia às próprias operações daquele sistema – tanto que Marx e Engels (2009) escreveriam que a cooperação de crianças e adolescentes em atividades laborais, que teria sido saudável em modos de produção anteriores, sob o capitalismo apresentava-se de forma abominável:

Nós conseguiremos que a tendência da indústria moderna, em fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um progresso legítimo e saudável, qualquer que seja a forma em que se realize sob o reinado do capital, é simplesmente abominável. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67)

Apontam as consequências que o modo de produção estava imprimindo, inclusive, na formação familiar:

Seria ótimo que as escolas elementares iniciassem a instrução das crianças antes dos nove anos. Porém, por agora, só nos preocupamos com antídotos absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos dos seus próprios filhos. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67)

Postulavam que, para ser formador, o trabalho produtivo deveria ser combinado com educação:

[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais [...]. [...] esta combinação de trabalho produtivo com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (MARX; ENGELS, 2009, p. 68-69)

Socialistas e progressistas concordavam que a situação era cada vez mais penosa. Uns acreditavam que a penúria dos trabalhadores seria superada dentro da própria estrutura do capitalismo; outros discordavam, mas os representantes das duas versões acreditavam que a vida humana enfrentava uma possibilidade de melhoria material que traria controle do homem sobre as forças da natureza. Isso incluía o fim da servidão, ou vínculo legal dos camponeses à gleba, que fora abolida na maior parte da Europa, sem que se modificasse substancialmente, no entanto, a real situação do trabalhador rural pobre em áreas tradicionalmente de cultivo latifundiário. Na Rússia, a servidão persistia, mas a rebeldia dos camponeses se tornava cada vez mais marcante.

Na década de 1840, portanto, o mundo era completamente dominado política e economicamente pelas potências europeias. As forças de mudança econômica, técnica e social desencadeadas 50 anos antes não tinham paralelo e era inevitável que as aristocracias proprietárias de terra e as monarquias absolutas começassem a perder força

nos países em que a burguesia estava se desenvolvendo. A Revolução Francesa deixara como legado uma injeção de consciência política que instigava a constante atividade política das massas em direção a mudanças inadiáveis. Assim, a consciência de uma revolução social iminente em toda a Europa não se limitava aos revolucionários nem aos governantes, mas era expressa pelas camadas mais cultas e sentida pelos pobres.

A concepção burguesa de educação que se consolidara apoiada no pensamento pedagógico positivista antagonizava-se com o movimento socialista e essas duas forças opositoras tomavam forma nesse período: um movimento popular socialista e o movimento elitista burguês. Essas duas correntes opostas chegariam ao século XIX sob os nomes de marxismo e positivismo.

Conforme Gadotti (2002), para Augusto Comte⁹, a derrota dos ideais revolucionários devia-se à ausência de concepções científicas e a política devia ser uma ciência exata, ao passo que para Marx as razões do fracasso estavam na essência da revolução burguesa, que, por seu caráter contraditório, “proclamava a liberdade e a igualdade, mas não as realizaria enquanto não mudasse o sistema econômico que instaurava a desigualdade na base da sociedade” (GADOTTI, 2002, p. 108).

Sob influência de Comte, seu discípulo Herbert Spencer (1820-1903), valorizou o princípio da formação científica na educação e buscou saber que conhecimentos contavam para o desenvolvimento dos indivíduos, concluindo que os conhecimentos adquiridos na escola deveriam possibilitar uma vida melhor, com relação à saúde, ao trabalho, à família e à sociedade em geral.

Essa tendência cientificista ganharia força na educação com o desenvolvimento da sociologia, que teve como um dos seus principais expoentes Émile Durkheim (1858-1917), que considerava a educação como imagem e reflexo da sociedade.

Para ele [Durkheim], a sociedade se comparava a um animal: possui um sistema de órgãos diferentes onde cada um desempenha um papel específico. Alguns órgãos seriam naturalmente mais privilegiados do que outros. Esse privilégio, por ser natural, representaria um fenômeno normal, como em todo organismo vivo onde predomina a lei da sobrevivência dos mais aptos (evolucionismo) e a luta pela vida, em nada modificável. (GADOTTI, 2002, p. 109)

O conjunto de ideias pedagógicas de Durkheim revelava o caráter conservador e reacionário da tendência positivista na educação. Se por um lado, visava à substituição

⁹ Augusto Comte (1798-1857) filósofo francês, fundador da sociologia e do positivismo.

da manipulação mítica e mágica do real pela visão científica, por outro, ao ater-se à visão de real das elites, afirmava-se como ideologia.

A crise do que restava da antiga sociedade parecia coincidir com outra, da nova sociedade, e embora os socialistas previssem a iminente crise final do capitalismo, o que de fato se seguiu foi um rápido período de expansão desse modo de produção.

A partir da metade da década de 1840, a crise na política da classe governante europeia e a catástrofe social resultante de uma grande depressão em todo o continente coincidiram com o fracasso das colheitas, em especial da safra de batatas, o que elevaria o preço dos alimentos e faria populações inteiras morrerem de fome. A queda no consumo de alimentos industrializados provocou a demissão do operariado, cujos membros, em conjunto com representantes do campesinato, passaram a exigir melhores condições de vida e trabalho e a fazer forte oposição ao regime monárquico por meio de uma série de levantes.

A explosão que eclodiu em 1848 era esperada desde 1831, quando o escritor francês Victor Hugo (1802-1885) afirmara já ouvir o ronco sonoro da revolução que a partir de Paris se espalhava nas entranhas da terra de cada reino da Europa. Também o pensador político francês Alexis de Tocqueville (1805-1859) no início de 1848 levantou-se na Câmara dos Deputados para expressar sentimentos partilhados por muitos europeus de que já se sentia a terra tremer com os ventos da revolução que anunciavam que a tempestade estava no horizonte.

Em fevereiro desse mesmo ano, em defesa da mobilização dos trabalhadores, dois exilados alemães, Karl Marx e Friedrich Engels, divulgavam os princípios da revolução proletária – sobre a qual Tocqueville alertava seus colegas deputados – no programa que ambos tinham traçado para a Liga Comunista Alemã sob o nome de Manifesto do Partido Comunista, para ser publicado em inglês, francês, alemão, italiano, flamengo e dinamarquês. Hobsbawm (2011a) explica que em poucas semanas os temores dos profetas pareceram estar na iminência de realização: uma insurreição derrubara a monarquia francesa, a República fora proclamada e a revolução europeia se iniciava.

Pondera que muitas revoluções aconteceram na história do mundo moderno e que várias delas foram bem-sucedidas, mas que nunca houve uma que se tivesse espalhado tão rápida e amplamente sobre os países como a de 1848. Em poucas semanas derrubou todos os governos na área da Europa que mais tarde correspondeu à

França, Alemanha Ocidental, Alemanha Oriental, Áustria, Itália, Tchecoslováquia, Hungria, Iugoslávia, Romênia e parte da Polônia.

A referida Revolução de 1848, conhecida como Primavera dos Povos, afetou tanto as partes desenvolvidas como as atrasadas do continente e, se por um lado foi a mais ampla revolução desse tipo, por outro foi a menos bem sucedida, já que seis meses após sua explosão sua derrota universal era previsível e em 18 meses os regimes que derrubara foram restaurados.

A Primavera dos Povos não durou, mas a expectativa por uma nova e definitiva revolução que fosse transformadora das condições de vida da grande maioria da população persistiria. Para Hobsbawm (2011a), o que havia de concreto era a transformação industrial confinada à Inglaterra e a transformação política associada à França, que implicavam o triunfo de uma nova sociedade, embora ainda não se soubesse se seria a sociedade do capitalismo liberal.

Pouco tempo depois, por volta de 1860, a palavra capitalismo entraria no vocabulário econômico e político do mundo e o tema mais importante nas décadas que sucederam a revolução de 1848 foi a vitória global desse modo de produção, que o autor avalia como o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada e no sucesso de comprar no mercado mais barato e vender no mais caro, incluindo o mercado do trabalho.

Acreditava-se que a economia fundamentada no capitalismo seria capaz de criar um mundo de plena distribuição material, de crescente esclarecimento e de oportunidade humana. As artes e as ciências avançariam num mundo de contínuo progresso material e moral. Esse ideal jamais se concretizaria e o que se seguiu foi o desenvolvimento crescente de condições de pauperismo das massas, que fomentariam o desejo de mudanças.

Assim, o século XIX, que o historiador britânico denominou de século burguês, solapou as antigas estruturas de suas economias e sociedades, inviabilizando seus regimes e instituições políticas estabelecidas e esse colapso propiciou as condições para as revoluções do início do século XX na Europa e o cenário para a guerra mundial e para a Revolução Russa.

Vimos até aqui que o continente europeu chegaria ao final do século XIX num contexto permeado pela insatisfação de massas desejosas de mudanças sociais que pudessem melhorar sua existência, desejo que também era sentido no antiquado Império Russo.

Esse clima de insatisfação também estava presente nas ciências, e mais visivelmente nas sociais, mas retomaremos esse tema no próximo capítulo, quando trataremos da trajetória das ciências no final do século XIX e do panorama científico do início do século XX.

É importante destacar que a insatisfação e as revoltas eram a manifestação das mudanças infraestruturais que já se mostravam na superestrutura, isto é, no modo de pensar e conceber o mundo e as coisas. Estava vencida na Europa a subordinação que imperara no feudalismo. A Revolução Francesa inaugurara uma nova mentalidade e a aspiração à igualdade e liberdade não se concretizara porque a burguesia, ao ascender ao poder, perdera seu caráter revolucionário.

Conforme anunciamos, descreveremos a partir daqui as mudanças que ocorreriam na Rússia imperial e que em poucas décadas a transformariam numa potência mundial. Até então, no entanto, ainda se tratava de um império que vivia de modo quase feudal e que começava a ser minado graças aos ideais revolucionários que desembarcavam no país, em textos, folhetos e ideias trazidos por intelectuais que viajavam a outras partes da Europa e que constituíam a chamada *intelligentsia*.

3.1 A RÚSSIA: DE IMPÉRIO DECADENTE A POTÊNCIA MUNDIAL – UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR CONTRADIÇÕES

Buscando observar os pressupostos do materialismo histórico e dialético, que considera o objeto de estudo como resultante do processo das relações materiais, nesta seção procuraremos elucidar as características materiais na Rússia das três primeiras décadas do século XX e suas consequências superestruturais, entre elas o desenvolvimento da psicologia soviética e da teoria de Vigotski. Esse curto período de tempo testemunhou nada menos que o fim de uma era e a luta pela transformação social por meio de um projeto revolucionário que, então se imaginava, dali se espalharia por toda a Europa e pelo resto do mundo.

Em outras palavras, buscaremos descrever a base material para, a partir dela, analisar o processo histórico-social que produz as condições para o humano, pois

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a

superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (ENGELS, s.d., p. 301)

Assim, para compreender essas determinações sobre a superestrutura, passamos a descrever as contradições entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas que se encerram na base material da sociedade.

Iniciemos descrevendo o cenário da Rússia no final do governo de Nicolau II, o último dos czares, com o objetivo de destacar o clima de insatisfação e de convulsão social com que esse país chegou ao século XX e que desembocaria em três revoluções: a de fevereiro de 1905, a de fevereiro de 1917 e, finalmente, a de outubro de 1917, quando o partido dos bolcheviques implantou o socialismo e teve início o processo que criaria a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Nesse percurso, procuraremos apontar para as lutas e contradições travadas no interior desse imenso país, atentando para o panorama econômico e político e para os processos de educação e de trabalho, tanto sob o comando da família Romanov como sob a direção dos bolcheviques.

A Rússia imperial era uma sociedade agrária, constituída por múltiplas nacionalidades e, segundo Reis Filho (1985), estava corroída pelo desenvolvimento do capitalismo e dominada por um Estado autocrático.

Em fins do século XIX, o império czarista, com 22,3 milhões de quilômetros quadrados, era o maior Estado do mundo, e “a população estimada de 132 milhões¹⁰ de pessoas” (REIS FILHO, 2003, p. 15) fazia do país a principal potência demográfica da Europa e uma das maiores do planeta.

A economia russa ainda se ancorava num modo de produção muito próximo ao do feudalismo e a revolução era desejável e inevitável no império dos czares. “Gigantesco, pesado e ineficiente, econômica e tecnologicamente atrasado, contava com 126 milhões de habitantes (1897), 80% de camponeses e 1% de nobreza hereditária” (HOBSBAWM, 2011b, p. 448-449).

¹⁰ Aponta Reis Filho (2003) que, segundo o recenseamento de 1897, havia na Rússia cerca de 132 milhões de habitantes, ao passo que Hobsbawm (2011b) considera que nesse mesmo ano o país contava com 126 milhões e Broué (2005) 129 milhões. Decidimos manter tais cifras conforme cada autor as menciona.

O país se estendia das fronteiras do Japão às da Alemanha e era governado como propriedade familiar. Sob direção do czarismo, o expansionismo russo submeteu ao

[...] ocidente poloneses, ucranianos, bielo-russos, letões, estonianos, lituanos e finlandeses. Na região do Cáucaso, georgianos, armênios e azerbaijanos. Na Ásia central caem sob dominação o Kazaquistão, o Turquestão, as regiões a sudeste do mar Cáspio, os territórios de Bukhara e Khiva, a Turquemênia e o Pamir. No extremo-oriental, o Estado czarista arranca do controle do Império chinês as províncias de Amur e Marítima, ocupa a Sakhalina, estabelece posições avançadas em Port Arthur e transforma a rica e vasta Mandchúria, no nordeste da China, em área de influência. (REIS FILHO, 1985, p. 16)

Assim, a população do país constituía-se em um mosaico de povos e religiões, embora, segundo Reis Filho (1985, 2003), quase metade da população fosse de russos e ucranianos, que formavam a base mais coesa dos súditos do czar. No extremo ocidental do império estavam poloneses, estonianos, lituanos, letões, finlandeses, além de minorias de judeus e alemães, que se consideravam europeus e se ressentiam da dominação dos russos asiáticos da Ásia Central e do Cáucaso.

Às contradições de ordem nacional, sobrepunham-se as diferenças religiosas entre cristãos (ortodoxos, uniatas, protestantes), judeus, muçulmanos, animistas e budistas. Contrapondo-se a essa extrema diversidade, estava a autocracia imperial. “O Estado czarista despreza a língua, as tradições, os valores e a cultura das nacionalidades não russas. A ortodoxia cristã russa esmaga as demais religiões – judaísmo, catolicismo e protestantismo” (REIS FILHO, 1985, p. 16).

Como já apontamos, a maior parte da população estava localizada no campo e, segundo Broué (2005), pode-se dizer que a sociedade russa anterior à revolução era constituída fundamentalmente de camponeses pobres, os *mujiques*¹¹.

Reis Filho (1985) explica que a propriedade da terra dividia-se em partes aproximadamente iguais entre proprietários particulares e as comunas rurais. Os proprietários particulares dividiam-se em pequenos e grandes, estes formados por representantes da nobreza e da burguesia.

No final do século XIX, as comunas rurais,¹² grandes unidades de produção rural estruturadas de forma coletiva e centralizada, agrupavam os camponeses por

¹¹ *Mujiques* era a denominação dada aos camponeses russos. O termo conota também certo grau de pobreza, uma vez que essa população era formada em sua maioria pelos antigos servos (em russo referidos como *almas*).

aldeia, constituindo uma forma ancestral de organização social. Foram institucionalizadas pelo Estatuto da Abolição da Servidão em 1861, quando o czar Alexandre II (1818-1881) libertou os servos, que foram obrigados a comprar as terras que cultivavam.

Essas comunas, segundo ditava a lei, compravam terras para a constituição de um fundo comum inalienável que deveria ser periodicamente redistribuído entre os camponeses. As comunas garantiam a ordem pública e a propriedade, organizavam os serviços fiscais e cada uma delas dispunha de uma Assembleia de Chefes de Família. Representantes de dez aldeias elegiam seus delegados, que formavam o elo entre as comunas e as autoridades do poder central.

Essa engenhosa estrutura era fruto de pressões contraditórias, resultando do desejo dos camponeses em manter a terra que cultivavam. Por outro lado, havia o temor dos senhores de terra, que anteviam a ruína com a perda de seus servos e da terra em que estes trabalhavam, e o temor do Estado czarista, que aparentemente formulou uma solução intermediária, mas que na prática beneficiou os senhores de terra.

As terras que a lei obrigaria as comunas rurais a comprarem eram de menor extensão e pior qualidade que as que eram cultivadas pelos camponeses antes da abolição. O Estado financiava a compra, mas as prestações eram tão pesadas que forçavam os camponeses a trabalhar para os senhores de terra se quisessem quitar suas parcelas.

O quadro era agravado pela distribuição dos lotes no interior da comuna, que beneficiava determinados indivíduos, na medida em que os lotes não eram iguais em qualidade – e assim se produziu com o passar do tempo uma diferenciação social nas aldeias. Os camponeses mais favorecidos controlavam muitos dos demais camponeses em seus cúlaques (punhos), porque lhes emprestavam dinheiro e sementes.

Finalmente, um dispositivo legal, que previa a possibilidade de aquisição de lotes pelos que fossem capazes de pagá-los de uma vez, favoreceu os mais ricos. Esses fatores contribuíram para um lento processo de desagregação das comunas rurais, que sobreviveriam desfiguradas até a revolução de 1917.

¹² Comunas rurais, ou *obshchina*, conforme Bottomore (2001), eram antigas comunidades de camponeses nas quais a terra era de propriedade inalienável da *obshchina*. Os teóricos do populismo revolucionário as viam como o veículo pelo qual a devastação econômica e moral trazida pelo capitalismo poderia ser evitada e pelo qual se concretizar o destino excepcional da Rússia de mostrar ao mundo a maneira pela qual o socialismo poderia ser realizado. Acreditavam que a comuna havia preservado a solidariedade dos camponeses russos. A Federação das Comunas Livres substituiria o Estado autoritário e lançaria as bases da fusão das instituições russas ancestrais com o pensamento socialista ocidental contemporâneo.

Em síntese, até então “o camponês russo vive numa condição deplorável: pequenos lotes, rendimentos baixíssimos, técnicas arcaicas, analfabetismo, má nutrição, doenças, fome, epidemias; ele é a principal vítima do sistema social” (REIS FILHO, 1985, p. 12).

Contribuía também para essa situação o fato de o cultivo ser extensivo, isto é, praticado em grandes extensões, utilizando métodos agrícolas primitivos, com instrumentos rudimentares. O cultivo contínuo devastava as terras produtivas e a urgência das necessidades induzia os camponeses pobres a renunciar à criação de gado, privando-os do esterco e da força de trabalho animal.

Os rendimentos agrícolas, que equivaliam à quarta parte dos rendimentos ingleses e à metade dos franceses, sendo equivalentes aos dos indianos, diminuíram ainda mais após a libertação dos servos, de 1861 a 1900, chegando a cair 80%. Durante o inverno de 1891-1892, trinta milhões de indivíduos foram afetados pela fome.

Os camponeses eram obrigados a vender parte importante de sua produção para pagar os impostos e amortizar a dívida contraída com a compra de terras pelas comunas rurais e para adquirir os produtos industrializados fabricados nas cidades.

Os circuitos comerciais são ainda vitalizados pela crescente exportação de cereais – 16% da produção bruta, o que significa 80% das exportações totais russas, e cerca de 37% do total dos cereais comercializados no mercado internacional. A Rússia assume o papel de celeiro da Europa capitalista. (REIS FILHO, 1985, p. 15)

Nas cidades, o capitalismo industrial se desenvolvia em dois setores: na indústria têxtil e na metalúrgica, e a concentração geográfica combinava-se com a concentração de emprego fabril: 24,5% dos operários trabalhavam em empresas com mais de mil trabalhadores e 9,5% em fábricas que empregavam menos de mil operários.

Na virada do século XIX para o XX, as indústrias russas eram, segundo Reis Filho (2003, p. 13), “gigantes de pés de barro, ilhas urbanizadas num oceano rural”. Cerca de 103 milhões de pessoas – a maioria da população – ainda viviam no campo. A população urbana iria duplicar, em pouco menos de 19 anos, de 11 milhões para 21 milhões, mas 75% da força de trabalho ocupada na indústria era recrutada em distritos agrícolas vizinhos.

Na participação da renda nacional, a produção agrícola atingia 45% e a produção industrial limitava-se a 21%. Essa relação se invertia apenas em Petrogrado¹³

¹³ Posteriormente Leningrado e atual São Petersburgo.

e Moscou, cidades em que às vésperas da Primeira Guerra Mundial a produção industrial crescia em ritmo mais elevado que a produção agrícola.

A indústria russa dependia de duas forças sobre as quais não tinha controle: o capital internacional e o Estado czarista. O primeiro dominava a tecnologia utilizada, controlando 72% dos investimentos diretos no setor metalomecânico e registrava crescimento também no setor têxtil, até então dominado por capital russo. O capital estrangeiro também começava a penetrar como financiamento, e uma série de bancos estrangeiros atuava no crédito industrial. Para tanto, o Estado czarista atuava como intermediário entre o capital internacional e a indústria, definindo políticas de estímulo ao desenvolvimento do parque industrial, criando condições econômico-financeiras favoráveis, como reformas monetárias e estabilização de preços, mas, acima de tudo, garantindo a ordem e a paz social.

Em relação às condições de trabalho, até a insurreição de 1905 o operariado russo não tinha direito de se organizar em sindicatos e as greves eram proibidas sob pena de prisão. A jornada de trabalho durava de 12 a 15 horas e não havia garantia de assistência social. Os salários eram baixos e em algumas regiões eram pagos em gêneros.

No setor da educação, segundo Luzurriaga (2001), a história da educação na Rússia começara pelos esforços de Pedro, o Grande, que reinou de 1689 a 1725, para introduzir a cultura ocidental em país quase bárbaro e de Catarina II, que reinou de 1762 a 1796 e prosseguiu na tarefa civilizadora, recorrendo ao conselho de Diderot para a organização da educação pública.

Durante o século XIX, a educação avançou muito lentamente, por força da resistência da igreja ortodoxa e dos grandes proprietários rurais, desenvolvendo-se o ensino nas grandes cidades e ficando a população camponesa quase abandonada. Assim, a Rússia do início do século XX era um dos países mais atrasados do mundo. Conforme Capriles (1989), a maioria da população era analfabeta e os documentos do censo de 1897 demonstram que entre os homens apenas 29% sabiam ler e escrever e que a porcentagem das mulheres alfabetizadas era mais baixa ainda: 13%. O índice de analfabetismo chegava a 98% em algumas das repúblicas, como as de Tadjiquistão, Quirguízia e Usbequistão, e cerca de 50 povos não dispunham de escrita codificada.

As escolas primárias eram estabelecimentos isolados, cujos programas não guardavam relação entre si, e em termos nacionais isso gerava uma instrução

separatista, tanto em termos de clãs como de classes, e limitava a continuação dos estudos superiores.

A maioria das instituições de ensino era de propriedade de alguns setores da grande burguesia, nas áreas urbanas; dos latifundiários no campo e uma pequena parte era do Estado. A Igreja, além de controlar maciçamente a instrução popular, também era proprietária de um significativo número de estabelecimentos educacionais. (CAPRILES, 1989, p. 18)

A escola primária clássica contava com 95% dos estudantes e tinha duração de dois a três anos, com matérias costumeiramente ministradas por um único professor. O ensino se limitava à transmissão do dogma religioso, a noções de leitura e escrita, a elementos básicos de aritmética e ao canto religioso.

Capriles (1989) esclarece que em apenas 5% dessas escolas o ensino perfazia seis anos, e nessas ministravam-se aulas de gramática russa, história e geografia do país e também geometria. Entretanto, o principal meio de ensino e doutrinação no império russo dos czares eram as escolas paroquiais. Os filhos de operários e camponeses que as frequentavam recebiam uma instrução não científica, baseada na leitura de textos eclesiásticos e em conhecimentos aritméticos rudimentares.

Grupos progressistas lutaram durante décadas pela criação de escolas públicas de ensino leigo. O pedagogo russo C. Uchinski (1824-1870) foi o primeiro a propor uma reforma democrática no ensino visando à criação de um grande sistema público de instrução. Uchinski almejava uma educação baseada na cultura popular e nas tradições regionais, ministrada na língua materna de cada povo, contrariando o processo de russificação instituído no czarismo, que determinava que o ensino fosse ministrado apenas no idioma russo.

Os movimentos sociais camponeses e operários constituíam, segundo Reis Filho (1985), o aspecto mais importante na luta contra o governo imperial. Havia desde o século XVIII um movimento camponês que propunha a distribuição de terras, o extermínio dos nobres, a abolição da servidão e dos impostos e a libertação das nações oprimidas e que se caracterizara pela explosão de sucessivas revoltas, que costumavam ser violentas, mas rápidas e localizadas. A esta população, a força do mito do czar-paizinho induzia à resignação depois das explosões. Entretanto, amadurecia a possibilidade de uma revolta generalizada do campesinato, que, reprimido pela autocracia, permanecia como tema obsessivo das elites sociais. Entretanto,

[...] em virtude da fraqueza da burguesia e (naquele momento) do novo proletariado industrial, apenas uma camada social exígua, mas articulada, existia que pudesse “conduzir” a agitação política, e na década de 1860 veio a adquirir consciência própria, uma associação com radicalismo político e um nome: a *intelligentsia*. (HOBSBAWM, 2011a, p. 254)

O projeto de então era que, sob a direção dos revolucionários, o proletariado, unido à força dos camponeses, derrubaria o czarismo e o capitalismo russo. Os ativistas do movimento revolucionário encontrariam a maior parte de seus membros entre os estudantes, especialmente entre os mais novos e pobres que adentravam a universidade, agora não mais restrita aos filhos da nobreza.

O marxismo fundamentara os movimentos revolucionários a partir dos anos 1870, que, estavam organizados no partido social-democrata russo que buscava apoio junto aos artesãos e trabalhadores autônomos empobrecidos e proletarizados do norte da região em que os judeus eram confinados, denominada *Pale*, ou *Rayon*.

Dentre esses movimentos, o dos bolcheviques¹⁴ – grupo de revolucionários marxistas que chegaria ao poder, liderado por Lenin (1870-1924) – era apenas uma das tendências da social-democracia russa e só se transformaria em partido autônomo em 1912, quando se tornou a força majoritária da classe trabalhadora organizada.

Broué (2005) reconhece que as estatísticas que permitem avaliar o número de operários são muito ambíguas, mas avalia que a massa de trabalhadores industriais e camponeses oscilava em torno de três milhões de homens. Tratava-se de uma mão de obra flutuante que trabalhava na cidade sem abandonar o âmbito familiar e social camponês.

Embora em número menor, os operários formavam uma força mais perigosa que a massa camponesa. Estavam unidos, recebiam salários uniformemente baixos e estavam agrupados em grandes fábricas. Desta maneira, por sua concentração e suas condições de trabalho e de vida, a classe operária constituía-se de um proletariado moderno, frustrado, combativo, fortemente vinculado ao mundo rural e solidário entre si.

A atividade industrial, que era controlada por uma oligarquia financeira de poucas famílias, passa para as mãos dos monopólios internacionais, de 1901 a 1903. Na metalurgia, uma sociedade industrial fundada em 1903 converteu-se em verdadeiro truste do aço, dominando as 30 empresas mais importantes. Nas empresas têxteis, os

¹⁴ Os bolcheviques eram assim chamados devido a sua maioria temporária no primeiro verdadeiro congresso do Partido Trabalhista Social Democrata Russo, em 1903. Em russo, *bolshe*: mais; *menshe*: menos.

capitalistas russos eram controlados pelos bancos, por sua vez submetidos a capitais estrangeiros.

Assim, não existia uma burguesia russa, mas sim uma oligarquia que integrava capitalistas e proprietários rurais ao imperialismo estrangeiro. Os traços mais característicos da burguesia russa eram a pequenez, a conexão com a aristocracia camponesa e a debilidade econômica em relação à burguesia mundial da qual dependia.

Entre a oligarquia e a massa de operários e camponeses se intercalava um verdadeiro mosaico de classes médias: pequenos burgueses das cidades, cúlaques camponeses e a *intelligentsia* das profissões liberais, da educação e, até certo ponto, das camadas inferiores da burocracia.

O caráter de luta presente nas reivindicações por terra também se manifestava nas nacionalidades não russas contra a política de russificação do czarismo, que impunha o uso da língua russa em detrimento dos idiomas dos povos subjugados pelo expansionismo czarista. Sucediavam-se revoltas pela obrigatoriedade de utilização da língua russa nos atos jurídicos e administrativos, no teatro e na literatura e pela organização do ensino na língua materna. Assim, a questão das nacionalidades também estaria presente na organização dos partidos operários.

Sob essas determinações, em 1905, a revolução começou. Era um domingo de inverno, que viria a ser conhecido como Domingo Sangrento, quando uma grande manifestação pacífica reuniu-se para levar ao czar queixas e reivindicações por meio de um manifesto. Os súditos suplicavam ao czar-paizinho – o *Batiushka* – atenção e proteção.

As reivindicações eram por jornada de trabalho de oito horas, salário mínimo, eleições e assembleia representativa. Os manifestantes marcharam em direção ao Palácio de Inverno em São Petersburgo, com seus ícones e suas crianças. Foram recebidos pela tropa imperial, que disparou sobre a multidão indefesa fazendo dezenas de mortos e centenas de feridos.

O massacre gerou indignação e revolta. O mito do paizinho começou a cair por terra, já que seria impossível ao czar não tomar conhecimento do martírio do povo em frente a uma de suas residências. A partir de então, ao longo do ano, houve nas cidades ondas de manifestações e greves que exigiam liberdade política e sindical, previdência social, condições dignas de vida e trabalho. Adotava-se a greve política de massas como forma de luta, com organização em conselhos – os soviets –, que se disseminariam por todo o império.

Os soviets tiveram sucesso imediato, pois

[...] eram formas de organização ágeis, flexíveis, informais, descentralizadas, com uma hierarquia interna frouxa e uma burocracia mínima, quando não inexistente, com um conceito de representação fluido, sem mandatos fixos, adaptada, nessa medida, aos rigores impostos por uma legislação altamente repressiva e por uma eficiente polícia política. Construídos para impulsionar as lutas sociais e políticas, não se limitaram a isso, desempenhando também, em situações críticas, determinadas funções governamentais (abastecimento, trânsito, iluminação, saúde pública, etc.) ensaiando-se, assim, como poder paralelo, alternativo. (BROUÉ, 2005, p. 42)

As lutas urbanas abrangeram as camadas médias da população que, entre outras reivindicações, propunham a eleição de uma Assembleia Constituinte com base no sufrágio universal. Mas o movimento revolucionário não se restringia às cidades. Na área rural, os camponeses organizavam cooperativas, associações, comitês, que questionavam a cobrança de impostos e o recrutamento compulsório para as forças armadas. Entre soldados e marinheiros, eclodiu a rebeldia na forma de motins na base de Kronstadt (no Golfo da Finlândia) e na revolta do encouraçado Potemkin, imortalizada pelo filme de Eisenstein de 1925.

Os movimentos tinham causas profundas sintetizadas pelos contrastes que permeavam o império: uma sociedade complexa que se modernizava, comandada por um poder político autocrático como os do Antigo Regime, em que o rei tinha poder absoluto. As fábricas e empreendimentos econômicos cada vez mais sofisticados e voltados para o futuro impunham condições de trabalho e de vida dos séculos anteriores.

O país apresentava ainda, conforme Reis Filho (2003), expansão demográfica continuada e um regime de terras anacrônico, excludente – uma nação que recorria à força bruta para impor-se.

A esse caldeirão de contradições, soma-se, em 1904, a guerra contra o Japão pelo controle de uma área que compreendia a Manchúria e a península coreana. A guerra foi um desastre: com tropas mal preparadas e desinformadas, surpreendidas por ofensivas do inimigo que fora subestimado, a Rússia acumulou derrotas navais e terrestres.

Era impossível apresentar a guerra como defesa nacional e ela não mobilizou a sociedade; ao contrário, produziu efeitos deletérios, além dos sofrimentos inerentes a todas as guerras: elevação do custo de vida, desorganização do transporte e do abastecimento e intensificação da repressão. A assinatura da paz em setembro de 1905

sustou a radicalização das contradições sociais e trouxe de volta das frentes militares da guerra contra o Japão as tropas de elite, fundamentais para o controle e repressão dos movimentos sociais.

Em outubro de 1905, o czar Nicolau II lançou o Manifesto de Outubro, permitindo a criação de uma Duma (parlamento) nacional. No manifesto, concessões formuladas em linguagem ambígua prometiam liberdade de expressão e de organização partidária e sindical.

Entretanto, os partidos eram sistematicamente vigiados e, na conflituosa relação do czar com a Duma, ele decretaria leis que impunham restrições à atuação parlamentar. Segundo Reis Filho (2003), os deputados tinham liberdade de expressão e de organização partidária, direito de questionar ministros e de aprovar parcialmente o orçamento. Entretanto as leis aprovadas pela Duma só entrariam em vigor se aprovadas pelo autocrata.

O Manifesto de Outubro também reservava ao czar o direito de dissolver o parlamento quando bem entendesse. A Duma durou apenas dez semanas e foi dissolvida no verão de 1906, sem que os deputados reagissem, temerosos da reação violenta do governante¹⁵.

As promessas de diálogos enunciadas no Manifesto de Outubro foram substituídas pela perseguição e pela violência. De 1906 a 1912, o czar iniciou um movimento reacionário, uma contrarrevolução que reprimiu com violência os movimentos sociais, que voltaram a ganhar força a partir de 1912. Assim dentre os vários grupos sociais descontentes que se mobilizavam para protestar, estavam os camponeses, os trabalhadores urbanos, os intelectuais e liberais, as forças armadas e as nacionalidades minoritárias.

Pavão (2009, p. 39) aponta o desenvolvimento de dois processos socialmente antagônicos nesse período: a deterioração do regime absolutista e a tomada de consciência pelas massas: “profundas mudanças na psicologia das massas populares tomavam lugar no cenário da disputa política, enquanto a infraestrutura se exauria”. Argumenta que as revoltas serviram como uma forma de instrução para as massas que permaneciam carentes de pão, da consciência acerca de sua condição e do real adversário com o qual tinham que lutar.

¹⁵ Uma segunda Duma, eleita em 1907, não teria melhor sorte e duraria pouco mais: apenas quatro meses. A terceira Duma concluiria seu período previsto (1907-1912), sob frequentes choques entre o czar e os deputados, o mesmo acontecendo com a quarta Duma (1912-1917).

Cabe destacar aqui que com o desenvolvimento da industrialização começaram a adentrar a Rússia correntes políticas que se chocavam com o absolutismo, entre elas aquela inspirada no marxismo, cujas ideias, como já vimos, tinham chegado ao país por obra de intelectuais revolucionários, e que daria origem ao Partido Operário Social Democrata Russo, o POSDR.

A primeira geração do grupo que criaria esse partido surgiu em 1883 na forma de uma União para a Luta pela Libertação da Classe Operária, liderada por J. Plekhanov (1856-1918). Na segunda geração de líderes marxistas, segundo Broué (2005), estava Vladimir Ilyich Ulianov (Lênin) e Yuliy Martov (1873-1923), que em 1895 passaram a fazer parte dessa União, ou Liga, pela emancipação dos operários, que tinha a tarefa de recrutar trabalhadores para a causa marxista. Por essa atividade de organização de grupos marxistas, Lenin seria preso por um ano e enviado à Sibéria por mais três anos..

Terminado esse exílio, Lenin e Martov viajaram à Europa ocidental em 1900 para dar prosseguimento a suas atividades revolucionárias. Dentre estas, publicam em 24 de dezembro de 1901, em Stuttgart, o primeiro número de seu jornal político *Iskra* (Fagulha), cujo lema dizia que da fagulha surgiria a chama. A referida chama era o objetivo a que o grupo se propunha: contribuir para o desenvolvimento e organização da classe operária. O jornal, distribuído por uma rede clandestina, haveria de constituir o centro e o instrumento da unificação em um partido de distintas organizações.

Segundo Broué (2005, p. 25), trabalhando no estrangeiro e a salvo da polícia russa esses intelectuais emigrados “oferecem às organizações clandestinas da Rússia um plano de ação, consignas e diretrizes práticas para a constituição de uma organização clandestina [...]”. No início, sob o controle da companheira de Lenin, Nadezhda Krupskaya, limitavam-se à difusão do jornal, despertando os operários russos para a luta reivindicativa. As greves e os movimentos se multiplicariam e “os emissários do *Iskra* – que originariamente não são mais de dez e em 1903 não passam de 30 – correm o país, tomam contato com os grupos locais, recolhem informação [...] selecionam militantes de envergadura que hão de passar para a clandestinidade” (BROUÉ, 2005, p. 25).

Em 1903, divergências relativas à forma de ação provocaram uma divisão no partido. De um lado, Martov defendia que os trabalhadores poderiam conquistar o poder por etapas, participando normalmente das atividades políticas. O início da ação revolucionária só se daria com o despertar das contradições provocadas pelo desenvolvimento capitalista.

A seu turno, Lenin acreditava que os trabalhadores somente chegariam ao poder pela luta revolucionária. Em sua primeira obra, denominada *Que fazer?*, publicada em Stuttgart em 1902, dirige-se contra alguns dos socialistas, a quem chama de economistas, e que os quais, em nome de um marxismo adaptado às particularidades russas, negavam a necessidade de construir um partido operário social democrata num país em que o capitalismo ainda não havia se assentado.

Nessa obra, Lenin afirma que a mera ação espontânea dos operários limitada unicamente às reivindicações econômicas não poderia levá-los automaticamente à consciência socialista. Postulava ser preciso introduzir na classe operária, e essa era a tarefa do *Iskra*, as ideias socialistas mediante a construção de um partido operário, que deveria se converter no defensor dos interesses dessa classe, em seu educador e em sua direção. O partido deveria ser integrado por revolucionários profissionais, ser uma organização rigorosamente centralizada, sólida, disciplinada. Seria o mais secreto possível, contando em sua composição com uma série de militantes clandestinos, concebendo-se como “a ponta de lança da revolução, como o estado-maior e a vanguarda da classe operária (BROUÉ, 2005, p. 26).

Defendia ainda a formação de uma ditadura do proletariado, para o que se deveria desalojar a classe burguesa do poder e eliminar a economia capitalista com suas diferenças e desigualdades sociais. A classe camponesa deveria ter representação nessa nova forma de organização a ser instituída.

Naquele ano de 1903, no segundo congresso do partido, durante os meses de julho e agosto, primeiro em Bruxelas e depois em Londres, com cerca de 50 delegados, entre os quais apenas quatro operários, os membros da equipe do *Iskra* (os *iskristas*) se dividem em dois grupos.. De um lado, os “duros”, liderados por Lenin, propunham outorgar a qualidade de membro do partido apenas aos que participassem pessoalmente de uma das suas organizações. De outro lado, Martov era porta-voz dos “brandos”, que se inclinavam por considerar membro do partido a todos os que colaborassem regular e pessoalmente, sob a direção de algumas dessas organizações.

As querelas e enfrentamentos que de início pareciam não ter importância resultaram em que, no momento da votação das teses, os brandos, liderados por Plekhanov e Martov, a quem Lenin chamava de economistas, abandonassem o congresso e os duros conseguissem maioria, nomeando um comitê de redação e um comitê central. Daí por diante, os partidários de Lenin seriam chamados de

bolcheviques (ou majoritários) e os brandos se converteriam em mencheviques (ou minoritários).

De 1903 a 1911, os dois grupos disputaram a direção do partido. Em 1912 se reuniu em Praga a Conferência do Partido Operário Social Democrata Russo. Dentre os exilados, só participaram os bolcheviques e alguns mencheviques e foi eleito um comitê central em que figurava Lênin.

Nessa conferência é aprovada uma resolução afirmando que as divergências táticas não justificavam uma cisão e impondo condições para o restabelecimento da unidade: (1) que todos aceitassem o programa do partido; (2) que a minoria respeitasse as decisões da maioria; (3) que a organização continuasse clandestina; (4) que se proibissem pactos com partidos burgueses; (5) que todos participassem de um congresso de unificação do partido. A eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, aborta as manobras de conciliação do partido, principalmente porque o Congresso Internacional previsto para agosto de 1914 em Viena foi proibido.

Ainda que desde a revolução de 1905 o governo czarista viesse mobilizando suas forças contra o movimento revolucionário e embora a violenta repressão tivesse conseguido impedir a manifestação dos movimentos sociais, já a partir de 1910 toda a Rússia dava sinais de um despertar do movimento operário, que retoma as greves em 1911 e amplia suas forças até a eclosão da revolução, em 1917.

Segundo Broué (2005), a revolução de fevereiro de 1917 teve início no dia 23 com uma passeata de mulheres em homenagem a seu dia internacional. Elas teriam conclamado os operários à greve e o movimento se ampliou para 90.000 grevistas. No dia seguinte, os operários compareceram às fábricas, realizaram assembleias e resolveram permanecer em greve, retomando as manifestações e convergindo para o centro de Petrogrado. Reivindicavam pão, mas já se ouviam gritos contra a guerra e a autocracia.

As manifestações dos trabalhadores dos dias 24 e 25 de fevereiro contaram com apoio popular, e a repressão começou a intervir. Ocorreram os primeiros choques e parte das tropas do governo aderiu às manifestações. Tornava-se clara a cisão no aparelho repressivo entre policiais e soldados. Nos bairros operários a polícia não compareceu e o vácuo do poder foi ocupado pelas comissões de operários.

Em 26 de fevereiro, um domingo, a repressão recebe ordens para esmagar o movimento. Os primeiros tiroteios fazem 40 mortos e muitos feridos, mas o povo não se atemoriza e durante este mesmo dia os soldados se recusam a atirar. O governo do czar

dissolve a quarta Duma, mas esta não se curva à decisão e os regimentos de cavalaria enviados pelo czar para atacar os manifestantes aliam-se a estes e ajudam a população a tomar pontos estratégicos da cidade e a manter a Duma.

A revolução triunfa e propaga-se com rapidez a partir de Petrogrado. Em 27 e 28 de fevereiro, em Moscou, as autoridades czaristas são destituídas e nos dois primeiros dias de março o mesmo ocorre nas outras cidades. Entre mortos e feridos, menos de 1.500.

Os próprios partidos socialistas se surpreenderam com o movimento. “Em fevereiro de 1917, como bem observaria Trotsky, houve uma revolução anônima, dirigida na prática por centenas de lideranças sociais disseminadas no povo, mas sem direção central, sem partido de vanguarda” (REIS FILHO, 1985, p. 46).

Forma-se um governo provisório, composto pelos membros da Duma e dirigido por um nobre liberal, o príncipe Lvov. A Duma era composta pela burguesia conservadora e quase todos os membros, com exceção de Kerensky (1881-1979), pertenciam ao Partido Democrata Constitucional, o partido *Kadet* e às classes privilegiadas.

O governo provisório, que se torna a autoridade oficial, tinha a intenção de restaurar a ordem para convocar uma Assembleia Constituinte. Entretanto, temerosas de que a derrubada do czar pusesse em risco sua própria sobrevivência, as elites dominantes mantinham a porta aberta para um eventual retorno ao czarismo. Desta forma, o governo provisório não apresentou soluções para os problemas cruciais do país.

Assim, aos operários foi recusada a jornada de trabalho de oito horas e a reforma agrária foi considerada prematura. Além disso, os não russos não tiveram reconhecido seu direito a uma pátria e a democratização das forças armadas foi bloqueada. A todas as reivindicações, o governo acenava com a Assembleia Constituinte, que resolveria tudo, mas esperava pelo fim da guerra para convocar a Constituinte e nada fazia pela paz.

A organização pelos soviets, que se espalhara pelas principais cidades, não assumiu o poder porque, segundo Reis Filho (1985), a insurreição de fevereiro fora demasiado rápida para que amadurecesse um projeto alternativo de poder e, afinal, séculos de submissão e esmagamento ideológico não se dissipam com a rapidez de um movimento.

As hesitações dos deputados, operários e soldados exprimiam as dúvidas presentes na consciência do povo. No entanto, com apoio da classe trabalhadora, o soviete de Petrogrado, que surgira em 1905, fiscalizava o governo provisório, garantindo as liberdades e velando pelo cumprimento das reivindicações populares. “O Governo Provisório dirigia teoricamente o país, mas nada se fazia sem o *Soviet*. A realidade do duplo poder era encoberta pelas palavras. O exercício de ocultamento não poderia durar” (REIS FILHO, 1985, p. 49).

Sessenta dias após a criação do governo provisório, surge um governo de coalizão e em julho surge o terceiro governo provisório, composto de socialistas, com a participação de alguns elementos burgueses e sob o controle de Kerensky.

Pavão (2009) argumenta que era de se esperar que esses governos provisórios, formados sem representações populares e conduzidos com ações reformistas social-democratas, ao invés de transformadoras, tomassem medidas reacionárias, indo contra os êxitos populares no processo revolucionário. Como consequência, até a popularidade do socialista Kerensky decaiu, especialmente entre trabalhadores industriais e soldados que queriam uma rápida convocação da Assembleia Constituinte. A obstinação dos regimes provisórios em retardar essa decisão foi uma das razões dessa impopularidade. Só os bolcheviques acenavam com essa possibilidade, assim que tomassem o poder.

A fração bolchevique do POSDR realizaria sua conferência em abril. Reis Filho (1985) aponta que se reuniram 151 delegados, representando 80 mil filiados, que garantiram a vitória das ideias de Lenin, que voltara do exílio. Lenin preconizava a destruição do governo provisório, o desmantelamento do exército, a nacionalização das terras e dos bancos, o controle da produção pelos operários e o armamento geral do povo. A tática dos bolcheviques consistia em ganhar o apoio dos sovietes, considerados órgãos do poder operário e camponês, e a palavra de ordem era: todo o poder aos sovietes.

A partir dessa conferência de abril, os bolcheviques, ainda um partido pequeno, estabeleceram uma linha política coerente. Encarnavam a alternativa da esquerda que amadurecia perante a burguesia enfraquecida e seriam beneficiados pela crescente radicalização das contradições sociais e políticas.

O descontentamento crescia e as rebeliões se multiplicavam a cada mês. As nações não russas se agitavam, poloneses e finlandeses queriam independência, ucranianos exigiam autonomia regional e em Kazan os povos muçulmanos reuniram-se em um congresso que clamava por autonomia. Nas cidades sucediam-se as greves. Em

Petrogrado, os operários ganharam na luta o direito a jornada de trabalho de oito horas. Em junho, os Comitês de Fábricas adotam a proposta bolchevique de todo o poder aos soviets.

Em outubro eclodiu a revolução organizada pelo Partido Bolchevique, com bases revolucionárias. Na tarde de 25 de outubro de 1917, em Moscou e em outras cidades, a vitória foi obtida mediante lutas, ao passo que no campo havia indiferença. A vitória dos bolcheviques não seria completa e movimentos contrarrevolucionários apareceram, consolidaram-se e levaram a uma guerra civil que durou até o fim de 1921.

Para Hobsbawm (2008, p. 64), o próprio Marx, no fim da vida, “tinha esperado que a Revolução Russa agisse como uma espécie de detonador, disparando a revolução proletária nos países ocidentais industrialmente mais desenvolvidos, onde estavam presentes as condições para uma revolução socialista proletária”. Em outubro de 1917 Lenin chegaria ao poder com a intenção de construir essa nova sociedade.

Entretanto, com a consolidação da vitória da revolução, e afastada a hipótese da modernidade capitalista que a Rússia perseguia havia dois séculos, desde o czar Pedro I, “restava uma outra via, igualmente ocidentalizante: o socialismo marxista” (HOBSBAWM, 2008, p. 64). O que não se sabia era se os bolcheviques teriam condições de empreendê-la, isolados nas condições russas. De 1917 a 1921, período da guerra civil, os bolcheviques adotaram o comunismo de guerra, que consistia na desintegração de grandes latifúndios e, portanto, no desaparecimento dos senhores de terra e da burguesia urbana; na apreensão forçada dos excedentes agrícolas; na proibição do comércio privado; na liquidação da moeda; e no pagamento dos salários em gêneros.

Essas políticas favoreceram a ilusão de que se chegara ao comunismo e criaram a concentração de recursos para a vitória na guerra civil, mas geraram novas lutas e contradições e revolta e descontentamento entre os trabalhadores do campo e da cidade.

Os soviets continuavam lutando para manter o povo coeso em torno do governo soviético, especialmente os camponeses e os operários. Ao fim da guerra civil, quando as forças bolcheviques venceram os generais da contrarrevolução branca¹⁶, o país estava em ruínas, mergulhado num quadro de descontentamento generalizado.

¹⁶ O exército dos Brancos era formado por czaristas e liberais que tinham por objetivo derrubar o governo bolchevique.

Soava o fim do comunismo de guerra e o partido¹⁷ decidiu introduzir a Nova Política Econômica (NEP), como resposta para a reconstrução do país.

Uma das primeiras medidas foi a substituição das requisições à força pela fixação de um imposto em gêneros, pagos *in natura*, pois naquela época não havia moeda em que se pudesse confiar. Quitado o imposto, os camponeses seriam livres para comercializar os excedentes disponíveis de sua produção. A nacionalização da terra e sua posse pelos mujiques foram reconhecidas. Nas cidades, outros decretos permitiram o restabelecimento da pequena propriedade privada na indústria e nos serviços.

No campo, a nova política representava uma proposta de pacto de convivência entre o governo e a maioria populacional, posto que mais de 80% da população economicamente ativa trabalhava na agricultura. Com seus instrumentos rudimentares, repuseram-se ao trabalho dando início à recuperação econômica pelo que havia de mais essencial: a produção de alimentos.

No inverno de 1921-1922 houve uma grande fome¹⁸ que, com a epidemia¹⁹, matou cerca de cinco milhões de pessoas. As revoltas locais, as greves, a insurreição revolucionária de Kronstadt configuravam um quadro de descontentamento generalizado. A utopia do comunismo de guerra e da militarização do trabalho tornou-se inviável. Era preciso formular políticas que obtivessem o acordo da sociedade. Não para construir o socialismo, mas para matar a fome do povo. (REIS FILHO, 2003, p. 77)

A consolidação do poder político do proletariado exigia a recomposição da produção, e esses objetivos, segundo Hobsbawm (2008), foram alcançados durante os primeiros anos da NEP, quando a produção agrícola e industrial se elevou a ponto de ultrapassar o crescimento dos países europeus.

A NEP teve êxito na restauração da economia soviética e em 1926 a produção industrial soviética recuperava parte do potencial que tivera no período anterior à guerra. Apesar desse êxito, a União Soviética continuava predominantemente rural e apenas 7,5% da população estava empregada fora da agricultura. O objetivo da NEP de ampliar as trocas entre cidade e campo, que constituiria a base material da aliança entre

¹⁷ A partir de 1918, o Partido Bolchevique, que surge da cisão entre mencheviques e bolcheviques no antigo POSDR, passou a ser chamado Partido Comunista Russo e, em 1925, Partido Comunista de Toda a União (Bolcheviques).

¹⁸ A fome resultou do efeito conjugado da interrupção da produção agrícola – que começou durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e continuou com a guerra civil (1917-1921), na qual se adotou a política do comunismo de guerra – e uma das secas intermitentes que agravou a situação em nível catastrófico.

¹⁹ De 1914 a 1921 ocorreram epidemias de tifo. Estima-se que em somente em 1920 mais de 3,5 milhões tenham morrido acometidos pela doença.

operários e camponeses, necessitava de um desenvolvimento industrial em larga escala, sem o qual pouco haveria para os camponeses comprarem nas cidades. Era preciso criar espaço para que estes vendessem seus produtos; caso contrário, seus excedentes permaneceriam nas aldeias.

É importante destacar que todo esse processo foi permeado por contradições e lutas. No âmbito do Partido Bolchevique, decisões ásperas e violentas ecoavam a revolta e o descontentamento dos trabalhadores do campo e da cidade.

A constituição da URSS consagraria o processo revolucionário.

À União competiria organizar determinados Comissariados – Relações Externas, Defesa, Comércio Externo, Comunicações [...]. Cada República organizaria a Justiça, Educação, Saúde e Nacionalidades. Na prática, os comissariados de cada República tornavam-se órgãos executivos regionais. A força de certos aparelhos – exército vermelho, sindicatos e, sobretudo, o partido bolchevique – contribuiria para a uniformização dos padrões. (REIS FILHO, 1985, p. 94)

A nova estrutura de organização da sociedade apresentava-se agora num arcabouço complexo que, segundo Reis Filho (1985, p. 94), “não era mera cortina de fumaça, mas não seria capaz de eliminar o chauvinismo grão-russo, tão execrado por Lenin, e também não tinha nada a ver com os sonhos revolucionários da união voluntária de povos e nações livres”.

É nesse cenário de contradições, de uma sociedade que se organizava e que via surgirem novas contradições e ideologias, que Vigotski desenvolveria sua teoria. Ao se deparar com essas contradições, Vigotski procuraria manter um posicionamento teórico alinhado às ideias marxistas e criticaria o uso inapropriado da teoria de Marx e os desvios ideológicos de seus contemporâneos, o que lhe acarretaria consequências ao fim da vida, de que não trataremos com profundidade.

O que nos interessa focalizar é a criação de sua teoria, que surge da crítica das cisões da psicologia e da busca de elaboração de uma nova teoria, com bases marxistas, num tempo e lugar em que o marxismo era pensado como base teórica para a construção de uma nova sociedade.

Vigotski contribuiria para essa causa elaborando uma psicologia que estaria alinhada com a constituição do homem socialista. O tempo diria que a frutífera elaboração de sua teoria não estava restrita àquele período histórico, pois traria importantes contribuições para outras áreas das ciências, além da psicologia.

Na próxima seção, apresentaremos aspectos da vida de Vigotski a partir de sua formação, para no capítulo seguinte discorrermos sobre as condições materiais que favoreceram o desenvolvimento das ciências e o surgimento das ciências sociais, da psicologia e da psicologia sócio-histórica desse pensador.

3.2 VIGOTSKI

Agora, com o contexto material e superestrutural do século XIX e início do XX delineado como a totalidade histórica em que se desenvolveu, consideramos possível apresentar Vigotski para a posterior compreensão da teoria por ele criada, que focalizaremos no próximo capítulo.

Iniciemos com dados biográficos que consideramos relevantes para a constituição de seu pensamento e de sua teoria, especialmente no que se refere à função da cultura na construção do psiquismo. Para tanto, lembremos que nos capítulos anteriores já fizemos considerações sobre o aspecto infraestrutural e superestrutural vigente na Europa no período de sua produção acadêmica, o que implica retomar o processo revolucionário condicionante que se deu na Europa e, particularmente, na Rússia.

As informações selecionadas dizem respeito a sua vida familiar e condição judaica, a seu preparo intelectual, a sua formação acadêmica e ao início da vida profissional, estando ele já engajado no projeto de construção da sociedade socialista. Seus postulados teóricos que surgem no contexto revolucionário também revolucionam a psicologia, pois ele toma a consciência como seu objeto – consciência que se constitui a partir da vida social e portanto na cultura em que está inserida.

Lev Semionovich Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896 em Orsha, na Bielorrússia. Filho de judeus, um ano após seu nascimento sua família mudou-se para Gomel, para viver no Território de Assentamento, o *Pale*. *Pale of Settlement*, em inglês (ou *Rayon*, em francês), designava a zona de estabelecimento obrigatório dos semitas, que havia sido criada em 1791 na Rússia Czarista e incluía territórios atuais da Polônia, da Lituânia, Ucrânia, Moldova e Bielorrússia.

Blanck (2000) explica que o *Pale* era um gigantesco gueto que atravessava vários países e do qual só podiam sair com permissão especial alguns comerciantes e profissionais independentes e os poucos estudantes que haviam conseguido ingressar nas universidades.

O governo do czar Nicolau II organizava eventos destinados a depredar a população judaica, o que incluía *pogroms*²⁰. Durante a infância de Vigotski dois *pogroms* ocorreram em Gomel, em 1903 e 1906. No primeiro, a autodefesa dos judeus triunfou sobre as tropas imperiais e o pai de Vigotski teria tido papel fundamental tanto durante o evento como depois, no julgamento a que foram submetidos, isto é, em que “os atacados foram os acusados” (BLANCK, 2000, p. 18).

O antissemitismo de massa encorajado pelo czarismo desfrutava de enorme apoio popular fora das regiões bálticas em que se concentrava a população judaica e, segundo Hobsbawm (2011b), os hebreus, cada vez mais maltratados e discriminados, iriam aderir com entusiasmo aos ideais da revolução bolchevique de outubro de 1917, que revogou a legislação antissemita, permitindo a participação de um contingente de jovens e preparados judeus em cargos de destaque no governo e nas ciências.

Os pais de Vigotski eram membros bem instruídos da comunidade judaica de Gomel e, segundo Newman e Holzman (2002), criaram uma família unida e fizeram de seu lar um centro de cultura na cidade em que viviam. Seu pai, homem inteligente e culto, segundo Blanck (2000) e Rivière (2002), foi fundador de uma biblioteca pública naquela cidade, onde era muito respeitado por suas atividades sociais e culturais. A participação de Semion Vigodski²¹ nos episódios sofridos pelos judeus em Gomel, acima relatados, é indicativa de seu preparo intelectual.

Van der Veer e Valsiner (2009) deduzem que a disponibilidade de boa biblioteca, o fato de a família morar em um apartamento grande e de os filhos terem tido tutores particulares indicam que a família gozava de situação financeira confortável. Assim como o pai, sua mãe também era uma pessoa culta e sabia vários idiomas. Newman e Holzman (2002, p. 176) escrevem que “a inteligência de Vigotski foi percebida cedo em sua vida e sem dúvida estimulada pela família [...]. Com a mãe aprendeu a falar alemão e a amar poesia”.

Vigotski estudou com um tutor particular, Solomon Ashpiz, que teria exercido grande influência sobre ele. Citando Dobkin, que foi amigo de Vigotski, Blanck (2000) conta que o tutor, que ensinava a pensar com independência e utilizava didaticamente uma técnica de diálogos socráticos, teria incentivado o pupilo a estudar sozinho e a

²⁰ *Pogrom*: vocábulo que em russo significa ataque em massa.

²¹ Vigodski (Выгодский) é a transcrição da grafia original do sobrenome de Vigotski que, quando adulto, substituiu a letra *d* por *t*, por acreditar que o nome tinha origem em uma aldeia denominada Vigotovo.

pesquisar na biblioteca que tinha em casa, ou dirigir-se à biblioteca pública para estudar com os amigos.

Completados os estudos tutorados dessa primeira fase, Vigotski deveria ingressar em uma instituição destinada ao equivalente ao ensino secundário: o *Gimnasium*. Entretanto, conforme esclarece Luria (1992), as opressivas restrições do regime czarista se aplicavam também à rígida divisão entre as classes e

[...] para garantir que cada um permanecesse em seu lugar “natural” e que nada mudasse, o Ministério da Educação determinou que o ginásio e as escolas preparatórias para o ginásio fossem esvaziadas da presença de filhos de condutores, criados, cozinheiros, lavadeiras, pequenos comerciantes e outras pessoas de situações semelhantes, cujas crianças, excetuando-se talvez as extraordinariamente dotadas, não devem ser encorajadas a abandonar o ambiente social a que pertencem. (LURIA, 1992, p. 24)

Fazendo parte dessa política segregacionista e discriminatória, o único ginásio público de Gomel destinava apenas 10% de suas vagas a alunos semitas que se destacassem nos estudos. Vigotski ingressou em um ginásio particular, dirigido por um hebreu, conhecido como Dr. Ratner, em 1911. Ali terminou seus estudos com medalha de ouro, em 1913.

Ao concluir o *Gimnasium*, Vigotski, segundo Blanck (2000), era detentor de conhecimentos enciclopédicos, o que não era raro na época, e dominava ou compreendia nove línguas: russo, hebraico, ídiche, alemão, inglês, francês, latim, grego e esperanto. Pretendia ingressar na Universidade de Moscou, mas ali também havia cotas para judeus e só se admitia que esses estudantes ocupassem 3% das vagas disponíveis, que eram decididas por sorteio. Vigotski, por sorte, foi contemplado. Newman e Holzman (2002) consideram que as informações biográficas sugerem que durante a infância e juventude ele teria desenvolvido relações e atividades centradas na cultura judaica, nos direitos humanos e na oposição ao czar.

Cursou inicialmente medicina, passando depois para direito, carreiras que provavelmente escolheu por lhe permitirem trabalhar de forma independente, visto que o antissemitismo czarista vedava a semitas a ocupação de cargos ou postos estatais. Entretanto, ao que tudo indica, ele não concluiria esses cursos, porque alunos e professores judeus e revolucionários foram expulsos das universidades estatais da Rússia.

Vigotski teria sua formação na carreira de Humanidades e Filologia da Universidade Popular A.L. Shaniavski, que segundo Blanck (2000; 2003) concentrava

os melhores cérebros da Rússia, não estava reconhecida oficialmente e era reduto de revolucionários anticzaristas que tinham renunciado ou também sido expulsos da Universidade Imperial, depois da Revolução de 1905.

Assegura-nos Blanck (2003) que nessa faculdade Vigotski frequentou cursos de psicologia com Pavel Blonski (1884-1941) e estes seriam os únicos de sua vida nessa área. Posteriormente, Vigotski afirmaria que seu interesse pela psicologia vinha desde o tempo da universidade: “Ainda na Universidade ocupei-me dos estudos da psicologia... e o continuei para sempre” (VIGOTSKI *apud* PRESTES; TUNES, 2011, p. 104).

Formou-se em 1917 e escreveu como trabalho de conclusão, para o curso de Humanidades e Filologia, a monografia A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca. Prestes e Tunes²² (2011) destacam que naquele ano celebrava-se o 300.º aniversário da morte de Shakespeare, e esse pode ter sido o fato que despertou seu interesse. O material da monografia seria depois utilizado pelo autor ao escrever o livro Psicologia da arte.

O ano de sua formatura foi o mesmo em que triunfou a Revolução Russa e “uma das primeiras medidas tomadas pelos comunistas foi a derrogação da legislação antisemita, o que foi aprovado pelos semitas, porque assim desapareceu o *Rayon* e, a partir desse momento, eles podiam ocupar qualquer cargo” (BLANCK, 2003, p. 18).

Após formar-se na Universidade Shaniavski, Vigotski retorna a Gomel, cidade em que havia crescido e onde estava sua família e, “como já não era proibido, começou a dar aulas em várias escolas e instituições estatais” (BLANCK, 2003, p. 18). Permaneceria ali de 1917 a 1924, desenvolvendo inicialmente atividades ligadas à literatura, e a partir de 1919, segundo Blanck (2003), já saberia bastante de psicologia.

Em verdade, nesse período em Gomel dedica-se a muitas e intensas atividades, mas para Rivière (2002), na diversidade de ocupações “havia uma unidade de propósitos que o levou a tratar de dar conta das funções da criação cultural tanto na arte como na educação a partir da consideração científica da natureza das funções psicológicas superiores” (RIVIÈRE, 2002, p. 18).

²² As autoras baseiam suas informações acerca da biografia e bibliografia de Vigotski em duas fontes publicadas em russo: a biografia escrita por sua filha, Gita Vigodskaja, em colaboração com T.M. Lifanova, intitulada *Лев Семёнович Выготский: жизнь, деятельность, штрихи к портрету* [*Lev Semionovitch Vigotski: vida, trabalho e toques finais a um retrato*], e a obra *Л.С. Выготский: в поисках новой психологии* [*L.S. Vigotski: em busca da nova psicologia*], de autoria de M.G. Iarochovski, historiador da psicologia.

Sua erudição e interesse pela arte e pela literatura são consenso entre seus estudiosos e, por sua vez, Sawaia (2009) defende que, insatisfeito com as teorias formalistas e sociológicas, Vigotski

[...] buscou a Psicologia para compreender a criatividade artística e sua permanência na história da humanidade, apesar das poderosas determinações sociais bloqueadoras. Encontra uma psicologia em crise, que não lhe fornece respostas, afogada em falsos confrontos entre teorias que reduzem a questão psicológica a apenas uma das dimensões que a constitui – o inconsciente, a consciência, o comportamento ou a cognição – como se o homem de cada uma dessas teorias fosse diferente daquele estudado pelas demais. Inconformado, vai buscar na dialética de Marx e na filosofia monista de Espinosa orientação para esses antagonismos retalhadores do homem. (SAWAIA, 2009, p. 365)

Entendemos que aos motivos apontados pelos estudiosos acima, isto é, o gosto pela literatura e o interesse em compreender como a arte afetava as pessoas, a cultura e as sociedades, que conduziram Vigotski à psicologia, somam-se sua condição social e histórica.

Assim sendo, consideramos que o fato de ser judeu, com consequentes restrições no período czarista, e de haver também vivenciado um período subsequente em que o antissemitismo foi oficialmente proibido – o que mudou a vida dessa população imediatamente após a revolução, permitindo a um jovem recém-saído da universidade ingressar no magistério e em qualquer serviço público, o que era antes vetado pelo imperialismo –, impulsionou-o também a colaborar com os ideais revolucionários e a buscar soluções para os grandes problemas sociais daquela sociedade em reevolução.

Entendemos, portanto, que ele adentrou a psicologia graças a um somatório de questões entrelaçadas e em movimento de transformação, entre as quais a condição judaica teve papel importante, visto que só após a revolução, os judeus tiveram ampliadas as suas possibilidades de trabalho, tendo este fato resultado no entusiástico empenho destes, como já expôs Hobsbawm (2011b), ao qual se juntam Blanck (2003) e Luria (1992), que também descreve a entusiástica adesão e o empenho desses jovens em contribuir para os ideais revolucionários de reconstrução social. Veremos logo a seguir que Vigotski se envolveria em atividades que o levaram a contribuir com a elaboração da educação para essa nova sociedade, e entendemos ter sido esse um dos caminhos que o conduziram à psicologia.

A partir de seu interesse e domínio em distintas áreas do conhecimento, ele começaria, conforme Davydov e Zinchenko (1999, p. 153), a “criar uma teoria psicológica com raízes profundas na cultura russa e soviética”. Assim sendo, sua extensa produção também resulta de sua relação com a cultura de seu tempo, pois, como lembra Smolka (2009), nasceu em rica ambiência cultural em que leitura, ciência e arte faziam parte do cotidiano. Aficionado por poesia, teatro, cinema e literatura no período transcorrido desde a graduação até a mudança para Moscou,

Lev Semenovich fue capaz de leer multitud de libros al margen de su apretada actividad dedicada a dar clases, conferencias, publicar y escribir. Entre los autores que destacaban en las lecturas de Vygotsky figuraban poetas como Tyuchev, Blok, Mendel'shtam y Pushkin; escritores de ficción como Tolstoy, Dostoyevsky, Bely y Bunin y filósofos como James y, especialmente, Spinoza. (WERTSCH, 1988, p. 25)

O autor ainda lembra que Vigotski leu as obras de Freud, Marx, Engels, Hegel, Pavlov e Potebnya e que todo esse volume de trabalho parece haver sido a preparação do acontecimento que em 1924 mudaria toda a sua vida, sendo que ainda viveria a efervescência de ideias surgidas do impacto das demandas e propostas de um período revolucionário que, segundo Hobsbawm (2008), abalou o mundo.

Do envolvimento com as atividades literárias, chegou a criar com seu amigo Semion Dobkin e o primo David Vigodski uma editora em que pretendiam publicar clássicos da literatura e os melhores livros de sua época. O empreendimento, no entanto, seria fechado pouco tempo depois, por escassez de papel.

Na realidade, a Rússia passava por um período de escassez material. Após a revolução, como vimos no capítulo anterior, eclodiu a guerra civil e a população esteve submetida aos rigores do inverno e à falta de alimentos. A família de Vigotski, que provinha de uma situação confortável, não escapou às dificuldades e também vivenciou fome e frio, que acarretaram severos agravos à saúde de seus membros: Vigotski perderia um irmão com tuberculose e sua mãe também seria acometida pela mesma doença, que o mataria antes de completar 38 anos.

Provavelmente a formação em filologia o tenha inspirado a organizar no retorno a Gomel eventos semanais para promover, por meio de textos literários, estudos sobre a língua, a literatura e os fenômenos da cultura. Também trabalhava como diretor da subseção de teatro do Departamento de Gomel para Educação e publicava resenhas sobre espetáculos, além de criar uma revista dedicada à literatura.

Nas atividades desenvolvidas, examinava questões como “as formas e os efeitos da linguagem; a criação literária e a função poética; a reação estética; evolução e revolução; hereditariedade e meio ambiente; idealismo e materialismo; o estatuto das ciências; as transformações sociais” (SMOLKA, 2009, p. 130). Infelizmente, o material que produziu nesse período a respeito de tais temas jamais foi localizado.

Na época, Gomel era uma cidade de 40 mil habitantes e Blanck (2003) considera que Vigotski transformou-se em seu líder intelectual:

Organizou as “segundas-feiras literárias”, nas quais discutia literatura russa ou proferia conferências sobre temas como a teoria da relatividade de Einstein. Vigotski lera toda a literatura russa. Como todo intelectual judeu, conhecia bem Spinoza. Também estudou Hegel, esse o levou a Marx e Engels e estes a Lenin, cujas obras compreendia cabalmente. Tornou-se comunista, embora nunca tenha se filiado ao partido. (BLANCK, 2003, p. 18)

Ainda no período de 1917 e 1924, lecionou literatura e psicologia e preparou professores para atender as novas exigências educacionais impostas pela revolução, ministrando palestras e cursos de formação regulares. No conteúdo dessas palestras e cursos já era possível observar que o marxismo imprimia um novo rumo na construção da sociedade após a Revolução Russa.

Convém ressaltar que, dialeticamente, essa revolução também assinalaria um ponto de inflexão na história do marxismo. De acordo com Paulo Netto (2006), os marxistas já não podiam se limitar à crítica da sociedade burguesa e defrontavam-se com tarefas positivas. Deviam organizar a economia e a sociedade de um país subdesenvolvido e arrasado pela guerra. Constituído em situações peculiares, o Estado soviético investe-se da função de legitimar ideologicamente a nova ordem social.

As tarefas dos revolucionários russos eram gigantescas e, no acervo marxista existente, não encontravam mais do que pistas e sumárias indicações para a resolução dos seus problemas práticos. Confrontados com o desafio da construção de uma nova ordem social num país de capitalismo atrasado e periférico, eles de fato tinham que inventar e criar tudo. (PAULO NETTO, 2006, p. 49)

Paulo Netto (2006, p. 49) corrobora as afirmações de Hobsbawm (2008), Siguán (1987) e Blanck (2003), de que surge uma rica efervescência teórica e cultural e a necessidade de instituir “regulamentações jurídicas, estruturar uma economia planificada, promover uma industrialização acelerada e coletivizar a agricultura. As polêmicas são intensas e os próprios revolucionários divergem na análise das situações e na definição de programas”.

Nesse clima de renovação, segundo Van der Veer (*apud* MARTINS, 2010), as escolas czaristas foram consideradas obsoletas, pois difundiam valores burgueses e ideais religiosos. Os professores desses estabelecimentos foram demitidos e currículos novos foram desenvolvidos.

Naturalmente, um papel fundamental na transição para um sistema novo de educação foi feito pelas escolas normais ou pelas faculdades que treinam professores [...]. Uma destas faculdades estava situada em Gomel e um dos professores que trabalhavam no Gomel Teacher Training College era Lev Vygotsky. (VAN DER VEER *apud* MARTINS, 2010, p. 345)

Assim, trabalhando nessa instituição, empenhado na tarefa de oferecer orientações aos professores, Vigotski teria feito, segundo Blanck (2003), suas primeiras investigações psicológicas em um laboratório por ele mesmo instalado. Acima de tudo, é certo que à época Vigotski acreditava na construção do que os russos Davydov e Zinchenko se referem como “um sistema de educação verdadeiramente democrático na sociedade socialista” (DAVIDOV; ZINCHENKO, 1999, p. 161)

O material produzido nesses treinamentos, ou seja, a série de conferências pronunciadas por ele, daria origem ao livro *Psicologia pedagógica*, publicado em 1926, dois anos após a mudança para Moscou, quando já estava elaborando com seu grupo no Instituto de Psicologia novas perspectivas para essa área.

Mas voltemos a 1924, ao II Congresso de Psiconeurologia realizado em Petrogrado. Nesse evento, Vigotski, em “sua primeira aparição pública no cenário da psicologia” (SHUARE, 1990, p. 54), fez três apresentações sobre as investigações que realizava em Gomel, das quais, segundo Blanck (1996, 2003), a palestra que mais exerceu impacto e que marcou o início do segundo período de sua trajetória foi a intitulada *Métodos de pesquisa reflexológicos e psicológicos*. O material escrito dessa apresentação abre a primeira parte do primeiro tomo de suas *Obras escogidas* (VYGOTSKI, 1991), em que consta, em nota de rodapé, que foi publicado em Moscou em 1926.

Na ocasião, Vigotski criticou duramente a vertente psicológica de Pavlov e Bekhterev, a reflexologia, “com relação ao estudo do problema da consciência, mas manifestou algumas coincidências com a reactologia de Kornilov” (BLANCK, 2003, p. 19). Depois do congresso, foi convidado por Kornilov para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou.

Blanck (2003) alerta que a presença de Vigotski nesse evento não pode ser compreendido como o aparecimento de um desconhecido. “Muitos conspícuos intelectuais e cientistas moscovitas o conheciam desde seus anos de universidade. É muito provável que vários deles o tenham convidado para apresentar uma palestra no congresso de Petrogrado” (BLANCK, 2003, p. 18). Além disso, as características intelectuais, a erudição e as atividades por ele desempenhadas em Gomel podem ter contribuído para sua indicação como conferencista do congresso que daria novo rumo a sua vida.

Não se sabe se foi o próprio Kornilov, então presidente do Instituto de Psicologia, o responsável pela indicação de Vigotski para participar em tal simpósio. O que se sabe é que como resultado dessa participação, Kornilov o convidaria a ir a Moscou, onde ocuparia importantes cargos em instituições comandadas pelo governo socialista, tendo inclusive trabalhado em colaboração com Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), que era membro da direção do Comissariado da Educação. Assim, mesmo considerando que tivesse significativos contatos e relações desde os tempos da Universidade de Shaniavski, sua atuação parece improvável sem uma filiação ao partido, e de fato essa informação seja ratificada em entrevista concedida a Zoia Prestes por sua filha Gita Vigodskaia em 2007:

ZOIA: Algumas fontes informam que Vigotski foi deputado da Região Frunze de Moscou.

GITA: É verdade. Ele se ocupava das escolas. No livro está tudo. Está a característica dele. Ele não era membro do partido e isso, imagine, naquela época... um cientista fora do partido... Lá está que ele supervisionava escolas da região, as escolas auxiliares, as instituições metodológicas, visitava as crianças em situações difíceis que ficavam em casa e dava recomendações... Foram dois mandatos, mas ele morreu antes de terminar o segundo. (PRESTES, 2010, p. 1029)

Entretanto, deixando de lado a questão partidária, que permanece obscura, voltemos a sua carreira científica, que teve início portanto em 1917 e não em 1924, apesar de seus colaboradores anunciarem que esta se iniciou a partir do ingresso no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, em 1924. Citando que Leontiev e Luria “escreveram que “[...] Vigotski começou a trabalhar sistematicamente na psicologia somente em 1924””, Prestes e Tunes (2011) esclarecem, porém, que “Iarochovski atribui o equívoco em função de os dois considerarem a data de quando conheceram Vigotski” (PRESTES; TUNES, 2011, p. 121).

Estas autoras argumentam que há registro de próprio punho de Vigotski “em que escreveu: ‘informações sobre o trabalho científico de pesquisa: iniciei o trabalho de pesquisa em 1917, ao término da Universidade’” (PRESTES; TUNES, 2011, p. 121). Por analisar a obra e não apenas a biografia do pensador, Blanck (2003) defende que a passagem de Vigotski da literatura à psicologia é fruto de anos de árduo trabalho com textos da psicologia e postula que sua carreira de psicólogo não teria durado 10, mas cerca de 15 anos.

Vigotski aceitou o convite de Kornilov e, antes de mudar-se para Moscou, casou-se com Roza Noievna Smekhova, com quem veio a ter duas filhas. Desde sua chegada a Moscou, formou-se um pequeno grupo de trabalho, constituído por Luria, que era o secretário científico do Instituto; Leontiev, que exercia papel de colaborador externo; e Vigotski, que, segundo Rivière (2002), embora nunca tenha chegado a ocupar um posto diretivo no Instituto, seria reconhecido como líder intelectual daquela *troika* (trio, triunvirato). Mas a existência desta *troika* é bastante polêmica e, segundo Blanck (2003), ela não teria tido a duração e a solidez propagadas por Luria e Leontiev.

Luria (1992) relata que ele e Leontiev, que também fora aluno de Chelpanov, realizavam experimentos com o método motor combinado quando Vigotski chegou a Moscou e que “Leontiev e eu nos regozijamos quando conseguimos incluí-lo em nosso grupo de estudo, que chamávamos “a troika” (LURIA, 1992, p. 44). O autor conta o ambicioso projeto que teve início com a chegada do novo membro do Instituto de Psicologia:

Tendo Vygotsky como nosso líder reconhecido, empreendemos uma visão crítica da história e do *status* da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nossa meta, excessivamente ambiciosa à maneira característica da época, era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos. (LURIA, 1992, p. 44)

Em 1928, segundo Blanck (2003), Vigotski escreveria os manifestos fundamentais da escola histórico-cultural de psicologia, que começou a desenvolver por volta de 1927 em colaboração com Luria. Esses manifestos são os textos: O problema do desenvolvimento cultural da criança e Primeiras teses sobre o método instrumental em psicologia.

Naquele mesmo ano, teria início um processo de modernização da União Soviética, que previa intensificação da industrialização, reforma agrária e alfabetização. Imbuídos dos ideais revolucionários, Vigotski e Luria empenharam-se em empreender a

pesquisa transcultural na Ásia Central, à qual nos dedicamos no Capítulo 1, e que, em decorrência das severas críticas sofridas, só voltaria a ser publicada por Luria na década de 1970.

Por volta de 1930, Vigotski estava no apogeu de sua carreira:

Era editor-curador de livros em várias editoras, diretor da principal instituição de defectologia da URSS, integrava a comissão editorial das principais revistas, projetava as pesquisas transculturais realizadas por Luria através de duas expedições ao Uzbequistão e ao Kirquizistão. (BLANCK, 2003, p. 21)

Entretanto, os desdobramentos da experiência soviética foram muitas vezes inesperados e, conforme Paulo Netto (2006), a autocracia stalinista instalou seu estado policialesco que perduraria por três décadas, de 1920 até a metade do século.

Após a morte de Lênin, em 1924, Stalin assumiu definitivamente o poder e o chamado stalinismo se converte numa ideologia de Estado. Essa conversão não foi simples nem linear, mas nos anos 1930

[...] o marxismo está institucionalizado: investido como ideologia oficial do Estado autocrático stalinista, ele se torna uma linguagem e uma estratégia de poder. [...] A partir do enquadramento realizado pelo marxismo oficial, tudo aquilo que a ele escapa – seja em política, seja em teoria – é rubricado como “desvio”, “falsidade”, etc. Instaura-se um marxismo “justo”, verdadeiro, que deve competir com o “não marxismo”. Também é desnecessário afirmar que a “maldição” política acompanha a “excomunhão” teórica. (PAULO NETTO, 2006, p. 51)

Esse estado de maldição teórica, a nosso ver, começa a se fazer presente na psicologia científica soviética desde o início dos anos 1920, como demonstram os ataques de Kornilov a Chelpanov, quando em janeiro de 1923 se realizou o Primeiro Congresso de Psiconeurologia em Moscou, que segundo Shuare (1990) representou um ponto de virada no desenvolvimento da psicologia baseada no marxismo.

Na ocasião, Kornilov havia se pronunciado, expressando pela primeira vez a necessidade de aplicar o marxismo à psicologia, e em novembro, após inúmeros ataques a Chelpanov, seu antigo professor, a quem acusava de idealista, assumiria a direção do Instituto de Psicologia, no lugar até então ocupado pelo próprio Chelpanov.

Assim, o rumo stalinista adotado pela URSS começou a manifestar-se nas áreas da psicologia em que Vigotski trabalhava, segundo Blanck (2003), por meio de ataques ideológicos contra o Instituto de Psicologia, direcionados contra Kornilov. A teoria de Vigotski, elaborada nesse momento dos embates teóricos e ideológicos, acompanhava o

princípio defendido por Kornilov, sem entretanto adotar o viés ideológico e mantendo-se dentro dos estritos princípios da ciência. Ao fim da década de 1920 e início dos anos 1930, ele entraria para o rol dos psicólogos que estavam na mira da polícia política de Stalin, por não observar a ideologia do Estado.

Blanck (2003) entende como parte dessa perseguição sua nomeação, no final de 1931, como diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva da Universidade da Ucrânia, em Jarkov, portanto distante de Moscou. Essa instituição fora fundada no ano anterior e oferecia maior liberdade ideológica e melhores salários. Alguns, como Leontiev, instalaram-se em Jarkov. Vigotski viajava para lá e dividia seu tempo entre as duas cidades.

Embora afetado pelo clima de perseguição reinante, continuou desenvolvendo suas atividades e a ocupar novos cargos, como o de “deputado do soviete do distrito Frunze de Moscou, onde elaborava políticas educacionais” (BLANCK, 2003, p. 21). Dezoito anos depois da primeira tentativa de se formar em medicina, matriculou-se novamente nesse curso nas duas cidades, mas prestava os exames em Jarkov e nunca em Moscou, tendo escrito: “Aqui nunca conseguirei terminar o curso: os trâmites burocráticos, por ter perdido o diploma, terminaram com minha paciência” (Carta a Luria, Moscou, 21 fev. 1933 *apud* BLANCK, 2003, p. 21). Realizou metade do curso, não o terminou porque foi impedido pela morte.

Vimos até aqui que as ideias de Vigotski constituem uma síntese dos processos culturais e históricos do período em que viveu, marcado por definições ideológicas em que se buscavam novas formas tanto de pensamento científico quanto de arte. Considerou as contribuições das ideias condutoras da cultura do seu tempo e teve a vida marcada por uma intensa produção, inserindo-se no campo acadêmico, inicialmente na área da reflexologia, e empenhando-se em lançar as bases de uma psicologia de bases científicas, ancorada no materialismo histórico e dialético.

Vigotski morreu de tuberculose em 1934. Dois anos mais tarde, sua obra foi proibida e tirada de circulação por dois decênios. Na verdade, toda a produção da psicologia seria condenada e banida até a morte de Stalin, em 1956, quando a obra vigotskiana voltou a ser publicada.

Rapidamente seu pensamento se disseminou no ocidente e suas primeiras obras foram publicadas na década de 1960, com sérios problemas de censura ideológica, na tradução para o inglês por tradutores estadunidenses, que extirparam de seus textos os fundamentos materialistas históricos dialéticos, a ponto de deixá-las quase

incompreensíveis. Essas primeiras obras chegaram ao Brasil na década de 1980, ainda trazendo os problemas da tradução ideologicamente censurada. Entretanto, a ampliação da divulgação de seus textos originais permitiu a apreensão de sua atualidade e vigência, incluindo a noção de que a educação conduz ao desenvolvimento.

4 A CULTURA, AS CIÊNCIAS E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Este capítulo, dedicado à categoria cultura e à psicologia sócio-histórica, inicialmente apresenta a trajetória das ciências e o surgimento das ciências sociais e da psicologia na Europa. Em seguida, volta-se à cultura e trata das acepções atribuídas ao termo material e sua transformação em conceito científico pela antropologia no século XIX. Por fim, tece considerações sobre a homogeneização imposta por uma cultura impregnada pela ideologia do capitalismo e criada para estimular o consumo – portanto uma cultura alienadora e bloqueadora da criatividade e da autonomia intelectual.

Cumprida essa etapa, apresentamos a teoria psicológica de Vigotski, atentando ao contexto em que ela foi produzida, procurando destacar os postulados teóricos por ele elaborados que continuam, por sua atualidade, a contribuir com a produção do conhecimento, especialmente na educação e na psicologia, posto que o programa científico que desenvolveu tinha como um de seus objetivos demonstrar as transformações provocadas na subjetividade humana em consequência de mudanças na base material.

4.1 A TRAJETÓRIA DAS CIÊNCIAS E O SURGIMENTO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E DA PSICOLOGIA NA EUROPA

Esta seção tem por objetivo destacar o surgimento das ciências como resultado das contradições da base material no contexto europeu, eixo da civilização ocidental, que culminariam no surgimento da psicologia e da psicologia de Vigotski. Pretendemos com este capítulo organizar um contexto em que possamos entender a forma como as ciências sociais e a psicologia europeia se confrontam com as necessidades e ideais da revolução soviética.

No início do século XX, as preocupações sociais e políticas dos cientistas revelavam uma crise na ciência, que se dividia entre o pensamento conservador e o revolucionário, situação que, segundo Hobsbawm (2011b), nas décadas que antecederam a Primeira Guerra Mundial, levou a maneira de apreender e estruturar o universo a ser inteiramente transformado num breve lapso de tempo. Instalou-se desse modo uma sensação de crise intelectual, que, no entanto era um fenômeno estritamente minoritário, restrito aos que dispunham de formação científica: poucas pessoas diretamente envolvidas com a falência da maneira de encarar o mundo do século XIX.

Mesmo nos campos de atividade mais diretamente vinculados aos aspectos sociopolíticos que estavam sendo transformados, essa mudança foi entendida por um número reduzido de pessoas em alguns países, uma vez que em sua concepção mais ampla a ciência moderna estava circunscrita a uma comunidade geograficamente concentrada. Foi nessa reduzidíssima porcentagem de pessoas que o pensamento apreendeu as questões emergentes, que ainda não haviam sido formuladas pela maioria dos estudiosos e que demorariam a permear o conhecimento público.

O impacto das ideias marxistas foi substancial para as ciências sociais nesse período, sobretudo no império czarista. Tanto na Rússia como em outros países ou regiões à beira da revolução social, houve momentos, como durante os anos 1890, em que os intelectuais, especialmente os mais jovens, eram revolucionários ou socialistas e se consideravam marxistas.

Isso se devia ao fato de que as ciências sociais e humanas, segundo Hobsbawm (2011b), operam na zona explosiva em que todas as teorias têm implicações políticas diretas e em que o impacto da ideologia, da política e da situação em que os pensadores se encontram é preponderante. O autor explica que o cerne da ciência social até aquele momento era o estudo da ascensão do homem de um estado primitivo até o atual e a compreensão racional desse presente. Esclarece, ainda, que essa preocupação, mesmo nas ciências naturais mais relevantes para a sociedade, tem o elemento social e político como crucial.

No mundo da ciência, os céus eram perscrutados com telescópios mais potentes, desenvolvidos na Alemanha, enquanto novas técnicas de fotografia e de análise do espectro, que foram aplicadas à luz estelar em 1861, viriam a transformar-se em poderosos instrumentos de pesquisa. As ciências físicas haviam se desenvolvido no meio século precedente, unificando calor e energia pelas leis da termodinâmica e da eletricidade; o magnetismo e a luz convergiam para um mesmo modelo analítico. A química expandia-se e seu uso industrial ia desde o desenvolvimento de alvejantes, corantes e fertilizantes até produtos médicos e explosivos.

Entretanto, a biologia permanecia atrás das ciências físicas, agrilhoada pelo conservadorismo dos homens interessados em sua aplicação prática, com exceção de Darwin e Pasteur, que fora atraído para a bacteriologia, da qual foi o grande pioneiro, juntamente com Robert Koch (1843-1910).

Esse era o caso de todas as áreas da biologia que atingiam diretamente o homem social e de todas as que podiam ser vinculadas ao conceito de evolução e ao

nome cada vez mais carregado de conotações políticas de Charles Darwin (1809-1882). Sua teoria científica representava o avanço das ciências naturais nesse período. Com a Teoria da Evolução, Darwin era a imagem pública da ciência.

O conceito de evolução não era novo, mas pela primeira vez fornecia um modelo de explicações satisfatório para a origem das espécies e refletia o conceito mais familiar da economia liberal: a competição. Portanto, nesse período, a Teoria da Evolução pela seleção natural ia além da biologia e ratificava o triunfo da história sobre as outras ciências, embora história ainda fosse confundida com progresso. O esquema da evolução biológica abolia a linha divisória entre ciências naturais, humanas ou sociais. Todo o cosmo precisava ser concebido como um processo de mudança histórica constante e a dificuldade para a ciência não residia na admissão da historicização do universo, mas em combiná-la com as operações uniformes das leis naturais permanentes. O citado historiador argumenta que somente pensadores revolucionários como Marx concebiam situações em que dois mais dois pudesse ser igual a outra coisa e, assim, a possibilidade de compreensão da evolução fora de um padrão de continuidade só se daria com os postulados marxistas.

Uma considerável resistência ideológica à ideia da evolução demonstrava a força do tradicionalismo e da religião organizada, mesmo entre os grupos mais emancipados e instruídos das populações ocidentais, pois a discussão estava circunscrita aos altamente cultos. Curiosamente, havia muitos evolucionistas na primeira metade do século XIX, entre eles os biólogos, haviam lidado com a questão de modo muito cauteloso. O próprio Darwin demorou a publicar sua obra, temeroso do confronto inevitável entre ciência e religião.

O darwinismo foi adotado de imediato pela extrema esquerda, que já havia fornecido um poderoso representante do pensamento evolucionista: Alfred Russel Wallace (1823-1913), que descobrira o processo de seleção natural e elaborara uma teoria sobre isso, Marx, por sua vez, considerou A origem das espécies, de Darwin, como a base das ciências naturais. Mesmo assim, a afinidade entre frações socialistas e a teoria de Darwin não impediria que as parcelas liberais, dinâmicas e progressistas das classes médias também acolhessem o darwinismo, que nos Estados Unidos se transformou rapidamente na ideologia do capitalismo militante.

Quanto aos aspectos acima mencionados, as discussões no campo da ciência biológica, geradas pela Teoria da Evolução, tinham forte conteúdo ideológico:

Sob a forma de racismo, cujo papel central no século XIX nunca será demais ressaltar, a biologia era essencial para uma ideologia burguesa teoricamente igualitária, pois deslocava a culpa das evidentes desigualdades humanas da sociedade para a “natureza”. Os pobres eram pobres por ter nascido inferiores. Assim a biologia não era só a ciência da direita política como também a ciência dos que desconfiavam da ciência, da razão e do progresso. (HOBSBAWM, 2011b, p. 390)

Entretanto, o marxismo se tornou a mais abrangente síntese das ciências sociais, também por consequência das alterações infraestruturais, de 1789 a 1848, que levaram a duas significativas mudanças no campo científico. A primeira mudança, que dava continuidade ao racionalismo dos séculos XVII e XVIII, estabelecia o equivalente das leis físicas para as populações humanas e sistematizou uma teoria dedutiva de economia política, que já estava avançada em 1789. A segunda foi a descoberta da evolução histórica, que pôde ser compreendida não mais como uma sucessão cronológica de acontecimentos, mas como um processo de evolução lógica.

A inserção da história nas ciências sociais teve efeitos imediatos no direito, na teologia e no campo da linguística, que na época era denominado filologia. O ostensivo estímulo à filologia, cujas leis eram fundamentalmente históricas ou evolutivas, era a conquista de sociedades não-europeias pela Europa. O interesse de Vigotski por essa área resultaria na influência que ela exerceria sobre sua teoria psicológica.

O fundamento da filologia foi a descoberta de uma vasta série de idiomas indo-europeus que se relacionavam uns com os outros. Tornara-se evidente que as línguas europeias escritas tinham sofrido transformações com o decorrer dos séculos e presumivelmente ainda passavam por modificações. A partir daí, o problema se constituía, mais do que provar e classificar tais relações mediante comparação científica, em elucidar sua evolução histórica, e assim a filologia foi a primeira ciência a considerar a evolução como sua verdadeira essência.

Os primeiros filólogos estabeleceram uma espécie de árvore genealógica para as línguas indo-europeias. Durante as explorações pioneiras, eles não duvidavam que a evolução das línguas devesse ser explicada não por uma sequência cronológica ou pelo registro de mudanças, mas por leis gerais linguísticas, análogas às científicas. O interesse de Vigotski e sua formação acadêmica nessa área influenciariam sua teoria psicológica.

As teorias da evolução faziam progressos no estudo da sociedade, e os campos de investigação da antropologia ou etnografia social, da sociologia e da psicologia

seriam delimitados entre 1789 e 1848, quando começaram a ser considerados cada qual como uma ciência peculiar com características próprias.

Uma das decorrências da tomada das teorias da evolução como metateoria nas ciências humanas e sociais foi a elaboração das teorias da raça, que de acordo com Hobsbawm (2011b), são um obscuro subproduto do desenvolvimento inicial das ciências sociais, já que no século XVIII muito se havia discutido sobre a existência de diferentes raças ou cores de homens. Essas discussões produziram uma explosão da antropometria, baseada na classificação e medida de crânios, prática encorajada pela frenologia, que tentava determinar o caráter humano a partir da configuração craniana, e que teria grande repercussão na área da psicologia nascente.

Com base nessas práticas e teorias, desenvolve-se uma mistura de nacionalismo, radicalismo, história e observação de campo que introduziram o igualmente perigoso tópico das características permanentes raciais ou nacionais na sociedade. Assim, a crença de que uma linhagem racial sobrevivia encaixava-se admiravelmente em uma “época em que os homens pretendiam descobrir a romântica e misteriosa individualidade de suas nações para reivindicar missões messiânicas para elas se fossem revolucionários, ou para atribuir sua riqueza e poderio a uma superioridade inata” (HOBSBAWM, 2010, p. 455).

Apesar de todas estas mútuas determinações entre a política e as ciências, nesse período de 1789 a 1848 os cientistas naturais, em comparação com os artistas e filósofos, demonstravam um grau muito baixo de consciência política, a menos que seus estudos exigissem outra coisa. Será no período seguinte, que compreende o intervalo 1848-1875, tal como demarcado nas obras do historiador, que a sociedade burguesa se tornaria confiante em seus sucessos, que se evidenciavam no avanço da ciência. Os homens cultos estavam orgulhosos de suas ciências e preparados para subordinar outras formas de atividade intelectual a elas.

Não foi uma boa época para os estudiosos do campo da filosofia do espírito (filosofia da história), mesmo na Alemanha, tradicional reduto destes pensadores, onde até Hegel saíra de moda. As duas tendências filosóficas dominantes a que a ciência se subordinava eram o positivismo francês, associado à escola de Auguste Comte (1798-1857), e o empirismo inglês, associado a John Stuart-Mill (1806-1873).

A base dupla da filosofia positivista era a imutabilidade das leis da natureza e a impossibilidade do conhecimento absoluto. A filosofia positivista de Comte surgira no período de revoluções francesa e industrial e consistia num movimento

contrarrevolucionário que visava a permanência da divisão de classes sociais, pois apregoava a correlação entre ordem e progresso; uma proposição de manutenção do *status quo*, orientada sob a lógica da ordem pública em contraposição a desordens revolucionárias.

A outra base vinculava-se ao empirismo de Stuart-Mill, que, em sua crítica aos valores sociais vigentes em sua época, postulava que a ciência deve voltar-se à experiência, já que todo conhecimento se encontra circunscrito aos limites da experiência. Para Stuart-Mill, a experiência constituía a base dos processos mentais a partir dos quais se instauravam as representações que, por sua vez, formam as associações das quais decorrem as ideias.

Por consequência, na segunda metade do século XIX, os homens instruídos estavam impressionados com suas conquistas, o progresso da ciência fazia a filosofia parecer redundante e ninguém duvidava do progresso material e intelectual. A ideia de progresso era o conceito dominante, que apresentava uma divisão fundamental entre os que pensavam que o progresso seria mais ou menos contínuo e linear e os que, como Marx, sabiam que ele necessariamente seria descontínuo e contraditório.

Sendo assim, o impacto da descoberta da história não mais como uma sucessão de acontecimentos aleatórios, mas como um movimento dotado de algum sentido, seja o de evolução ou o de progresso, soma-se ao clima geral de otimismo diante dos avanços tecnológicos e da extraordinária expansão da capacidade humana.

No entanto, a descoberta científica de Darwin, descrita na obra *A Evolução das espécies*, de 1852, válida para o mundo natural, continuava despertando curiosidade sobre a evolução dos seres humanos, ou seja, sobre sua história – e várias visões da história humana foram elaboradas. Entre elas, podem-se citar a do positivismo e a do marxismo. São construções que, embora não nascidas da descoberta de Darwin, foram por ela impulsionadas, na medida em que a ideia de evolução e história tornou-se ainda mais forte e cientificamente validada.

Decorre dessa preocupação a história que figurou no centro da concepção comteana de sociedade. Baseada na física, dividia seu próprio estudo em estática e dinâmica social. A estática social referia-se às leis gerais da ordem social e às condições de existência e equilíbrio da sociedade. A dinâmica social corresponderia à história, que seria regida pela chamada lei dos três estados, uma leitura evolucionista da história humana, cujo ponto culminante seria a era industrial e científica que a Europa

vivenciava no século XIX. Assim, Comte foi um dos primeiros e o principal pensador a propor uma ciência da sociedade.

Durkheim deu continuidade à proposição comteana de estudo da sociedade, de modo a imprimir à sociologia um caráter científico. Sua proposta, centrada no conceito de fato social, contribuiu decisivamente para a construção de uma metodologia especificamente positivista nas ciências sociais. O fato social, para Durkheim (2002), é o objeto da sociologia como ciência e cabe ao positivista explicar os fenômenos psíquicos e sociais, os quais estariam submetidos às mesmas regras sociais, que são independentes da vontade humana.

Trata-se de uma proposta de análise da sociedade que, mesmo pretendendo ser científica e estudar as coisas em si mesmas, não era, efetivamente, neutra. Antes, buscava entender e estabelecer a ordem na sociedade. Essa inclinação conservadora da sociologia durkheimiana manifesta-se com clareza, quando, no prefácio de sua obra destinada ao método sociológico, afirma: “Nosso método nada tem, pois, de revolucionário. Num certo sentido é até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza não é passível de modificação fácil, por mais dúctil e maleável que seja” (DURKHEIM, 2002, p. XII-XIII).

Dessa maneira, as proposições centrais do positivismo poderiam ser resumidas nas seguintes ideias: a primeira é que a sociedade humana, como a natureza, seria regida por leis imutáveis e, como pode ser lido na citação acima, independe da vontade humana; a segunda é que se os fenômenos naturais, tal como os sociais, são regulados por leis, decorre que a maneira de estudá-los – ou seja, o método – não pode ser diferente daquele utilizado nas ciências da natureza. A ciência seria uma só, pois a realidade natural e a social seriam muito semelhantes em um aspecto fundamental: a existência de leis. A terceira ideia refere-se à objetividade do conhecimento produzido pela ciência natural e pela social. Se os fatos ocorrem de acordo com padrões e leis independentes da vontade humana, então o conhecimento da realidade deve ser desprovido de qualquer juízo de valor ou de ideologias políticas e sociais para ter objetividade científica.

Assim, a psicologia vai ser influenciada, de acordo com Luria (1992), pela consideração de Durkheim de que os processos básicos da mente não resultam das manifestações da evolução natural ou da vida interior. A mente, segundo esse autor, se origina na sociedade.

Uma segunda linha de pensamento fundamental do século XIX é o marxismo. Sua relação com a história é também estreita, tanto que o método desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) recebeu o nome de materialismo histórico e dialético. Segundo Hobsbawm (2011a), Marx deve ser considerado como o mais formidável teórico contemporâneo em matéria sociológica, posto que considerava que sua teoria, mais do que fazer crítica ao capitalismo, constituía-se em um instrumento para a mudança do mundo. Esse ponto indica uma diferença fundamental, portanto, em relação ao positivismo. Enquanto a preocupação deste era a ordem e sua manutenção, o marxismo visava em primeiro lugar transformar o mundo e, sendo assim, sua concepção de ciência buscava ser crítica e ao mesmo tempo transformadora.

Mesmo sendo Auguste Comte e Herbert Spencer mais influentes nos meios intelectuais europeus, a influência de Marx parecia estar restrita ao âmbito do movimento trabalhista internacional e especialmente ao crescente movimento socialista. Os intelectuais de uma Rússia que se tornava cada vez mais revolucionária liam-no avidamente, tanto que as primeiras mil cópias da edição russa de *O Capital*, em 1872, esgotaram-se em menos de dois meses, ao passo que a primeira edição alemã em 1867 requerera cinco anos para ser vendida.

Esse relativo sucesso de Marx na Rússia já indicava a importância que ele teria nas décadas seguintes. Se a Revolução de 1917 foi a expressão política dessa influência, do ponto de vista intelectual a absorção do marxismo também seria profunda, como mostra a obra de Vigotski na área da psicologia e educação. É por isso importante ressaltar a recepção do materialismo histórico dialético no universo intelectual russo no período de transição do século XIX para o século XX.

Na Rússia, a leitura da obra de Marx, como teórico da revolução social, também pode ser compreendida porque o liberalismo ocidental era política e socialmente inviável e assim, conforme Hobsbawm (2011a), até as pessoas que em outros lugares teriam sido liberais eram ali marxistas antes de 1900. Isso indica a forte expectativa de mudanças sociais no atrasado Império Russo, já que o problema com o qual Marx e os cientistas sociais se defrontavam e tentavam resolver era a natureza da transição da sociedade pré-capitalista para a capitalista, suas formas de operação e suas tendências de desenvolvimento futuro.

Marx superaria os teóricos que o precederam também porque resistiu à tendência de separar a análise econômica de seus contextos históricos e sociais:

O problema do desenvolvimento histórico da sociedade do século XIX levou tanto teóricos como homens práticos a penetrar profundamente no passado remoto. Pois, tanto dentro dos países capitalistas, quanto nos lugares onde a sociedade em expansão encontrava – e destruía – outras sociedades, o passado vivo e o presente nascente encontravam-se em conflito aberto. (HOBSBAWM, 2011a, p. 397)

Os pensadores alemães viam a ordem dos estratos sociais dar lugar a uma sociedade de classes conflitantes. Os advogados ingleses, que tinham experiência na Índia, contrastavam a antiga sociedade com uma nova em que preponderava o contrato, ao invés do *status*, e viam a transição da primeira para a segunda como o principal padrão do desenvolvimento histórico.

No que dizia respeito à Rússia, seus cientistas viviam simultaneamente em dois sistemas: o antigo comunismo dos camponeses e o mundo do intelectual ocidentalizado e viajado. Também ali a linguística passou a ser uma ciência social evolucionista muito bem sucedida entre os especialistas e o público.

Outra ciência social que se desenvolvia, calcada no modelo evolucionista, era a antropologia, que mesclava duas disciplinas distintas: a antropologia física, derivada de interesses anatômicos e similares, e a etnografia, que se dedicava a descrever comunidades consideradas atrasadas ou primitivas. Ambas foram dominadas pelo problema da diferença entre grupos humanos e entendiam a questão da descendência do homem e os diferentes tipos de sociedade segundo os parâmetros do mundo burguês, tomado como o mais elevado.

A antropologia física levava ao conceito de raça, sustentando-se nas diferenças entre povos, mas isso não implicava crença em desigualdade racial, superioridade ou inferioridade, embora, conforme Hobsbawm (2011a), a combinação com o estudo da evolução do homem, calcado no fóssil pré-histórico, certamente sugerisse essa visão, pois os ancestrais mais remotos, como o homem de Neandertal, eram claramente mais simiescos e culturalmente inferiores que seus descobridores. Mesmo sendo frágil esse argumento, continha um apelo natural para aqueles que queriam provar a inferioridade racial de qualquer um em relação a brancos:

Se a evolução biológica darwiniana sugeria uma hierarquia de raças, assim o fez o método comparativo aplicado na antropologia cultural, da qual *Primitive culture* (1871), de E.B. Tylor (1832-1917), é a obra mais importante. Para Tylor, assim como para muitos que acreditavam no “progresso” e observavam comunidades e culturas [...], estas não eram diferentes por natureza, mas representavam um estágio anterior da evolução no caminho da civilização moderna. Elas eram iguais à infância na vida do

indivíduo. Isso implicava uma teoria de estágios. (HOBSBAWM, 2011a, p. 401)

Segundo essa teoria dos estágios, outras raças eram inferiores porque representavam uma etapa anterior da evolução biológica ou da evolução sociocultural ou de ambas. A comprovação da inferioridade se dava pelos critérios da própria sociedade em que a teoria se formulara e que era tecnologicamente mais avançada, militarmente mais poderosa, mais rica e mais bem-sucedida. Sociologicamente, por meio desse argumento, justificava-se que os pobres eram pobres porque biologicamente inferiores e que, por outro lado, se cidadãos pertenciam a raças inferiores, não era de espantar que permanecessem pobres e atrasados.

Contribuíram para a manutenção de tais argumentos o fato de a genética moderna ainda não ter se estabelecido e os experimentos com ervilhas-de-cheiro realizados pelo monge Gregor Mendel (1822-1884) em 1865 terem passado despercebidos, a ponto de só serem redescobertos em 1900. Diferentemente, a obra *A origem das espécies*, de Darwin, estava inteiramente ao alcance do público leigo bem instruído, prestando-se à tendência do senso comum de então, confiante no progresso liberal capitalista, de mobilizar o universo para confirmar os próprios preconceitos.

Entretanto, se por um lado as ciências sociais refletiam as concepções e problemas do liberalismo burguês em sua forma clássica, o pensamento livre da classe operária já estava associado a ideologias revolucionárias e tomava uma forma especial, firmemente fundamentada numa filosofia materialista, que ganhava terreno.

Na Rússia, mesmo as universidades revolucionárias haviam em 1848 se tornado politicamente conformistas. Além do mais, o número de pessoas instruídas era muito pequeno. Reis Filho (2003) ilustra tais condições com o recenseamento de 1897, que estimava uma população de 132 milhões de habitantes: quando às vésperas do início do século XX, os instruídos consistiam em não mais que uns 100 mil homens e pouco mais de seis mil mulheres em toda a Rússia.

Quanto ao campo da antropologia, segundo Hobsbawm (2011a), esta emergiu como ciência reconhecida a partir da filosofia, do direito, da etnologia, da literatura de viagem, do estudo de línguas e folclores e das ciências médicas, por meio do então popular assunto da antropologia física, que levou à moda de medir e colecionar crânios de vários povos²³.

²³ A constituição da antropologia como ciência social será mais detalhadamente retratada nas seções 2.2 e 2.3, que versam sobre o surgimento da noção de cultura e sua transformação em conceito científico.

Já a psicologia, cuja designação, lembra o autor inglês, foi cunhado por John Stuart Mill em 1843, quando ainda estava ligada à filosofia e à ética, começaria a firmar-se como disciplina científica no final do século XIX a partir da Alemanha, sob orientação experimental de Wilhelm Wundt (1832-1920).

Entretanto, embora a história da psicologia como ciência seja breve, as tentativas de descrever a vida psíquica do homem e explicar as causas de seus atos remontam a um passado distante, como nos lembra Luria (1991). Desde então, os filósofos vinham retratando a consciência humana como manifestação da razão divina, em uma compreensão idealista, associada a ideias da Igreja, ou como resultado das sensações. A vida psíquica era entendida como expressão de um mundo subjetivo cujo conhecimento não era alcançável por métodos científicos como a observação, necessitando de auto-observação. Consequentemente, por

Séculos a fio esse enfoque dos processos psíquicos deteve a evolução da psicologia científica, e mesmo depois de os processos do mundo exterior se haverem tornado objeto de estudo científico preciso os fenômenos da vida psíquica do homem continuaram sendo vistos como manifestação de um mundo espiritual específico, acessível apenas à descrição subjetiva. (LURIA, 1991, p. 2)

Esse autor explica que a divisão dos fenômenos em duas grandes categorias – a dos fenômenos físicos e a dos fenômenos psíquicos que não eram passíveis de análise científica – foi consolidada pela tese dualística cartesiana, segundo a qual os processos físicos subordinam-se às leis da mecânica e os fenômenos psíquicos às leis espirituais.

Esclarece ainda que por tal enfoque dualista perdurar na filosofia e na psicologia, até o final do século XIX a psicologia estaria dividida entre uma abordagem naturalista científica, ou psicologia fisiologista, que buscava explicar pela causalidade os processos psicológicos elementares, definindo-lhes leis objetivas; e a psicologia descritiva ou subjetiva, que estudava as formas conscientes do homem, enfocando-as como manifestação do espírito.

Nesse período, a obra de Freud causou grande impacto a partir da publicação, em 1899, de *A interpretação dos sonhos*. Interessado nas questões culturais, este desenvolveu na década de 1920 uma crítica psicanalítica da cultura e criou uma nova teoria sobre a natureza humana ao descrever, em 1921, a passagem da natureza à cultura em seu texto *Totem e tabu* (1995a). Para ele, segundo o mito da horda primeva, o parricídio de um pai onipotente teria gerado a necessidade do estabelecimento de um

contrato social para garantir que nenhum dos filhos tomasse o lugar do pai, o totem. A partir daí, se constituiria a organização social que iniciou o processo civilizatório.

Não há em Freud, uma distinção entre civilização e cultura, e em *O mal-estar da civilização*, publicado em 1930, ele afirmaria que

[...] nos contentaremos em dizer que a “civilização” descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar seus relacionamentos mútuos. (FREUD, 1995b, p. 109)

O criador da psicanálise define civilização como o que faz diferir o homem da vida animal, aquilo que o afasta de sua natureza. Dessa forma, a civilização diz respeito tanto ao controle sobre a natureza como ao conjunto de regulamentos que norteiam o relacionamento social.

Nesse estudo de 1930, portanto bem contemporâneo aos estudos de Vigotski, Freud (1995b) defende a tese de que a cultura/civilização produz um mal-estar nos seres humanos por causa do antagonismo entre as exigências dos instintos (pulsões) e as da civilização. Assim, a civilização trava uma luta contra o homem e sua liberdade, ao substituir o poder do indivíduo pelo da comunidade com suas regras destinadas a exercer controle para que se possa viver em sociedade.

Reconhecemos como culturais todas as atividades e recursos úteis aos homens, por lhes tornarem a terra proveitosa, por protegerem-nos contra a violência das forças da natureza, e assim por diante. [...] Se remontarmos suficientemente às origens, descobriremos que os primeiros atos de civilização foram a utilização de instrumentos, a obtenção do controle sobre o fogo e as habitações. Entre estes, o controle sobre o fogo sobressai como uma realização extraordinária, sem precedentes, ao passo que os outros desbravaram caminhos que o homem desde então passou a seguir, e cujo estímulo pode ser facilmente percebido. Através de cada instrumento, o homem recria seus próprios órgãos motores ou sensoriais ou amplia os limites de seu funcionamento. (FREUD, 1995b, p. 109-110)

Como vemos, Freud se refere à utilização de instrumentos como possibilidade de recriação e ampliação do funcionamento humano, mas, acima de tudo, também associa, como Vigotski, a civilização/cultura a realizações intelectuais, científicas e artísticas: “Nenhum aspecto, porém, parece caracterizar melhor a civilização do que sua estima e seu incentivo em relação às mais elevadas atividades mentais do homem – suas realizações intelectuais, científicas e artísticas” (FREUD, 1995b, p. 114)

Complementa que “a substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização” (FREUD, 1995b, p. 115), apontando que o elemento da civilização entra em cena com a tentativa de regular os relacionamentos sociais, o que torna possível a vida em comum. Farr argumenta que (2002, p. 64), “Freud demonstrou em relação aos fenômenos mentais que a consciência é apenas a ponta do iceberg. A maior parte daquilo que é significativo para a vida humana não está presente na consciência e diz respeito à cultura, bem como à noção freudiana de inconsciente”.

A obra de Freud, de caráter subjetivista, contestava o caráter pragmático da obra de Wundt, que se localizava no outro extremo dos debates teóricos em psicologia. Naquele período, o enfoque dualista se refletiria nos trabalhos clássicos da psicologia, como os do psicólogo estadunidense William James (1842-1910) e dos alemães Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Wundt, o qual escreveria tanto sobre o individual quanto sobre o coletivo, sem entretanto estabelecer seu interrelacionamento.

Como já vimos, a influência desse dualismo levaria a psicologia a um impasse, e a tentativa de superação dessa estagnação se daria pela aplicação de métodos das ciências naturais aos estudos dos processos psicológicos, que passavam a ser analisados de formas semelhantes àquelas adotadas para os fenômenos da natureza.

Farr (2002) exemplifica que, no caso de estudiosos da sociologia, como Durkheim, a distinção entre os objetos – representações individuais e coletivas – devia-se ao interesse de estudar um deles e não o outro, ao mesmo tempo em que se distinguia a sociologia da psicologia.

No caso de Wundt, a dualidade se encontrava na distinção estabelecida entre a psicologia fisiológica e a psicologia social, sendo que o objeto de estudo da primeira era a entidade psíquica ou biológica, enquanto o da outra “são as produções mentais coletivas que emergem da ‘ação recíproca de muitos indivíduos’” (WUNDT *apud* FARR, 2002, p. 61).

Uma das distinções mais radicais entre o individual e o coletivo encontra-se na diferença entre consciência e cultura. A justaposição de consciência e cultura é estabelecida sem que exista clareza a respeito de como se chega a uma a partir de outra. “A consciência isola um indivíduo dos demais; a cultura absorve o individual e obscurece a diferença entre um indivíduo e outro” (FARR, 2002, p. 63).

O autor entende que para Wundt, assim como para Durkheim e Freud, a cultura está além da consciência dos indivíduos que a mantêm e transmitem. É algo que está

juntamente com a consciência dos indivíduos, mas é externa a esta e abrange o que Durkheim chamou de representações sociais. Entretanto, só Wundt dentre estes, faria da linguagem um objeto de estudo.

O positivismo que orientava as ciências no século XIX, quando em 1879 Wundt criou o Instituto de Psicologia Experimental em Leipzig, persistiria a tal ponto que, no início do século XX, a tendência experimental ainda se confirmaria pelos registros de experimentos que buscavam uma compreensão concreta do funcionamento orgânico.

A psicologia praticada por Wundt elegeu como seu problema descrever os elementos que compunham a estrutura da mente (consciência), e o objeto de estudo dessa psicologia estrutural era a experiência em si, que acontece antes da reflexão: a experiência imediata, livre de interpretação e que inclui sensações, percepções, sentimentos e emoções. Os métodos para se chegar até essa experiência eram os da experimentação e da introspecção. Wundt avançou na psicologia ao fazer distinção entre a psicologia fisiológica e a social, visto que os fenômenos coletivos estudados por esta são de natureza social e interacional, além de também histórica.

Entretanto, seu discípulo, o psicólogo inglês Edward B. Titchener (1867-1927), após estudar em Leipzig, mudou-se para os Estados Unidos, onde trabalhou na Universidade Cornell. Em seu Manual de psicologia, escrito em 1915, postulava que a psicologia é a ciência da mente, e a definia como uma ciência pura, sem interesses utilitários, sem aplicação ou preocupação com patologias, sistemas sociais ou condições culturais em que opera a mente.

As críticas ao método introspectivo e à visão restrita ao estudo da consciência presente na Escola Estruturalista vieram de muitos estudiosos, entre os quais William James, o principal psicólogo funcionalista. O objeto de estudo do funcionalismo era a atividade mental, entendida como formada por categorias dinâmicas e distintas que têm como base o organismo biológico, da qual o aparelho psíquico participa. Os métodos para o estudo da atividade mental são a introspecção e a observação, tanto objetiva, dirigida à apreensão da atividade mental presente no comportamento, quanto subjetiva. A Escola Funcional, ou Funcionalista, pretendia compreender tanto o comportamento e suas interações complexas e contínuas quanto a consciência, ou seja, caracterizava-se por tentar entender o funcionamento mental humano e também tratava a Psicologia como ciência natural.

A manifestação do positivismo expressa na tendência a aplicar métodos das ciências naturais à psicologia já se manifestava na Rússia, tal como se pode verificar na obra do fisiologista I.M. Setchenov (1829-1905), *Os reflexos do cérebro*, na qual defendeu que os complexos processos psíquicos, como o pensamento, devem ser tratados em sua materialidade e ser abordados como reflexos complexos. Propôs que os naturalistas deveriam estudar os fenômenos psíquicos com os mesmos meios com que estudavam outros fenômenos da natureza.

O também fisiologista russo Ivan P. Pavlov (1849-1936), estudou a atividade nervosa superior com a aplicação do conceito de reflexos condicionados, que descobriu. Dedicou-se a estudar aspectos como a função dos nervos do coração, as glândulas digestivas e os centros nervosos superiores do cérebro. Pavlov também seguiria a linha de pensamento funcionalista de Setchenov e, segundo Luria (1991, p. 4), “representantes da ciência russa como M.D. Bekhterev (1857-1942) e outros tentaram formalizar um enfoque das bases objetivas e fisiológicas da atividade psíquica e fundamentar a possibilidade de uma psicologia objetiva e naturalista”. Para Luria (1991), essas foram as razões pelas quais a consciência do homem foi tratada como fenômeno isolado de todos os outros processos naturais.

Nesse mesmo período do século XIX, o psicólogo americano Edward L. Thorndike (1874-1949) começaria a estudar animais em laboratório, aplicando métodos que possibilitavam observar como adquiriam novas habilidades. Tais pesquisas serviram de base para o behaviorismo, ou ciência do comportamento, promovido pelo psicólogo estadunidense John B. Watson (1858-1958). Os behavioristas propunham que apenas o comportamento fosse considerado objeto de pesquisa científica e deixavam de lado a consciência, já que, para eles, a consciência era um conceito subjetivo, inacessível à pesquisa objetiva.

A corrente behaviorista caracterizava-se por raízes experimentais muito bem sedimentadas e postulava que a observação e experimentação sistemáticas e cuidadosas permitiria desenvolver um conjunto de princípios capazes de explicar o comportamento humano. Em artigo publicado em 1913 na *Psychological Review*, Watson considerou que a proposta da psicologia como ciência deveria ser a de eleger como objeto de estudo os atos observáveis de conduta que pudessem ser descritos em termos de estímulo e resposta.

Tanto o behaviorismo como as escolas estruturais e funcionais, que se caracterizaram pela tentativa de consolidar a psicologia pelo estudo do comportamento observável, pretendiam firmar as bases de uma psicologia científica objetiva.

Para Luria (1991), a tentativa de substituir a psicologia pelo estudo do comportamento e das leis de aquisição de habilidades complexas era reflexo dessa luta por uma psicologia científica, e essa tentativa teve importância em sua época, mas o enfoque mecanicista da atividade psíquica revelou suas limitações e levou a psicologia a uma crise, como aquela do enfoque dualista dos fenômenos psíquicos.

Essas correntes teriam seus princípios questionados e reconsiderados por novas fontes de estudos e pesquisas, como o movimento da Gestalt, que surgiu na Alemanha e questionava a forma americana da psicologia. A Gestalt determinava a percepção como objeto de estudo e teve sustentação filosófica no pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), que se opunha à filosofia empirista.

Três grandes psicólogos alemães estão ligados ao nascimento da Gestalt: Max Wertheimer (1880-1943), professor e pesquisador da Universidade de Frankfurt; Kurt Kofka (1886-1941), da Universidade de Giessen; e Wolfgang Köhler (1887-1967), que trabalhou nas Universidades de Berlim e de Frankfurt. Para a Gestalt, a psicologia deveria estudar o ato de experimentar e não o conteúdo da experiência, e os três estudiosos citados pesquisaram a percepção do movimento aparente, a constância perceptiva e a aprendizagem, desenvolvendo desde pesquisas com animais, feitas por Köhler, até estudos sobre o pensamento produtivo, realizados por Wertheimer.

A teoria por eles desenvolvida considera o córtex cerebral um sistema dinâmico, que estabelece interação entre os elementos da sensação e promove o processo da percepção como relação entre a experiência psicológica e a cerebral, Assim sendo, considera que a percepção da realidade não é uma cópia da sensação.

A psicologia da Gestalt criticaria o estruturalismo, o funcionalismo e o behaviorismo, atacando o associacionismo presente nessas vertentes psicológicas. Propunha que o comportamento fosse entendido no campo psicofísico, o que significa ser estudado em suas conexões causais, como percepção dos desejos, intenções, frustrações, alegrias, raivas etc. O método utilizado pela Gestalt envolvia a introspecção e a observação direta.

Segundo Luria (1992), na década de 1920 já se concebia estudar o funcionamento do intelecto por meio da comparação das atividades mentais de diferentes culturas, e o debate estabelecido se concentrava em duas questões: “se os

componentes do pensamento, as categorias básicas de descrição da experiência variavam de cultura para cultura e se o processamento básico intelectual feito pelo indivíduo humano variava de uma cultura para outra” (LURIA, 1992, p. 63).

Explica que nessa época vários psicólogos da Gestalt aplicavam suas ideias à questão das diferenças culturais de pensamento, comparando características do pensamento das culturas então ditas primitivas com o das sociedades tecnológicas, em busca de diferenças ou similaridades nas estruturas mentais, de modo a enfatizar propriedades da mente comuns a todas as culturas.

Entretanto, essas discussões eram conduzidas, segundo o autor, sem o respaldo de dados psicológicos apropriados: “os dados usados por Lévy-Bruhl e por seus críticos sociológicos e antropológicos – na verdade, os únicos dados disponíveis para qualquer um naquela época – eram eventos anedóticos colhidos por exploradores e missionários que haviam mantido contato com povos exóticos no decorrer de suas viagens” (LURIA, 1992, p. 64).

Assim, dos limites dessas vertentes, surgiu a necessidade de ultrapassar as descrições mecanicistas simplificadas de habilidades elementares e passar a uma análise científica das formas mais complexas da atividade psíquica do homem. Essa necessidade de criação de uma psicologia científica, capaz de abordar com métodos objetivos as formas mais complexas da vida psíquica do homem, se converteria numa questão fundamental que a década de 1930 assimilaria como condição para reverter a crise da psicologia. Vigotski formularia pela primeira vez as vias para a superação da referida crise.

Luria (1991) salienta ainda que o sentido histórico da crise da psicologia deveu-se ao fato de essa ciência haver assumido duas direções. A primeira – naturalista, explicativa – se propunha a explicar os processos psíquicos limitando-se aos processos psicofisiológicos mais elementares e recusando-se a examinar os fenômenos complexos da atividade consciente do homem. A segunda direção – fenomenológica, descritiva – tomava como objeto de análise os fenômenos exteriores da atividade consciente limitando-se a descrever subjetivamente tais fenômenos, considerando-os como manifestação do espírito.

A partir da crítica feita por Vigotski a essa crise instalada na psicologia, concebeu, juntamente com Luria, a ideia de realizar o estudo das funções intelectuais em indivíduos de sociedades iletradas, descrito no primeiro capítulo.

Para Vigotsky, a tarefa principal para superar essa crise consistia em converter em objeto da pesquisa as formas superiores e especificamente humanas de atividade consciente e enfocá-las da ótica da análise científica, explicar por via causal a sua origem e definir as leis objetivas a que elas se subordinam. (LURIA, 1991, p. 6)

Comenta que Vigotski entendeu que “a tentativa de focar o psiquismo como função imediata do cérebro e procurar a sua fonte no recôndito do cérebro é tão inútil quanto a tentativa de considerar o psiquismo como forma de existência do espírito” (LURIA, 1991, p. 6) e destaca que para que a Psicologia se tornasse uma ciência autêntica, deveria estudar a origem socialmente histórica das formas superiores de atividade consciente, assegurando uma análise científica das leis que lhe servem de base. Defende que essas teses básicas mudaram as tradições da psicologia dualista, delineando o objeto de uma psicologia científica.

Na elaboração dessa nova psicologia científica, ao ser um dos responsáveis por introduzir a dialética no corpo teórico-metodológico da psicologia, Vigotski também contribuiria para a destruição do reducionismo, pois, conforme analisa Sawaia (2005, p. 10), “dialética é concepção vigorosa que possibilita a redução dos mitos reducionistas que pairam sobre a psicologia social”. Para essa autora, sem a dialética “é impossível pensar na construção de uma teoria de completa emancipação humana, tendo como pressuposto a ideia de homem como um ser sócio-histórico” (SAWAIA, 2005, p. 14).

Assim, considerando cumprida esta etapa de situar o surgimento das ciências sociais e da psicologia e anunciar o nascimento da psicologia soviética que daria origem à psicologia de Vigotski, voltemo-nos ao conceito de cultura, para então nos dedicarmos à psicologia sócio-histórica.

4.2 SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

Faremos aqui uma contextualização do conceito de cultura, demonstrando sua manifestação a partir do pensamento antropológico vigente no período compreendido entre a metade do século XIX até a do século XX. Assim, o capítulo se desenvolve de maneira a evidenciar as transformações na concepção de cultura a partir do movimento histórico, buscando demonstrar como as ciências sociais, especialmente a antropologia, se estruturaram como saberes científicos, instituindo a cultura como conceito antropológico.

Consideramos que tal retomada apresenta-se como pré-requisito para o desenvolvimento da próxima seção, em que focalizaremos algumas das ideias e autores que fizeram parte dos embates teóricos sobre a concepção antropológica de cultura.

Os esclarecimentos contidos nessas duas seções são feitos com vistas a uma melhor compreensão tanto das ideias que influenciaram a concepção de cultura de Vigotski, como elemento determinante para a constituição dos processos mentais superiores, quanto das críticas que ele sofreu no início da década de 1930 ao apresentar os resultados da pesquisa transcultural realizada com Luria na Ásia Central.

4.2.1 Da palavra ao conceito

As palavras têm história e fazem história. Elas são criadas para responder a problemas que se colocam em determinados períodos históricos em contextos sociais específicos. Para Cuche (2002) o termo cultura é grandemente influenciado pela relação com a história que a fez e a história para a qual ela contribuiu. Já Eagleton (2005) argumenta que, se a palavra guarda em si os resquícios de transições históricas, ela também codifica questões filosóficas fundamentais. Por sua vez, Vigotski postula que

Toda palavra é uma teoria; a denominação do objetivo é o conceito que a ele se aplica. É verdade que com a ajuda das palavras queremos interpretar os objetivos. Mas é que cada denominação, cada utilização da palavra, desse embrião da ciência, constitui uma crítica da palavra, um desgaste de sua imagem, uma ampliação de seu significado. Os linguistas demonstraram com toda clareza como as palavras variam com o uso; caso contrário, a língua não se renovaria, as palavras não morreriam, não nasceriam, não envelheceriam. (VIGOTSKI, 1999a, p. 238)

Em sua teoria está presente, portanto, a ideia de que o significado de uma palavra evolui e que ela expressa coisas diferentes em diferentes estágios. Assim, afirma que “no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade da palavra” (VIGOTSKI, 2001b, p. 400-401). A evolução da palavra portanto reflete os fenômenos de diversas maneiras, pois os processos psicológicos que orientam seu uso são sujeitos a mudanças, principalmente mediante fatores socioeconômicos.

Essas são algumas das razões pelas quais a compreensão do significado desse conceito exige a reconstituição de sua genealogia. Eagleton (2005) lembra que a palavra

inglesa *culter*, que é um cognato de cultura, significa relha de arado e que o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um derivado do conceito de natureza. Para ele, a palavra cultura deriva de trabalho e agricultura, colheita e cultivo. Porém, mesmo ligada à noção de domínio da natureza, a cultura deve ser entendida como aquilo que distingue o ser humano da natureza.

É por meio da cultura que o processo de hominização²⁴, iniciado há cerca de 15 milhões de anos, avançou de uma conformação puramente genética à natureza para um tipo de interação que implicou transformação da natureza. Ao transformar a natureza e a si mesmo, no contexto social, o ser humano criou e recriou a cultura conforme suas necessidades de adaptação e superação da natureza. Isso significa tanto a domesticação progressiva de animais e plantas quanto o controle do fogo e o de seus instintos naturais.

Sendo assim, através da cultura o ser humano foi se tornando um ser mais plástico, mais moldável às necessidades de cada ambiente. Segundo Cuche,

Ao longo dessa evolução, que resultou no *Homo sapiens sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, “substituídos” progressivamente pela cultura, isto é, por esta adaptação imaginada e controlada pelo homem que se revela muito mais funcional que a adaptação genética por ser muito mais flexível, mais fácil e rapidamente transmissível. A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza. (CUCHE, 2002, p. 10)

É através da cultura que o ser humano vai se distinguindo da natureza, transformando-a, ao mesmo tempo em que os agrupamentos humanos vão também se diferenciando entre si. Conforme os seres humanos se distinguem culturalmente, a própria noção de cultura adquire diversos sentidos:

[...] por volta do século XVI, o termo “cultura” passou a ter uma relação com crianças humanas, além de plantações e animais. No início, a ideia central de cultura como um processo de ajudar as coisas a progredir combinava-se com uma teoria geral de como promover o crescimento: criar um ambiente artificial onde organismos jovens poderiam ser providos com condições excelentes de crescimento. (COLE, 1998, p. 168)

Assim, para Cole (1998), a palavra cultura, além de guardar em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, também codifica questões filosóficas

²⁴ Hominização: processo que, por aperfeiçoamentos sucessivos, caracteriza a evolução dos primatas ao homem. Para Leontiev (1978, p. 264), “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”.

como liberdade e determinismo, sugerindo uma dialética entre o artificial e o natural, isto é, uma relação entre o que provocamos no mundo e aquilo que o mundo provoca em nós. Por outro lado, a raiz latina dessa palavra é *colere*, que pode ter um amplo leque de significados, desde cultivar e habitar até adorar e proteger. Alerta, ainda, que o termo desemboca

[...] via o latim *cultus* no termo religioso “culto”, assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência. Verdades culturais – trate-se de arte elevada ou das tradições de um povo – são algumas vezes verdades sagradas, a serem protegidas e reverenciadas. A cultura, então, herda o manto imponente da autoridade religiosa, mas também tem afinidades desconfortáveis com ocupação e invasão; e é entre esses dois polos, positivo e negativo, que o conceito, nos dias de hoje, está localizado. (EAGLETON, 2005, p. 10-11)

Eagleton postula ainda que a necessidade de cultura sugere que há algo faltando na natureza e que a palavra está voltada a duas direções opostas, indicando uma divisão entre a parte de nós que se cultiva e refina e aquilo que constituiu a matéria-prima desse refinamento. Aponta a dualidade entre faculdades superiores e inferiores, dualidade que se propõe a superar.

Para Williams (1983, p. 87),

Culture is one of the two or three most complicated words in the English language. This is so partly because of its intricate historical development, in several European languages, but mainly because it has now come to be used for important concepts in several distinct intellectual disciplines and in several distinct and incompatible systems of thought.²⁵

Williams (1983) investigou a história do termo fazendo o resgate de algumas teorias que permitiam pensar a cultura, entre elas a idealista e a materialista, e distinguiu alguns significados modernos para a palavra, destacando, com base em suas raízes etimológicas no trabalho rural, que cultura significa algo como civilidade, adquirindo a partir do século XVIII a conotação de civilização como progresso intelectual, espiritual e material. E finalmente, na qualidade de ideia de civilização, equipara os costumes e a moral. A palavra envolve uma dúbia correlação entre comportamento polido e conduta ética, sentido que em inglês também pode ser encontrado na palavra *gentleman*.

²⁵ Cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa. Isto decorre parcialmente de seu intrincado desenvolvimento histórico em várias línguas europeias, mas principalmente porque ela tem sido usada como conceito importante em diversas disciplinas intelectuais e em sistemas de pensamento distintos e incompatíveis. (Tradução livre nossa.)

Para Romão (2004, p. 3), a cultura, com o significado de humanização do mundo, “é tudo aquilo que resulta do pensar e do agir humanos sobre a natureza, com vistas a obtenção de bens e serviços necessários à sobrevivência e à reprodução da espécie”. Nesse sentido, cultura é toda ação humana que, pela atividade do trabalho, transforma a natureza para atender ao homem.

Como vimos, mesmo um breve apanhado sobre o significado do termo levamos inevitavelmente a concepções que remetem a uma relação de oposição entre natureza e cultura, e isso pode ser melhor entendido na trajetória da palavra por volta do século XVIII, sendo que Cuche (2002) defende que a evolução semântica definitiva do vocábulo, que permitiria a invenção do conceito, foi produzida na língua francesa durante aquele século, antes de se difundir para os idiomas inglês e alemão.

Destaca que no começo do século XVI ela deixara de significar um estado de coisa cultivada para designar a ação de cultivar a terra e que em meados desse século é que se formou o sentido figurado e cultura passou a referir-se ao cultivo de uma faculdade, ao fato de se trabalhar para desenvolvê-la.

Até o século XVIII, segundo o referido autor, a evolução do conteúdo semântico da palavra se devia ao movimento da língua e não ao das ideias, quando nela então começa a se consolidar o significado de ação, de cultivar, com aquisição de novos significados metafóricos, como o sentido figurado de cultura do espírito e não apenas da terra.

Na edição de 1718 do Dicionário da Academia Francesa, passa a ser acompanhado de complementos como cultura das artes, cultura das letras ou cultura das ciências. O sentido figurado do termo começa a se impor e cultura começa a designar a formação e a educação do espírito, passando depois, em movimento inverso, a deixar de significar ação, a ação de instruir, e passando a expressar o estado de espírito cultivado pela instrução.

Este uso é consagrado no fim daquele século, e a palavra já constaria da edição do Dicionário da Academia de 1798, que

[...] estigmatiza um espírito natural e sem cultura, sublinhando com esta expressão a oposição conceitual entre “natureza” e “cultura”. Esta oposição é fundamental para os pensadores do Iluminismo que concebem a cultura como um caráter distinto da espécie humana. A cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade ao longo de sua história. (CUCHE, 2002, p. 20-21)

Ainda segundo o citado autor, no século XVIII, o termo se inscreve na ideologia do Iluminismo e associa-se a ideias de progresso, de educação e de razão, que ocupam a centralidade do pensamento da época. “A ideia de cultura participa do otimismo do momento, baseado na confiança no futuro perfeito do ser humano. O progresso nasce da instrução, isto é, da cultura, cada vez mais abrangente” (CUCHE, 2002, p. 21).

Persiste no vocábulo, no século XVIII, o significado de progresso, que se associaria à ideia de civilização: cultura evocando progressos individuais e civilização referindo-se a progressos coletivos. A civilização designava o afinamento dos costumes que arrancaria a humanidade da ignorância e da irracionalidade e essa definição estende-se para o processo de melhoria das instituições, da legislação e da educação.

O uso da palavra cultura associada a civilização marcaria no século das luzes o aparecimento de uma nova concepção dessacralizada da história. A filosofia se liberta da teologia e as ideias de progresso inscritas nesses termos sucedem a esperança religiosa. O homem passa a ser colocado no centro da reflexão e surge a possibilidade de uma ciência do homem, expressão que seria empregada pelo filósofo e escritor francês Diderot²⁶ na *Encyclopédie*, em 1755. Em 1787, Chavannes²⁷ cria o termo etnologia, que define como a disciplina que estuda a história do progresso dos povos em direção à civilização.

Assim, ao longo do século XIX, a sociologia e a etnologia surgem como resultado da adoção de um procedimento positivo na reflexão sobre o homem e a sociedade e a reivindicação dessas novas ciências advém da necessidade de dar uma nova explicação para a diversidade humana, diferente da explicação das raças, proposta pela biologia.

No século XIX, *kultur*, em sentido figurado, aparece na língua alemã como transposição da palavra francesa, mas rapidamente, a partir da segunda metade do século, evolui para um sucesso de público – a burguesia intelectual alemã –, o que não acontecia com a palavra francesa. Diferentemente da França, na Alemanha a burguesia e a aristocracia não têm laços estreitos e a nobreza se mostra isolada das classes médias. As cortes principescas são fechadas e a burguesia é afastada da ação política.

²⁶ Denis Diderot (1713-1784), filósofo e escritor francês que é considerado precursor da filosofia anarquista.

²⁷ Alexandre César de Chavannes (1731-1800), antropólogo suíço cuja principal obra, de 1788, denomina-se *Antropologie ou Science générale de l'homme*, na qual propõe a separação entre a antropologia e a etnologia.

Cultura se opõe a civilização, no pensamento alemão do referido século, e para a *intelligentsia* burguesa alemã a nobreza da corte pode ser civilizada, mas não tem cultura, e como o povo simples também não tem cultura, a *intelligentsia* se considera investida do papel de difundir a cultura alemã.

Essa camada social passa a ser reconhecida como porta-voz da consciência nacional alemã e, na Alemanha, às vésperas da Revolução Francesa, o termo civilização perde a conotação aristocrática alemã e passa a evocar a França e as potências ocidentais. Por sua vez, a palavra cultura, então marca da burguesia intelectual alemã, converte-se no século XIX em marca definitiva da nação alemã. “Os traços característicos da classe intelectual, que manifestavam sua cultura, como a sinceridade, a profundidade, a espiritualidade, vão ser a partir de então considerados como especificamente alemães” (CUCHE, 2002, p. 26).

Assim, a noção alemã de *kultur*, a partir do século XIX tenderá a delimitar e consolidar as diferenças nacionais, em oposição à noção francesa universalista de civilização. Por sua vez, na França a palavra cultura se desenvolveria para uma dimensão coletiva e deixaria de referir-se somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, passando a designar também um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade, embora ainda em sentido vasto e impreciso. São desse período expressões como cultura francesa ou alemã ou cultura da humanidade. Cultura era termo ainda próximo de civilização, podendo ser substituído por este.

Autores como Goldman (1994), Cuche (2002), Eagleton (2005) e Gerken (2008) consideram que o debate franco-alemão que teve início no século XX – um particularista e outro universalista – está na base das concepções de cultura das ciências sociais. Entretanto, a primeira definição conceitual de cultura seria proposta pelo antropólogo britânico E.B. Tylor, para quem a cultura expressava a totalidade da vida social do homem.

É no bojo desse debate que a antropologia surge e foca-se em torno desse conceito.

4.2.2 O surgimento da antropologia e o conceito científico de cultura

Esta seção acompanha inicialmente o surgimento da antropologia e do conceito científico de cultura como requisito para analisarmos a ausência de reflexões acerca da

visão antropológica de Marx, que certamente, estava presente nas reflexões de Vigotski e das teorias antropológicas de base materialista histórica e dialética, o que não é contemplado por nenhum dos estudiosos de Vigotsky já localizados.

Como vimos na seção anterior, a noção de cultura, que é inerente às reflexões das ciências sociais, está na base da antropologia, a qual inicialmente desenvolveu-se a partir de direcionamentos e pressupostos eurocêntricos que, de princípio, não relativizavam as culturas às características locais, ou seja, aos padrões culturais dos povos. A teoria evolucionista dominava a visão de mundo e o pesquisador ocidental europeu observava seu igual como evoluído, em detrimento das demais civilizações, cujos povos eram identificados como primitivos.

Dessa forma, a antropologia, embora inicialmente etnocêntrica, foi se desenvolvendo em direção a um entendimento da diversidade cultural baseado na noção de relativismo, isto é, a ideia de que não há culturas superiores a outras, mas sim que cada uma tem valor em si, não podendo portanto ser hierarquizadas.

A corrente evolucionista marcou o nascimento etnocêntrico da antropologia no século XIX. De acordo com Marconi e Pressoto (1992), a teoria antropológica da evolução cultural, que é anterior à teoria de Darwin, recebeu um grande impulso com a publicação de *The origin of species*. A teoria da evolução cultural postulava que a história dos seres humanos pode ser descrita como progressiva, ou seja, passaria do período simples (primitivo) para o mais complexo (sociedade industrial). Desse modo, pressupunha-se que a cultura humana teria progredido atravessando estágios.

Assim, de acordo com esta teoria antropológica, a sociedade primitiva inicia-se com a organização do homem em pequenos grupos de caçadores e coletores, perpassa pela invenção da agricultura, pela concepção de propriedade privada e pela divisão social do trabalho, alcançando o *status* da civilização moderna.

Os precursores das teorias evolutivas foram L.H. Morgan (1818-1881), nos Estados Unidos, e, na Grã-Bretanha, E.B. Tylor, J.G. Frazer (1854-1941) e H. Spencer (1820-1903) que difundiram o conceito de evolução na Inglaterra durante o século XIX. Na França, Durkheim, considerado o precursor da antropologia funcionalista – desenvolvida a partir do evolucionismo –, formulou a teoria que identificava a origem das matrizes religiosas para demonstrar que o homem, primitivo ou moderno, ao adorar um objeto totêmico (animal, fenômeno natural e/ou imagem do sagrado) adora a si mesmo. Em grande parte, esses teóricos são contemporâneos e fortemente influenciados por Comte e Darwin.

Morgan (1877), fiel ao evolucionismo, propôs que toda sociedade passaria por três estágios: selvageria, barbárie e civilização – progressões distintas que fariam parte de um progresso natural. Por sua vez o antropólogo Frazer, em sua obra *O ramo de ouro*, de 12 volumes, concluída em 1915, fez um estudo comparativo de mitos e folclores em várias sociedades e formulou a tese de que o pensamento humano passaria por três etapas irreversíveis: magia, religião e ciência. Frazer partiu do mesmo princípio de seu contemporâneo Comte, que postulou que a sociedade seria submetida à teoria dos três estados: teológico, metafísico e científico, ou positivo. Tanto Frazer quanto Comte, portanto, em suas teorias evolucionistas, apregoavam que a humanidade atravessaria três etapas evolutivas.

Deve-se destacar também a importância de Tylor, cuja principal obra é *Primitive culture*, de 1871. Considerado o fundador da antropologia como disciplina científica, foi o primeiro a ocupar uma cátedra de antropologia na Grã-Bretanha, a partir de 1883, na Universidade de Oxford. A importância de Tylor para a antropologia está relacionada a seu esforço de construir uma abordagem metodológica adequada para essa área do conhecimento.

Tylor (1876-1878) postulava, em analogia, que a humanidade era como uma criança que iria alcançar fatalmente a idade adulta e os povos primitivos estariam situados nos primeiros estágios da infância. Atribuiu à cultura a conotação de veículo transmissor de costumes, processos que conduziriam hábitos oriundos de um estágio a outro. Além disso, elaborou a primeira conceituação de cultura que se considera etnológica, isto é, “objetiva e descritiva e não normativa” (CUCHE, 2002, p. 35). Para Tylor,

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR *apud* CUCHE, 2002, p. 35, destaques do autor)

Nessa citação podem-se observar várias características que formam o conceito antropológico de cultura: sua abrangência, que envolve praticamente tudo o que ocorre na sociedade, e seu caráter de fenômeno social e historicamente construído, transmitido e adquirido, e não herdado biologicamente.

Tylor, em sua obra *Primitive culture*, publicada em 1871, considera que a cultura é “a expressão da totalidade da vida social do homem”, não sendo, por isso,

biologicamente herdada, nem fruto da criação consciente de determinados indivíduos. Sendo uma construção coletiva, “sua origem e seu caráter são, em grande parte, inconscientes” (CUCHE, 2002, p. 35).

Apesar de haver diferenças muito grandes entre as culturas, haveria, para Tylor, um fundamento comum, compartilhado por todas as sociedades. Evolucionista, ele considerava que todas as culturas eram “capazes de progredir” (CUCHE, 2002, p. 36). Assim, a principal característica comum a todas as culturas era essa potencialidade de evolução fundamentada em uma

[...] unidade psíquica da humanidade, que explicava as similitudes observadas em sociedades muito diferentes; segundo ele [Tylor], em condições idênticas, o espírito humano operava em toda parte de maneira semelhante. Herdeiro do Iluminismo, ele aderiu igualmente à concepção universalista da cultura dos filósofos do século XVIII. (CUCHE, 2002, p. 36-37)

Se por um lado Tylor foi o primeiro a propor uma definição conceitual de cultura, será Franz Boas (1858-1942), alemão radicado nos Estados Unidos, um dos responsáveis por fazer a antropologia avançar metodologicamente, desenvolvendo, principalmente na pesquisa de campo, uma das técnicas de pesquisa mais importantes para essa área de estudos. Sua obra *The mind of primitive man*, de 1911, inaugurou a antropologia cultural norte-americana.

Para além de Tylor, Boas fez a antropologia avançar por um entendimento da cultura que supera as teorias racistas, isto é, que se apoiavam nos conceitos de raça, e biologizantes ainda em voga nas primeiras décadas do século XX. Esse novo entendimento embasaria a crítica feita à concepção de cultura de Vigotski, como veremos na próxima seção.

A cultura não poderia ser identificada, reduzida ou submetida a considerações raciais, pois a noção de raça era uma manifestação ainda etnocêntrica na antropologia. Deve-se ressaltar que, apesar da grande influência exercida pelas teorias sobre as raças junto aos teóricos evolucionistas, estes não eram fundamentalmente racistas, mas sim etnocêntricos, por acreditarem no processo evolutivo das sociedades e das culturas e aceitarem a noção de primitivo como um estágio inicial no processo de elevação cultural rumo ao topo da escala evolutiva, isto é, a civilização.

Ao frisar a diversidade cultural da humanidade, Boas distanciava-se também de Tylor, o qual, por ser evolucionista, considerava a diversidade humana como consistindo em diferentes manifestações de uma Cultura. As sociedades, assim, não

seriam realmente diferentes entre si, mas antes estariam mais próximas ou mais distantes da Cultura em sua forma mais elaborada. Já para Boas, cada cultura deveria ser considerada por si mesma, e não analisada de acordo com algum tipo de padrão.

Ao contrário de seus contemporâneos que procuravam estabelecer as leis gerais do desenvolvimento cultural ou civilizacional (evolucionistas), desvendar a origem historiográfica de determinada cultura (difusionistas) ou apresentar objetos com funções correspondentes em culturas distintas (funcionalistas)²⁸, as preocupações de Franz Boas se ligavam justamente ao que havia de particular em cada cultura. Assim, uma de suas maiores preocupações metodológicas estava relacionada à necessidade de o antropólogo compreender que cada cultura possui um caráter que lhe é próprio.

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular e se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. Boas pensava que a tarefa do etnólogo era também elucidar o vínculo que liga o indivíduo à sua cultura. (CUCHE, 2002, p. 45)

Ao introduzir a utilização do conceito de cultura em sentido plural – culturas –, Boas traz para o cenário teórico-metodológico da antropologia a necessidade de encarar as particularidades históricas de cada cultura.

Por sua vez, o francês Durkheim desenvolveria uma sociologia com orientação antropológica com o objetivo de compreender, em diversas sociedades, o social em todas as suas dimensões e aspectos, inclusive o cultural.

No que diz respeito à questão do conceito de cultura, não temos em Durkheim uma definição explícita, nestes termos. O que temos é a possibilidade de analisar a ideia de uma antropologia a partir de sua ideia de homem, de sociedade, dos elementos que a formam e do desenvolvimento de seu método sociológico. Durkheim fala em dois tipos de solidariedade, a mecânica e a orgânica, sendo que “as duas formas de solidariedade correspondem, no pensamento de Durkheim, a duas formas extremas de organização social” (ARON, 2002, p. 459).

A primeira é relacionada às sociedades chamadas primitivas ou sem escrita, em que não há forte diferenciação entre os indivíduos; na segunda, os indivíduos

²⁸ Entre os representantes da corrente funcionalista, destacaram-se os franceses Durkheim e Marcel Mauss, considerados os pais da etnologia francesa, que em seu clássico texto *Algumas formas primitivas de classificação*, de 1901, expressam claramente a ideia de apresentar objetos, no caso o totem, como elemento que desempenha função correspondente em culturas distintas e geograficamente distantes.

reconhecem que há uma diferença entre eles, porém um consenso é estabelecido, pois todos teoricamente exercem uma função diferente e em benefício de toda a estrutura social, semelhantemente aos órgãos que compõem o corpo humano, por exemplo.

É interessante observar que, para Durkheim, a sociedade tem precedência sobre o indivíduo, ou seja, parte-se de fora para dentro em sua educação. Além disto, há um determinismo deste frente à sociedade, visto que a formação de seus valores e a própria adesão a eles, para sua aceitação social, pressupõe submeter-se à vontade coletiva. Neste aspecto, o conceito de consciência coletiva estava fortemente presente no pensamento durkheimiano. Aron (2002, p. 462) aponta que “tal como é definida em *Da divisão do trabalho social*, a consciência coletiva é simplesmente o conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma sociedade”.

Aron (2002, p. 462) ainda esclarece que “a consciência coletiva só existe em virtude dos sentimentos e crenças presentes nas consciências individuais, mas se distingue, pelo menos analiticamente, destas últimas, pois evolui segundo suas próprias leis e não é apenas a expressão ou o efeito das consciências individuais”.

Considerando alguns aspectos do pensamento de Durkheim, como a influência do evolucionismo e do determinismo e a questão do eurocentrismo, no sentido de considerar a cultura científica europeia como mais evoluída, em uma escala de três etapas (pensamento mítico, metafísico e científico), podemos formar uma linha de pensamento em relação ao que este pensador francês tinha como ideia de homem, de sociedade e do que era produzido como cultura nesse contexto, a partir do referencial positivista de seu método.

Sobre a questão do método de Durkheim, temos dele expressão em seu livro *As regras do método sociológico*, já encontrada em outras de suas obras, tais como *Da divisão social do trabalho social*, *O suicídio* e *As formas elementares da vida religiosa*. Temos “no ponto de partida, uma definição do fenômeno; depois, numa segunda fase, a refutação das interpretações anteriores. Por fim, no ponto de chegada, uma explicação propriamente sociológica do fenômeno considerado” (ARON, 2002, p. 521).

De modo semelhante, há uma refutação das interpretações individualistas e racionalizantes, de base psicológica, em nome de uma explicação essencialmente sociológica. A propósito,

[...] a concepção da sociologia de Durkheim se baseia em uma teoria do fato social. Seu objetivo é demonstrar que pode e deve existir uma sociologia objetiva e científica, conforme o modelo das outras ciências, tendo por objeto

o fato social. Para que haja tal sociologia, duas coisas são necessárias: que seu objeto seja específico, distinguindo-se do objeto das outras ciências, e que possa ser observado e explicado de modo semelhante ao que acontece com os fatos observados e explicados pelas outras ciências. Esta dupla exigência leva às duas célebres fórmulas com que se costuma resumir o pensamento de Durkheim: é preciso considerar os fatos sociais como coisas; a característica do fato social é que ele exerce uma coerção sobre os indivíduos. (ARON, 2002, p. 523)

A propósito do fato social, Durkheim inova no sentido de criar uma nova metodologia de pesquisa em um contexto de consolidação da sociologia como ciência, embora tal metodologia tenha sido embasada estruturalmente em ciências naturais, tais como a física e a biologia. A criação de novas regras de pesquisa se pautava pela necessidade de estudar as leis que regem o comportamento dos grupos em sociedade e que, por sua vez, determinam os fatos sociais e sua consequente observação pelo pesquisador:

[...] os fenômenos sociais são coisas e devem ser tratados como coisas. [...] Na verdade, é coisa tudo que é dado, tudo que se oferece ou antes se impõe à observação. Tratar fenômenos como coisas, é tratá-los na qualidade de *data* que constituem o ponto de partida da ciência. [...] Não nos é dada a ideia que os homens formulam a respeito do valor; esta é inacessível, e o que nos é dado são os próprios valores que se trocam realmente no decorrer das relações econômicas. Não é esta ou aquela concepção do ideal moral; é o conjunto de regras que determinam efetivamente a conduta. (DURKHEIM, 2002, p. 24)

Para Durkheim, as noções e os conceitos não interessam porque sua origem é difícil de ser encontrada e de ser imediatamente observada. O que é relevante é a compreensão da realidade dos fenômenos que as exprimem. Há, portanto, e como já apontamos, uma negação dos próprios elementos que compõem a subjetividade do indivíduo em detrimento da coletividade e de suas formulações determinantes sobre o mesmo.

É importante a compreensão destes elementos de seu conjunto teórico para que também compreendamos sua ideia de cultura e a relação desta com a própria educação, a qual em Durkheim cumpre um papel de manutenção do ordenamento social através da formatação dos indivíduos e de seu consequente enquadramento normativo conforme os desígnios da vontade coletiva, tudo em perfeito funcionamento como em um organismo vivo.

A despeito da questão cultural, Durkheim utilizava o termo civilização e na revista *O ano sociológico*, que criou em 1897, costumava traduzir a palavra cultura como civilização. Entretanto, contribuiria para extrair do conceito de civilização os

pressupostos ideológicos e se esforçava para propor uma concepção objetiva de civilização, que incluía a ideia da pluralidade das civilizações sem enfraquecer a unidade do homem, posto que ele não concebia diferenças de natureza entre primitivos e civilizados.

Partilhava ele de certos aspectos da teoria evolucionista, mas recusava desta as teses redutoras, sobretudo a de um esquema evolutivo unilinear comum a todas as sociedades. Cuche (2002) lembra que Durkheim criticou Wundt, defendendo que nada autorizava a acreditar que os diferentes tipos de povos caminhassem no mesmo sentido. Adotava uma atitude relativista considerando que a normalidade seria relativa a cada sociedade.

As ideias de Durkheim, recusando-se a interpretar os processos mentais como manifestações do espírito ou como resultantes da evolução, e localizando sua origem na sociedade, influenciariam numerosos estudos, entre os quais os do psicólogo francês Pierre Janet (1859-1947), que propôs que as formas complexas de memória, bem como as ideias complexas de espaço, tempo e número, tinham sua gênese concreta na vida em sociedade.

A obra do também francês Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939), um dos fundadores da disciplina etnológica em seu país, não teve a mesma repercussão que a de seu contemporâneo Durkheim, mas indiscutivelmente exerceu influência sobre Vigotski na elaboração de sua pesquisa transcultural.

Lévy-Bruhl consagrou grande parte de seus trabalhos ao estudo das culturas então denominadas primitivas e Goldman (1994) escreve que o filósofo Emmanuel Lévinas sustenta que os trabalhos etnológicos de Lévy-Bruhl exerceram decisiva influência na filosofia contemporânea.

Para Goldman (1994, p. 181), “a problemática particular de Lévy-Bruhl é a mesma da antropologia dita social ou cultural como um todo. Em termos muito simples trata-se de articular o postulado da unidade humana com o fato da diversidade cultural”. Considera que com a filosofia iluminista as sociedades descritas a partir do século XVI entravam nos esquemas explicativos e doutrinas ocidentais em níveis descritivos, e o século XVIII se encarregou de tentar pensar teoricamente essas sociedades, para além das explicações puramente descritivas.

Em sua obra *As funções mentais nas sociedades inferiores*, de 1910, Lévy-Bruhl traz a questão das diferenças culturais para o centro de suas reflexões e interroga-se sobre as diferenças de mentalidade entre os povos. Essa noção de mentalidade não

era muito distante da acepção etnológica de cultura – termo praticamente não utilizado por ele – e tal conceito de mentalidade não chegaria a se impor entre os etnólogos.

Assim como Durkheim, Lévy-Bruhl refutava a teoria do evolucionismo unilinear, que previa o progresso mental, e opunha-se também à ideia de primitivo, embora contraditoriamente tivesse usado o termo várias vezes, o que se pode atribuir ao contexto da época. Para ele, os indivíduos das sociedades de cultura oral não teriam o mesmo tipo de interrogações que os das culturas consideradas civilizadas e essa seria a razão pela qual as respostas a questões elaboradas pelos ditos civilizados pareciam ingênuas ou infantis. Para ele, os homens têm, em todas as sociedades, uma mentalidade lógica que obedece a leis racionais, sendo entretanto diferentes entre as diversas sociedades ou culturas.

Acreditava que a unidade da humanidade era mais fundamental que a diversidade e entendia que o conceito de mentalidade primitiva ou pré-lógica era um instrumento para pensar a diferença. Assim, a diferença entre os grupos sociais dizem respeito aos modos de exercício de pensamento e não às estruturas psíquicas.

Essas eram algumas das principais preocupações e discussões de teóricos da antropologia à época de Vigotski, e, embora haja referências de Vigotski a Durkheim e a Lévy-Bruhl, ele não se refere a Boas. Referências aos trabalhos de Boas são encontradas nos escritos de Luria da década de 1970. Assim, na época em que Vigotski viveu, a antropologia era uma ciência em constituição e todas as observações feitas até aqui revelam que não havia um conceito de cultura que fosse unânime, mas sim teorias em torno do tema da cultura, que alimentavam vários debates, revelando a importância da cultura no entendimento do homem como ser social.

Os autores da antropologia marxista, movimento que teve início em meados dos anos 1960 com o antropólogo francês Maurice Godelier (1934-) partiram da premissa apontada por Morgan, que na obra *A sociedade primitiva*, de 1877, expõe a ideia de que a propriedade privada foi o marco para o surgimento da civilização. O antropólogo precursor do evolucionismo clássico partiu da ideia de que o homem antropológico, ou seja, os indivíduos que pertenciam a determinados grupos sociais, se constituíram em sociedades civilizadas, na perspectiva primitivo *versus* complexo, com a aquisição da noção de propriedade privada.

De acordo com Castro (2005), Marx teve contato, de 1880 a 1881, com a obra *A sociedade antiga*, de Morgan, pela qual nutriu profunda admiração, chegando a produzir fichamentos sobre seu conteúdo. Posteriormente, Engels utilizou-se das

anotações de Marx como principal fonte para a redação de *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, publicado em 1884, em que afirma que o pensamento de Morgan foi revolucionário para a história primitiva, como a teoria da evolução de Darwin o foi para a biologia ou a teoria da mais-valia de Marx o foi para a economia política:

[Segundo Engels] A afinidade da teoria de Morgan com a de Marx seria completa: “Na América Morgan descobriu de novo, e a sua maneira, a concepção materialista da história – formulada por Marx 40 anos antes – e, baseado nela, chegou, contrapondo barbárie e civilização aos mesmos resultados essenciais de Marx”. (CASTRO, 2005, p. 7)

Em carta a Kautsky, Engels relata que Morgan redescobriu espontaneamente a concepção materialista da história e que suas análises sobre a sociedade e suas transformações estavam calcadas em bases materialistas da história, e portanto socialistas.

No que concerne ao método materialista histórico e dialético, não teria havido definição de uma teoria antropológica marxiana a ele relacionada, quer elaborada pelo próprio Marx ou por Engels. Tampouco há um conceito de cultura definido nas obras destes pensadores, embora autores como Godelier (1971), por exemplo, tenham estudado a obra de Marx considerando que o capitalismo cria uma cultura ao mesmo tempo que também é criado por ela, além de focalizarem alguns aspectos do tipo de indivíduo e de sociedade que são criados culturalmente através da produção material engendrada pelo homem na história.

Em seu livro *Teoría marxista de las sociedades precapitalistas*, Godelier (1971) aponta algumas obras de Marx e Engels, tais como *A ideologia alemã*, *O manifesto do Partido Comunista*, *Fundamentos da crítica da economia política*, *O capital* e *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, em que podemos encontrar uma reconstituição dos temas principais e da transformação do pensamento desses dois filósofos alemães no que diz respeito às sociedades sem classes e às formas primitivas de Estado e de sociedades de classes.

Partindo da ideia de que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual,

[...] Marx e Engels esboçam, na *Ideologia Alemã* (1844-1845), uma história das etapas da divisão do trabalho e das formas de propriedade que as correspondam. Distinguem brevemente três formas de propriedade que correspondem a três épocas da história europeia: a propriedade tribal

(*Stammeigentum*), a propriedade comunal e de Estado da antiguidade e a propriedade feudal. (GODELIER, 1971, p. 15)

Podemos citar, em linhas gerais, um esquema com os elementos que Marx e Engels adotaram ao longo de sua obra, os quais serão tomados e desenvolvidos por estes autores em diversos momentos. Temos o que se segue:

1. A ideia de que o indivíduo, em sua origem, não pode viver mais que em sociedade, que a sociedade “natural” é a família e que o homem, originalmente animal “gregário”, se distingue do animal desde que ele começa a produzir seus meios de existência e atua segundo sua consciência e não por instinto, sendo condicionadas tanto sua consciência como sua atividade produtora por sua “organização física”. 2. A ideia de que as relações comunitárias tribal-antiga-germânica são o ponto de partida do desenvolvimento das relações de classes. 3. A ideia de que a exploração do homem pelo homem segue os progressos da divisão do trabalho e aparece no seio da sociedade patriarcal-tribal que já está hierarquizada. 4. A ideia de que o Estado não representa mais que em aparência o interesse geral e defende, de fato, os interesses particulares da classe dominante. 5. A ideia de que o capitalismo cria as condições de uma história mundial e destrói as antigas relações sociais revelando seu conteúdo real. 6. A ideia de que a revolução proletária deve abolir toda sociedade de classes. (GODELIER, 1971, p. 17)

Estes pontos são esclarecedores no sentido de apontar a relação dos aspectos da teoria materialista histórica e dialética com a ideia de uma antropologia marxista, mostrando como as condições materiais de produção da sociedade por ela mesma constroem, na condição de elemento infraestrutural, a cultura e as outras instituições, estas em nível de superestrutura, que formam o indivíduo que hoje temos sob o capitalismo.

Em seu livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels afirma que

Marx dispunha-se a expor, pessoalmente, os resultados das investigações de Morgan em relação com as conclusões da sua (até certo ponto posso dizer nossa) análise materialista da história, para esclarecer assim, e somente assim, todo o seu alcance. Na América, Morgan descobriu de novo, e à sua maneira, a concepção materialista da história – formulada por Marx, quarenta anos antes – e, baseado nela, chegou contrapondo barbárie e civilização, aos mesmos resultados essenciais de Marx. (ENGELS, 1984, p. 1)

Nas palavras de Engels,

[...] o grande mérito de Morgan é o de ter descoberto e restabelecido em seus traços essenciais esse fundamento pré-histórico da nossa história escrita e o de ter encontrado, nas uniões gentílicas dos índios norte-americanos, a chave para decifrar importantíssimos enigmas, ainda não resolvidos, da história antiga da Grécia, Roma e Alemanha. Sua obra não foi trabalho de um dia.

Levou cerca de quarenta anos elaborando seus dados, até conseguir dominar inteiramente o assunto. E seu esforço não foi em vão, pois seu livro é um dos poucos de nossos dias que fazem época. (ENGELS, 1984, p. 3)

Da mesma forma, Morgan menciona Marx e sua teoria em sua obra *A sociedade antiga*, onde relaciona o desenvolvimento humano com o domínio sobre a natureza e sobre os instrumentos, estes que vão determinar a mediação do homem com o mundo através do desenvolvimento de sua consciência. Para o antropólogo, à medida que a organização da propriedade é transformada, a organização social das tribos também muda.

É interessante destacarmos, ainda neste ponto sobre a antropologia, que Morgan dedica um capítulo de seu livro ao estudo das formas de propriedade. Esta relação entre cultura e produção material da sociedade por ela mesma é fundamental não somente para compreendermos a produção material como determinante das superestruturas, mas para compreendermos o desenvolvimento do capitalismo a partir do desenvolvimento das culturas chamadas primitivas, consideradas como tais pela vertente antropológica evolucionista à qual Morgan é filiado.

O antropólogo Morgan procurou demonstrar que as diferentes e seguidas formas de família originaram os grandes sistemas de consanguinidade e afinidade. Esse processo teria evoluído da família consanguínea – o nível mais baixo na escala evolutiva – à família monogâmica, mais desenvolvida, ligada à ideia de propriedade privada, da forma como conhecemos.

No pensamento tanto desse antropólogo quanto no de Marx e de Engels, temos a ideia de que uma etapa subsequente substitui a anterior, considerando as condições materiais da natureza e sua influência sobre a formação das sociedades humanas. Da mesma forma, tanto para Morgan quanto para Engels, o surgimento de famílias formadas por casais representa uma evolução técnica no que diz respeito à economia alimentar e à manutenção da vida.

Podemos afirmar que tal desenvolvimento seria alcançado de qualquer modo, considerando-se a concepção de progresso – ligada ao desenvolvimento e à felicidade – que vemos surgir a partir do século XIX, tanto no pensamento positivista quanto no socialista, e que será fundamental na composição da ideia de evolução que encontramos nos pensamentos de Morgan e de Marx e Engels.

Esta similitude entre os autores também se dá no pensamento evolucionista de que as civilizações passam, à medida que se desenvolvem, da condição de barbárie à

civilização, obedecendo a leis que regem esse processo histórico de passagem de uma fase ou etapa à outra, em que a ideia de evolução coincide com a de progresso.

Visto que as civilizações se desenvolvem historicamente, esse processo de convergência entre evolução e progresso ocorre como uma necessidade interna das civilizações. A crença no progresso e na procura pelas leis de seu desenvolvimento está relacionada, para Marx assim como para o positivismo, à ideia de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, fundamentais para a criação de um ambiente propício para uma revolução no âmbito econômico e no social.

Engels, em sua obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, publicada em 1884, afirma que Morgan (1877) chegou aos mesmos resultados que Marx, porém, por outros caminhos, conforme já mencionamos. A teoria antropológica evolucionista de Morgan traz, no campo da cultura, suas contribuições e nos permite fazer correlações com a teoria de Marx e Engels em vários aspectos.

Entre eles, o fato de que a evolução das sociedades se dá em três esferas da vida, a saber, envolvendo os conceitos de família, de propriedade privada e de Estado/governo. A noção de família burguesa monogâmica – fundamental para o desenvolvimento da propriedade privada em Marx e em Engels – é vista como superior e como etapa final de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, a ideia de propriedade privada e de constituição de uma comunidade política mostra, conseqüentemente e da mesma forma, a ideia de evolução em estágios/etapas que apontam esta última fase como a mais aprimorada na história humana e que possibilitará, partindo da teoria marxiana²⁹, o desenvolvimento das condições necessárias ao progresso e às transformações advindas da relação social.

Essas similitudes/aproximações entre as teorias de Morgan e Engels são fundamentais para compreendermos a relação entre a cultura (superestrutura), objeto antropológico, e o desenvolvimento da sociedade a partir de sua produção e reprodução material (infraestrutura). Esse processo também é essencial para explicarmos e entendermos a relação entre cultura e desenvolvimento dos processos de consciência na teoria psicológica de Vigotski e da própria construção de uma pedagogia de base socialista, como a de Makarenko, que trabalharemos ao longo deste e do próximo capítulo.

²⁹ O emprego do termo marxiano/a refere-se, diferencialmente, à teoria produzida pelo próprio Karl Marx, enquanto que o termo marxista refere-se ao conjunto das teorias desenvolvidas por pensadores e estudiosos da obra de Marx, os quais baseiam-se nos postulados teóricos deste.

Ou seja, a elaboração da teoria de Morgan e a obra de Engels – considerada juntamente com as ideias marxianas – nos auxiliam no entendimento dos próprios conceitos produzidos pelos dois pensadores alemães do socialismo científico, tendo em vista, como já pontuamos, que a ideia de evolução, progresso e desenvolvimento das formas de organização das sociedades primitivas até sua forma moderna (burguesa) está presente, de certo modo, em ambas as obras, tanto no que diz respeito à organização familiar quanto à organização da propriedade e da política.

A partir deste ponto, a compreensão dessa linha evolutiva do pensamento de Marx e Engels e sua relação com os estudos antropológicos de Morgan nos permite entender alguns aspectos da formação da subjetividade do indivíduo sob outro modo de produção, como no caso do socialismo na União Soviética.

Da mesma maneira, a teoria de Vigotski também nos instrumentaliza a compreender essa mesma formação de subjetividade no capitalismo, em que há um investimento em massa na veiculação de uma cultura voltada ao consumo, e que foi denominada pelos autores da Escola de Frankfurt, e mais especificamente por Adorno, como indústria cultural, e a que Bosi (2000) se referira como cultura de massa.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE EM VIGOTSKI

Traçamos a partir daqui reflexões a respeito de nosso entendimento do conceito de cultura de Vigotski, contrapondo esse entendimento com algumas das questões a que Sawaia (2009) se referiu como determinações culturais alienadoras, bloqueadoras da criatividade, e para as quais consideramos possível a aplicação da teoria de Vigotski na atualidade.

Entre essas determinações alienadoras está a produção de subjetividade voltada ao consumo, a que nos referimos na Introdução, ilustrando com ideias do artigo publicado por Calligaris (2011) e que reportam aos numerosos estudos e pesquisas sobre a indústria de entretenimento em massa – a chamada indústria cultural –, voltada à grande maioria da população e que desempenha papel alienador sobre os indivíduos a ela submetidos.

Essas consequências individuais são antecedidas e se entrecruzam com aspectos que dizem respeito à história das sociedades. Leontiev (1978) já alertava que a concentração da cultura mundial foi reforçada de tal maneira que alguns países se tornavam seus principais portadores e em outros ela estava abafada, bloqueada, porque

as relações entre os países se assentam no princípio da dominação do forte sobre o fraco e não nos princípios de igualdade dos direitos, de cooperação e entreatada. Para ele, historicamente, os países colonizadores reduziram países inteiros à miséria cultural, dissimulando seus reais objetivos sob frases que exaltavam sua missão cultural e civilizadora, e dessa forma “se introduziram a concentração e alienação da cultura não só na história dos diferentes países, mas também e sob formas ainda menos disfarçadas na história da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Para o autor, o problema do desaparecimento completo dessa alienação deveria ocupar o centro dos debates sobre as perspectivas de desenvolvimento do homem, pois embora essa alienação tenha provocado ruptura entre as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e a pobreza e estreiteza de desenvolvimento que coube aos homens concretos, tal ruptura não é eterna e pode ser revertida.

No que concerne aos processos alienadores de classe e individuais, Bosi (2000), que realizou pesquisa de campo com operárias em São Paulo sobre o tema cultura de massa, alerta que “a ideologia difusa por esses produtos implica numa aceitação do estado de coisas existente, sendo quase inconscientemente absorvida pelos trabalhadores que leem a imprensa de grande tiragem, assistem a filmes medíocres ou comerciais de TV” (BOSI, 2000, p. 168).

Em seu trabalho, Bosi (2000) reflete sobre a necessidade universal de ficção, que leva à universalidade da literatura de ficção, como uma necessidade compensatória do homem, segundo os postulados freudianos. Há, porém uma distinção entre a ficção que enriquece e propõe novas maneiras de compreender a existência e aquela que é dirigida ao consumo, desfigurada pelos valores de troca.

Considera que a literatura permite a evasão, embora haja dois tipos de evasão. A primeira é favorecida pela literatura que promove o movimento de revelação, que é uma forma de compreender e estruturar a realidade, porque a evasão e a fantasia podem enriquecer o leitor reconciliando-o com o absurdo da condição humana, levantando sua esperança, enriquecendo sua linguagem e ampliando sua consciência. A segunda é a literatura de deserção, ou fuga, e a autora alerta: “Não se deve confundir a evasão do prisioneiro em direção à conquista, ao enriquecimento, com a do desertor, para a derrota, o empobrecimento” (BOSI, 2000, p. 176).

Em relação a esse empobrecimento, Bosi falava especificamente da literatura promovida pelas fotonovelas dos anos 1970. Nas décadas seguintes, essa cultura de massas bloqueadora e alienante se tornaria mais complexa ano a ano, reconfigurando-se

em formas cada vez mais sofisticadas, como as telenovelas que incluem em seus roteiros cenários em países distantes, como se estivessem permitindo às populações carentes o acesso a outras culturas e a amplos conteúdos. Usam novas estratégias, como o recurso do suspense, em torno de uma mitologia sentimental.

Essa indústria cultural distancia-se da arte, estudada por Vigotski (1998a) como uma função vital que é fruto da atividade criadora e que “sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento” (VIGOTSKI, 1998a, p. 12). Pelo contrário, apelando para o sentimento e a emoção, esse arremedo de arte fornece apenas a evasão anunciada por Bosi, sem jamais representar terreno fértil para a reflexão.

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) fala em cultura superior e inferior e, analisando as origens do gosto pelas obras de arte, contrapõe a obra de arte com o que ele chama de refugio da arte para satisfazer necessidades artísticas de segunda ordem. A respeito da primeira, ele reflete:

Se se pensa nos germes iniciais do sentido artístico e se pergunta quais são as diversas espécies de alegria produzidas pelas primícias da arte, por exemplo, entre populações selvagens, encontra-se primeiramente a alegria de *entender* o que um outro *quer dizer*: a arte aqui é uma espécie de proposição de enigmas, que proporciona, ao decifrador, prazer por sua própria rapidez e acuidade de sentido – em seguida, recorda-se, na mais toska das obras de arte, aquilo que na experiência *foi* agradável a alguém e, nessa medida, se tem alegria, por exemplo, quando o artista aludiu a caçada, vitória, núpcias. Por outro lado, é possível sentir-se emocionado, tocado, inflamado pelo objeto representado, por exemplo, quando se glorifica a vingança e o perigo. Aqui o prazer está na própria emoção, na vitória sobre o tédio. (NIETZSCHE, 1983, p. 133, destaques do autor)

Por outro lado, em oposição à obra de arte, o filósofo alemão descreve as necessidades artísticas de segunda ordem:

O povo tem, por certo, algo daquilo que se pode denominar de necessidade artística, mas é pouca e se satisfaz a baixo custo. No fundo, basta para isso o refugio da arte: isto deve ser honestamente admitido. Basta que se pondere, por exemplo, quais são as melodias e canções em que as camadas mais vigorosas, menos corrompidas, mais leais de nossa população encontram agora sua maior alegria [...] não é amada, e até mesmo tratada com carinho, a pior música que é produzida agora? Quem fala de necessidade mais profunda, de desejo insatisfeito de arte, referindo-se ao povo como ele é, delira ou mente. (NIETZSCHE, 1983, p. 134)

Por certo, Nietzsche atribuía ao povo essa incapacidade de distinção entre a obra e o que ele chama de refugio da arte, invertendo o sentido da produção desse tipo de produto, como se ele partisse do desejo dessas camadas da população, em vez de

considerá-lo como resultado de uma produção a elas destinada, cuja história começa a partir da revolução industrial. A cultura voltada para as massas surge como funções do fenômeno da industrialização. Para Coelho (2006, p. 10), trata-se de alterações que a industrialização

[...] produz no modo de produção e na forma do trabalho humano, que determina um tipo particular de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa), implantando numa e noutra os mesmos princípios em vigor na produção econômica em geral: o uso crescente da máquina e a submissão do ritmo humano de trabalho ao ritmo da máquina; a exploração do trabalhador; a divisão do trabalho. Estes são alguns dos traços marcantes da sociedade capitalista liberal, onde é nítida a oposição de classes e em cujo interior começa a surgir a cultura de massa.

Considera o autor que para essa sociedade o homem reificado só pode ser o homem alienado em relação a tudo, alienado de seus projetos, da vida do país e da própria vida, uma vez que não dispõe de instrumentos teóricos que lhe permitam realizar a crítica de si mesmo e da sociedade. E, nesse quadro, “a cultura – feita em série, industrialmente, para o grande número – passa a ser vista não como instrumento de livre expressão, crítica e conhecimento, mas como produto trocável por dinheiro e que deve ser consumido como se consome qualquer outra coisa” (COELHO, 2006, p. 11).

O autor avalia que a indústria cultural brasileira é, basicamente, a indústria do divertimento, da distração, e não da reflexão sobre o que acontece na vida diária. Tal afirmação pode ser verificada na música brasileira, vendida como produto de exportação para o mundo, em que a cada ano surgem *hits* com poucas frases, ritmo repetido e nenhum conteúdo intelectual, que são catapultados ao sucesso e se exaurem meteoricamente, dando lugar a um novo sucesso/produto. No jornalismo, a indústria cultural produz noticiários fragmentados e fragmentantes, sempre trabalhando indiciamente e nunca icônica ou simbolicamente. Coelho considera que, como não é possível transformar a sociedade,

[...] deve-se preparar as pessoas para entrar em contato com os fenômenos da indústria cultural e deles extrair o melhor e essa preparação tem sido impedida pelo atual estágio do capitalismo de organização, marcado pela diminuição constante da função ativa dos executantes e intervenção cada vez maior do Estado na vida privada dos cidadãos. Essa situação acarreta a passividade dos indivíduos na recepção e assimilação da produção cultural, o que, desorganizando-os, acarreta sua desculturalização – constatável nas atuais culturas de massas. (COELHO, 2006, p. 91)

As afirmações do autor acima citado, de que o atual estágio do capitalismo impede que as pessoas se preparem para extrair o melhor dos produtos da cultura industrial remetem à teoria de Vigotski, que entendeu que a “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”(Vigotski, 1995, p. 151), isto é, que ela é produto de leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana e que, assim sendo, o homem, por um lado, produz cultura e, por outro, é fruto das relações sociais que, internalizadas, se expressam na forma de funções psíquicas.

Iniciaremos a próxima seção, dedicada à psicologia sócio-histórica, apontando as tendências psicológicas, antropológicas e sociológicas que exerceram influência sobre o pensamento de Vigotski sobre a importância da cultura na constituição dos processos psicológicos superiores.

4.4 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Buscaremos descrever os postulados da psicologia sócio-histórica inerentes à função e importância da cultura na constituição do psiquismo e o modo como estes alteraram a visão da psicologia. Nessa descrição, procuraremos não perder de vista a construção dos fundamentos da teoria do autor em sua historicidade, posto que essa teoria revolucionou a psicologia ao explicar o desenvolvimento cultural da consciência.

Como já vimos, nos anos que se seguiram à Revolução de Outubro de 1917, um projeto coletivo de reconstrução da sociedade foi empreendido em meio à luta de classes no interior da Rússia, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas, às relações de produção. O país pretendia implementar o socialismo, que seria uma etapa de transição para o estabelecimento do comunismo.

Nessas condições históricas, a nascente psicologia soviética se constituía com o compromisso de contribuir com o processo de reconstrução da sociedade e deveria necessariamente se basear nos postulados do materialismo histórico e dialético. Como parte deste, as propostas de Vigotski foram norteadoras para os estudos que se desenvolviam no campo psicológico de então, especialmente porque ele não aderira ao marxismo por imposição, mas por seu profundo domínio da referida teoria e seu método:

Nossa ciência se converterá em marxista na medida em que se converta em verdadeira, científica, e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não à sua subordinação à teoria de Marx, que nós vamos nos dedicar. Tanto para preservar o legítimo significado da palavra quanto para responder a essência do problema não podemos afirmar: “psicologia marxista” no sentido que se diz: psicologia associativa, experimental, eidética. A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência. Outra psicologia, além dela, não pode existir. (VYGOTSKI, 1991, p. 404)

Essa nova psicologia não desprezaria o conhecimento historicamente acumulado pelas correntes anteriores de psicologia, mas tentaria corrigir seus excessos e reducionismos. Seria, portanto, uma síntese histórica das teorias psicológicas que a precederam, fundamentada no materialismo histórico e dialético.

Vigotski pretendia, assim, relacionar a ciência psicológica

1. Com o substrato sociocultural da época, 2. com as leis e condições gerais do conhecimento científico, 3. com as exigências objetivas colocados pela própria natureza dos fenômenos que são o objeto de estudo no estado atual da investigação. Enfim, com as exigências da realidade objetiva que estuda a ciência em questão. Porque o conhecimento científico deverá adaptar-se, acomodar-se às particularidades dos feitos que se estudam, deverá estruturar-se de acordo com suas exigências. (VYGOTSKI, 1991, p. 270)

Em 1926, no texto O significado histórico da crise da psicologia, Vigotski alertara contra as cisões que as escolas psicológicas da época apresentavam ao elegerem uma característica do psiquismo em detrimento de outra.

Para superar tal problema, a teoria psicológica de Vigotski trataria a relação do homem com a natureza a partir de uma perspectiva histórica – em que o homem é produto e produtor de si e da própria natureza – e assim, ao eliminar o dualismo presente nas velhas psicologias, avança para uma proposição condizente com o novo homem que se produziria na sociedade comunista.

Sua teoria baseava-se nas ideias dos filósofos Bacon e Spinoza e no pensamento marxista, a partir do qual Vigotski distinguia dialeticamente dois períodos na filogenia humana: a evolução biológica, descrita por Darwin na teoria da evolução, e a história humana, esboçada por Marx e completada por Engels.

Investigando as funções psicológicas superiores, Vigotski propugnou que a consciência era a categoria fundamental para a compreensão da conduta humana e criticou, também do ponto de vista metodológico, a psicologia de seu tempo, que, dividida em disciplinas opostas, ora se baseava nos métodos das ciências naturais, ora recorria a métodos interpretativos. Observou que havia uma falta de unidade e coerência

nas descobertas das pesquisas em psicologia, cujos resultados pareciam inconciliáveis entre as diversas teorias, como “a psicologia profunda de Freud que superenfatizava a natureza biológica do homem” (LURIA, 1992, p. 58) e a teoria da atividade nervosa superior de Pavlov, que pesquisava os reflexos condicionados.

Como já vimos, Vigotski desenvolveu uma análise da crise na psicologia, após estudar, segundo Luria (1992), textos das teorias psicológicas alemãs, francesas, inglesas e americanas. Com essa análise, postulava que a psicologia deveria ser uma ciência unificada em torno de um conjunto de conceitos teóricos e princípios explicativos, e a partir daí empenhou-se na construção de um novo enfoque que denominava de “psicologia geral” (VYGOTSKI, 1991, p. 388), que abarcaria todas as outras áreas específicas da psicologia, como haviam feito a Gestalt, a psicanálise ou a reflexologia.

De seus postulados teóricos que romperam e superaram as tendências da psicologia vigentes em sua época, podemos destacar em primeiro lugar a relação entre indivíduo e sociedade, pois ele entendeu que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural. Decorre disto um de seus fundamentos, que se expressam na teoria sob o enunciado de que “as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana” (LURIA, 1992, p. 60). Em sua análise sobre as mudanças que acontecem nas estruturas cerebrais conduzidas pelo desenvolvimento cultural, Vigotski explicaria que

Na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo o processo; e em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural há de ser compreendido como uma mudança na estrutura inicial e a aparição em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação entre as partes. Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 1995, p. 121)

Assim, os processos psíquicos naturais, ou funções naturais, como pensamento em imagens, memória imediata e atenção involuntária, têm uma direção de

desenvolvimento que é diversa daquela que tomam quando apoiados por ferramentas e elementos sociais auxiliares que foram culturalmente desenvolvidos.

As funções mediadas por instrumentos, que denominou de funções psicológicas superiores (FPS) ou funções culturais, são mediadas pelo uso dos signos existentes na cultura e incluem, entre outras, a atenção voluntária, a memória mediada, o raciocínio matemático, o pensamento organizado e dirigido pela linguagem, as diferentes lógicas que instrumentalizam o pensamento e a vontade.

Através da hipótese do carácter mediado dos processos psíquicos mediante “instrumentos particulares”, Vygotski tratava de introduzir na ciência psicológica as diretrizes da metodologia dialética marxista, não de um modo declarativo, senão materializado em um método. Essa é a principal característica de toda a obra de L.S. Vygotski e nela precisamente radica todo o seu êxito. (LEONTIEV, 1991, p. 432)

A mediação, isto é, o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que passa a ser mediada por esse elemento, caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. É pela mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem e para a teoria sócio-histórica, a invenção dos elementos mediadores foi o salto que marcou definitivamente a evolução da espécie humana.

Os elementos mediadores se distinguem em dois tipos: instrumentos e signos. Os instrumentos são elementos externos, voltados à realização de atividades de trabalho, e os signos são instrumentos internos, construídos historicamente para organizar o funcionamento psíquico. Dentre estes, a linguagem é um signo mediador que carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Para Vygotski (2000a, p. 27), “atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas”. Assim, as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Defende com clareza em toda a sua obra a perspectiva de que “[o homem] para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000a, p. 33). O desenvolvimento mental humano não é passivo, imutável e universal; ele depende do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana e sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados.

Vigotski (2000a) compreendeu as determinações sociais, mas acreditava no potencial do homem para transformar essas mesmas determinações e criou dois conceitos dialéticos que representam esse movimento: sentido e significado. O sentido, que é pessoal e que diz respeito a como o sujeito é afetado pelas coisas, é variável e múltiplo, ao passo que o significado, que faz parte da dimensão social, é mais estável. Os significados sociais são culturalmente mantidos e costumam ser massificadores, homogeneizadores e influenciadores de nossos sentidos, mas podem perder esse caráter se conseguirmos – e esse deveria ser o papel da educação e da psicologia – desenvolver a consciência crítica, criativa, transformadora. Para ele, na capacidade criadora do indivíduo estaria sua capacidade de transformar a sociedade.

Entretanto, essa capacidade criadora é socialmente bloqueada, como aponta Sawaia (2009), citada no Capítulo 3 do presente estudo, quando se refere a “poderosas determinações sociais bloqueadoras”. Para essa autora, a capacidade de sinalizar, de pensar abstratamente, o que significa pensar com independência das coisas que nos rodeiam, cria a possibilidade concreta de transformações sociais.

O desenvolvimento dessas capacidades transformadoras estudadas por Vigotski, compõem a sua teoria e Rego (1999) destaca que entre os postulados da teoria sócio-histórica, Vigotski se referiu à base biológica do funcionamento psicológico ao esclarecer que o cérebro, órgão principal da atividade mental, “é produto de uma longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer” (REGO, 1999, p. 42). Essa base material não significa um sistema imutável e fixo, pois se trata de um sistema aberto, de grande plasticidade, e assim, a partir de mediações socialmente estabelecidas, o cérebro é capaz de organizar e reorganizar seus circuitos. Dessa forma, tem sua estrutura e funcionamento moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. De acordo com sua lei genética geral do desenvolvimento cultural,

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, porém a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (VYGOTSKI, 1995, p. 150)

Nesse sentido, Vigotski (2000a) diferenciou o lugar da filogênese e da ontogênese no desenvolvimento orgânico e no cultural. Em suas palavras, no desenvolvimento orgânico “a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese” (VIGOTSKI, 2000a, p. 27). Entretanto, no desenvolvimento cultural, se operaria “uma interrelação real entre filo e ontogenia: a pessoa como biótipo não é necessária: para o embrião no útero da mãe desenvolve[r]-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta interrelação é a força motriz básica do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000a, p. 27).

A atividade humana, que por sua vez é criadora e transformadora, também é imprescindível para explicar o desenvolvimento da consciência. Leontiev (1978) esclarece que a primeira condição da atividade é a necessidade e que a etapa superior do desenvolvimento psíquico tem início com a busca de solução dessa necessidade. Assim, “o aparecimento e desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada atuaram de modo a que a estrutura inicial da consciência cedesse lugar a uma nova, respondendo às novas condições socioeconômicas da vida humana” (LEONTIEV, 1978, p. 114).

Assim, os primeiros autores da teoria psicológica sócio-histórica entenderam que a hominização dos antepassados animais do homem se deveu ao aparecimento do trabalho e desenvolveu-se sobre a base do trabalho da própria sociedade. Leontiev (1978, p. 69) lembra-nos: “O trabalho, escreve Engels, ‘criou o próprio homem’. Ele criou também a consciência do homem”.

O aparecimento do trabalho acarretou a transformação e hominização³⁰ do cérebro. Primeiro o trabalho e depois a linguagem – foram estes, segundo Leontiev (1978), citando Engels, os dois estímulos essenciais que influenciaram a transformação paulatina do cérebro de um macaco em um cérebro humano.

As modificações anatômicas e fisiológicas provocadas pelo trabalho e preparadas por toda a evolução anterior acarretaram transformações no organismo e, dessa maneira, o aparecimento e desenvolvimento do trabalho modificaram a aparência física do homem, bem como sua organização anatômica e fisiológica.

Leontiev (1978) considera que as condições necessárias à execução das operações do trabalho foram criadas primeiramente pela passagem progressiva à

³⁰ Hominização: processo que, por aperfeiçoamentos sucessivos, caracteriza a evolução dos primatas ao homem. Para Leontiev (1978, p. 264), “a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”.

posição vertical e depois pelo gregarismo, pois o trabalho só poderia aparecer entre animais que vivessem em grupo, que tivessem formas desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade. Assim, o trabalho caracteriza-se pelo uso e fabrico de instrumentos e é uma atividade social. É uma ação que só se torna possível no seio de um processo coletivo, agindo sobre a natureza e transformando-a, ao mesmo tempo em que também transforma a estrutura geral da atividade humana.

Por sua vez, o conteúdo da atividade também se altera, pois sofre transformações qualitativas no processo de trabalho, na proporção em que a transformação das operações mentais se efetua com o desenvolvimento dos instrumentos, que Leontiev (1978), assim explicita:

O meio de trabalho, diz Marx, é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto do seu trabalho como condutor da sua ação. O instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho. [...] O instrumento é portador da primeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional. (LEONTIEV, 1978, p. 81)

O instrumento cria novas operações, já que a própria mão está incluída num sistema de operações elaborado socialmente, e assim o instrumento é um objeto social, produto da prática social e da experiência social de trabalho. Nele,

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. (LEONTIEV, 1978, p. 268)

Pela aquisição do instrumento, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas e desenvolve aptidões novas, de funções superiores, psicomotoras, que o hominizam tanto no que diz respeito a sua esfera motriz quanto à dos fenômenos da cultura intelectual.

A produção de instrumentos não se refere apenas a objetos externos e físicos, voltados para fora do sujeito, mas também aos internos, como o signo, orientados para dentro do indivíduo, que agem como instrumentos da atividade psicológica, dirigindo-se ao controle das ações psicológicas, da mesma maneira que os instrumentos externos, no trabalho, têm a função de provocar mudanças nos objetos e provocar mudanças na natureza.

Assim, segundo Duarte (2001), também são instrumentos os produtos como a linguagem, por meio da qual o homem se objetiva e que é, para Leontiev (1978, p. 269), “o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações”.

Podemos entender então que de acordo com a Teoria sócio-histórica o trabalho, que é a atividade produtiva humana, determina a configuração da cultura, ao mesmo tempo em que se submete a ela, ou seja, à medida que a noção de trabalho se inscreve na noção de cultura, a própria noção de cultura se transforma.

Dessa maneira, podemos considerar que na noção de atividade proposta por Vigotski e Leontiev podemos entender a cultura como produto da atividade social do homem e, ao mesmo tempo, como fator determinante dos processos psicológicos superiores. .

A atividade produtiva humana, isto é, o trabalho, é instrumental e gera a necessidade de comunicação material entre os homens – e aí está, para os primeiros autores da teoria sócio-histórica, a gênese da produção da linguagem, que desempenha, por sua vez, o papel de meio de comunicação, mas também é uma forma da consciência e do pensamento.

A princípio, ela não se destaca da produção material, mas “torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, 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 da consciência, isto é, como pensamento” (LEONTIEV, 1978, p. 87).

O autor explica ainda que é pela linguagem que se generaliza e se transmite a experiência histórica da humanidade. Assim, ela é ao mesmo tempo meio de comunicação, condição de apropriação histórica da experiência humana e forma de existência da consciência. Essa nova estrutura da consciência, desenvolvida pela linguagem, caracteriza-se pela relação que liga os componentes da consciência, os significados³¹ e os sentidos³².

Nessa direção, Vigotski esclareceria duas direções para o desenvolvimento humano: uma que ocorre filogeneticamente, isto é, ao longo do desenvolvimento da

³¹ Pode-se entender significado como a generalização da realidade cristalizada na palavra: forma ideal da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade.

³² O sentido diz respeito ao significado na consciência individual. Para Leontiev (1978), a diferença está entre o geral e o particular, individual. O sentido depende da assimilação do significado. Refere-se ao papel que o significado assume na vida psíquica do indivíduo. É por meio da aquisição de sentido através da palavra que se formam os conceitos.

espécie, e outra, ontogenética, que ocorre ao longo da existência do indivíduo e depende de sua história pessoal. Em 1930, Vigotski escreveria no texto *La modificación socialista del hombre*:

A psicologia científica estabeleceu como sua tese básica, o feito de que o moderno tipo psicológico humano é o produto de duas linhas evolutivas. Por uma parte, este tipo moderno de ser humano se desenvolveu em um longo processo de evolução biológica, da qual surgiu a espécie biológica *Homo sapiens*, com todas as suas características inerentes desde o ponto de vista da estrutura corporal, as funções de vários órgãos e alguns tipos de reflexos e de atividade instintiva, que se fixaram hereditariamente e se transformaram de geração em geração. (VIGOTSKI, 1998b, p. 109)

Alcançado esse estágio, as transformações deixam de ser predominantemente biológicas e passam a ser culturais: o tipo biológico humano passa a modificar-se muito pouco, e especialmente a partir da divisão social do trabalho, e o desenvolvimento humano passa a ser regido pelas leis históricas e sociais/culturais.

Por outro lado, como aponta Smolka (2009, p. 8), Vigotski “argumentava sobre a importância de se considerar o desenvolvimento ontogenético, no âmbito individual, articulando a história e a cultura. Daí sua ênfase na internalização das práticas sociais e sua afirmação de que as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas”.

Para Vigotski (2009), a criação exige não somente um trabalho de reconstrução histórica, mas também a participação na cultura, e pode ser observada desde a primeira infância³³ nos processos de criação expressos nas brincadeiras infantis. O autor defende que a atividade criadora está relacionada diretamente com a riqueza e a diversidade da experiência anterior da pessoa, pois essa experiência constitui o material das criações da fantasia. Dessa forma, “quanto mais rica for a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Assim, lembra-nos que as grandes descobertas foram antecedidas e resultam de uma imensa experiência anteriormente acumulada.

Considerando que a imaginação origina-se desse acúmulo da experiência, Vigotski (2009) conclui que é papel e função da atividade pedagógica garantir a ampliação da experiência das crianças, caso se queira criar bases para o desenvolvimento das atividades criativas. Advogando a necessidade de ampliação da experiência, comenta também sobre a dependência entre a criação e o meio, afirmando que

³³ Em seus trabalhos, Vigotski designa como primeira infância ao período que vai até os três anos de idade.

[...] a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. Dessa maneira também explica-se a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessa classe que estão presentes todas as condições necessárias para a criação. (VIGOTSKI, 2009, p. 42)

Para superar essas desigualdades, postulava que a educação deveria ampliar a experiência das crianças para proporcionar-lhes bases sólidas para a atividade criadora. “Quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quantos mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, a igualdade das circunstâncias restantes, a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 18).

Assim, por mais individual que seja, o autor defende que a criação é sempre social e envolve a colaboração anônima. Ao referir-se ao desenvolvimento da consciência humana como produto da história social, Leontiev (1978) também destaca a importância da transmissão das aquisições da cultura às novas gerações, que se efetua por meio da educação. Por sua vez, Vigotski (1998a) aponta a necessidade de estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social, alertando para a importância da educação como processo fundamental de formação das características psicológicas tipicamente humanas.

Com sua descoberta de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vigotski ofereceu importante contribuição para a educação ao fornecer elementos sobre a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Por meio deste conceito, Vigotski formulou a noção de que a educação conduzia ao desenvolvimento e demonstrou que o aprendizado é um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores – isto porque identificou dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às funções e processos já desenvolvidos (a Zona de Desenvolvimento Real) e outro que se relaciona às capacidades que ainda serão construídas, mas que já se apresentam como possibilidades (e que ele denominou ZDP).

Na primeira Zona estão as atividades que a criança sabe fazer de forma independente, aquelas de que já tem domínio. Na segunda, estão aquelas que ela só é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa, sejam adultos ou crianças mais experientes. Neste caso, a criança soluciona problemas por meio da experiência compartilhada, e este nível, para Vigotski, é mais indicativo do desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

Devido a esse longo processo do desenvolvimento que exige participação de outros indivíduos é que se dá o desenvolvimento psicológico humano, ou seja, é a partir da atividade social, externa, interpessoal, que sofre modificações e se transforma em atividade interna e intrapessoal que os conteúdos sociais ou os significados passam a fazer sentido (pessoal), e portanto, são internalizados, entendendo-se como internalização, nas palavras de Vigotski (2000b, p. 74) “a reconstrução interna de uma operação externa”.

O autor defende que a escola oferece determinados conteúdos, diferentes dos que são de uso cotidiano, desenvolvendo modalidades de pensamento bastante específicas, tais como o pensamento lógico e o matemático, que dependem dos conceitos científicos. Ela tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. É dessa maneira sistemática e organizada que essa instituição promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

A teoria de Vigotski, direcionada para a práxis, impulsiona a criação de uma nova pedagogia – e os escritos dos anos em que viveu em Gomel demonstram que, ao contrário das psicologias ocidentais, que não refletiam a prática, nesta nova psicologia “a prática coloca as tarefas e é o juiz supremo da teoria, o critério da verdade; dita como construir os conceitos e como formular as leis” (VYGOTSKI, 1991, p. 356). Em outras palavras, as necessidades conduziram o desenvolvimento da psicologia, unindo teoria e prática e criando uma metodologia única. Isto porque “é precisamente a prática, como princípio construtivo da ciência, que exige uma filosofia, isto é, uma metodologia da ciência” (VYGOTSKI, 1991, p. 357).

No período em que Vigotski formulava sua teoria, a educação promovia uma total reestruturação da organização escolar. Segundo Pavão (2009), essa reorganização já estava em andamento desde fevereiro de 1917, portanto antes da vitória derradeira que aconteceria em outubro. Nessa época, constituiu-se o Comissariado para a Instrução Pública, composto por Nadezhda Krupskaya (1869-1939) e Anatoli Lunatcharski (1875-1935).

A revolução instituiu a educação única, pública, leiga, universal e democrática e pôs fim à educação privada e religiosa praticada no império czarista. Além do mais, citando Luedemann, Pavão (2009) esclarece que também houve liberdade para a criação de escolas que respeitassem a identidade cultural de cada povo, que, como já vimos, era

uma aspiração de todas as nacionalidades não russas, que até então estavam submetidas à russificação e cujas crianças só podiam ser instruídas no idioma russo.

A pedagogia revolucionária do educador Makarenko, analisada por Pavão (2009), pode nos ajudar a ilustrar a educação que se pretendia na União Soviética, ao menos no discurso oficial. Este autor destaca os pontos fortes da pedagogia de Makarenko voltada à formação do novo homem que se pretendia construir. Era uma pedagogia baseada no cotidiano, isto é, o desenrolar dos problemas cotidianos deveria ser o objeto da ação pedagógica, cuja preocupação com a intervenção dialética tornaria o referido método educacional conhecido como pedagogia da práxis.

No processo de construção desta pedagogia, tanto o Comissariado para a Instrução Pública (também composto por Krupskaya) quanto o próprio Makarenko estudaram (antes e depois de assumirem o poder, em Outubro de 1917) praticamente todos os métodos educacionais disponíveis na Europa e nos Estados Unidos (Durkheim, Piaget, Fröbel, Dewey), com o objetivo de entendê-los, aprendendo com isso. Lênin mesmo recomendava que tal apropriação do que o Ocidente produziu de melhor em termos de conhecimento e tecnologia deveria ser feita, segundo as necessidades soviéticas. (PAVÃO, 2009, p. 83)

Tratava-se de aprender o que havia de mais avançado para a construção do novo homem socialista, defende o autor.

Quanto à escola que se pretendia criar, Krupskaya (1986) explica que o novo tipo de escola deveria ter como fim a formação de pessoas desenvolvidas, com uma visão integrada do mundo e uma compreensão clara a respeito da natureza, da sociedade e do que acontecia ao redor delas: pessoas preparadas no nível teórico e prático para qualquer trabalho físico ou intelectual e que fossem capazes de construir uma vida racional, plena.

De acordo com Krupskaya (1986) tem significado singular o discurso pronunciado por Lenin em 2 de outubro de 1920 no II Congresso das Juventudes Comunistas da Rússia, em que defendeu que a educação deveria ser usada como um instrumento contra a burguesia, tendo afirmado que

[...] não acreditaríamos no ensino, na educação e na instrução se estas fossem encerradas na escola e separadas da agitada vida... Porém nossa escola deve proporcionar aos jovens os rudimentos da ciência, a arte de forjar-se por si mesmos uma mentalidade comunista, deve fazer deles homens cultos. Durante o tempo que os jovens passam na escola, esta deve fazer deles, participantes da luta para libertar-se dos exploradores [...]. (LENIN *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 44)

Assim, a escola não existiria à margem da vida e da política, e a educação soviética tinha como objetivo final a formação política do cidadão, não podendo por isso se ater a métodos de divisão entre trabalho manual e intelectual, ou em divisão entre classes sociais, mas, segundo Capriles (1989), essa educação precisava desenvolver uma metodologia para educar o coletivo de educandos e educadores.

A educação para educadores foi uma das atividades a que Vigotski se dedicou de 1917 a 1924 em Gomel. Nesse período começou a elaborar suas contribuições para o estudo do psiquismo humano e sua relação com a educação escolar. Na década de 1930, por meio do conceito de ZDP, que já explicitamos, formularia a noção de que a educação conduz ao desenvolvimento.

Para ele, a apropriação da cultura é socialmente mediada pela atividade coletiva. Por isso, transcorre por meio de formas historicamente estabelecidas, como a educação escolar, cujo processo é universalmente desenvolvido. Vigotski (1998a) postulou que não há desenvolvimento psíquico sem a educação, que ela está presente na formação de todo ser humano e que, embora seu conteúdo seja historicamente variável, o desenvolvimento psíquico do homem tem caráter histórico concreto e apresenta diferentes regularidades em épocas distintas.

Em relação ao trabalho, naquele período na União Soviética, era preciso impulsionar o desenvolvimento do país no campo e nas cidades, garantindo inicialmente o mínimo para a sobrevivência de todos. Tal propósito dependeu de um intenso processo de industrialização, que exigia avanço técnico e qualificação dos trabalhadores, muitos dos quais saídos do campo. Nessas condições, tornava-se imperioso formar indivíduos capazes de planejar ações e de dominar a totalidade dos processos de trabalho para participarem nas etapas produtivas da nova sociedade.

Também foi próprio daquele contexto soviético a grande valorização do trabalho como meio de humanização, o que afeta Vigotski a investigar sobre a atividade ao elaborar sua teoria sobre os processos psíquicos humanos. Assim, ele traz para a psicologia o que se punha no domínio da filosofia e da prática social então pretendida, ao demonstrar a importância desse aspecto da cultura no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Ainda sobre o que se refere ao trabalho naquele contexto que o valorizava como meio de humanização e desenvolvimento social e individual, Lenin o tornou central no programa para a transformação do país numa sociedade socialista, quando afirmou em 1922:

Sabemos que é impossível construir a sociedade comunista sem restaurar a indústria e a agricultura, mas não se trata de as restabelecer na sua antiga forma. Temos de o fazer em conformidade com a última palavra da ciência, sobre uma base moderna. Vós sabeis que essa base é a eletricidade. Compreendereis que a eletrificação não pode ser obra de ignorantes e se tornará indispensável algo mais do que noções rudimentares. Não basta entender o que é a eletricidade; importa saber como aplicá-la. É isso que deve fazer todo comunista consciente [...] deve compreender que isso só será possível com base na instrução moderna e, se não a possuir, o comunismo não passará de um mero anseio. (LÊNIN *apud* BARROCO, 2007)

Portanto, para Lenin, conforme destaca Barroco (2007), a ciência e a educação eram importantes para a edificação da nova sociedade. A escola deveria se ocupar da preparação para a vida socialista. Pela ciência e pelo trabalho, se capacitariam os alunos para uma moral socialista; assim, a natureza, os princípios e os fins da educação encaminhariam para o sentido social da existência, sem classes antagônicas e com o coletivo se sobrepondo ao individual.

A nova educação escolar segundo os pressupostos leninistas deveria ter caráter essencialmente social. A esse respeito, Vigotski refletia que

[...] em todas as épocas, independentemente de sua denominação e qualquer que fora sua ideologia: toda educação tem sido sempre uma função do regime social. Toda educação tem sido sempre social, no sentido de que, ao fim e ao cabo, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança vinha dado pelas condições que tinham sua origem no meio ou, mais amplamente, nas interrelações entre o organismo e o meio. (VYGOTSKI, 1991, p. 159)

A educação social se diferenciaria na União Soviética por servir à sociedade em geral. De acordo com o pensamento de Lenin (1977) e o de Vigotski (VYGOTSKI, 1991), a escola, na sociedade capitalista carregava em si as marcas desta: o homem tornava-se apêndice da máquina ao invés de ser seu senhor e, em geral, excetuando-se pelos postos de engenharia, de técnicos especializados e de administradores, o processo produtivo não requisitava do trabalhador mais do que funções rotineiras e de treinamento de gestos simples e repetitivos para operar as máquinas. Consequentemente, na sociedade capitalista a educação elevada era voltada a poucos e as escolas secundárias e universidades eram frequentadas pelos filhos da burguesia e da nobreza. A exclusão escolar referendava a sociedade de classes. A transformação da sociedade compreendia, mais que a inclusão no sistema escolar, a revolução no âmbito econômico e político.

Os fins da educação social sob a perspectiva de Lenin encaminhavam-se para superar a contradição entre o homem e o trabalho pela escola do trabalho e punham a

questão do trabalho manual na escola e a divisão entre trabalho manual e intelectual em desuso e sob crítica. Não se tratava do lugar do trabalho na escola ou da escola para o trabalho, mas sim do lugar da escola na sociedade proletária, trabalhadora.

A educação social na perspectiva de Lenin, inspirada no marxismo, seria a educação atenta à vida objetiva, ao homem humanizado pelo trabalho.

Entretanto, a construção cultural e econômica da nova sociedade soviética necessitava da participação das massas. A escola unificada concentrava sua atenção no trabalho do povo e este tema passou a orientar os programas escolares, encarando-se o trabalho como o construtor de uma nova vida. Não se tratava de especializar para a produção em uma dada profissão, mas de educar, o mais próximo possível da realidade, destacando o trabalho produtivo, sem influência religiosa, dando ideia clara das relações e interdependência das várias formas de trabalho.

Na concepção marxista, essa educação para várias formas de trabalho, ou educação politécnica, visava à preparação omnilateral do homem e estaria articulada com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, fortalecendo-a. Levaria ao aumento da produção e ao desenvolvimento das forças produtivas e contribuiria para o desenvolvimento físico e mental do próprio trabalhador, provocando-lhe a imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social.

Vigotski (2003) aborda, em 1926, três tipos de educação pelo trabalho. O primeiro refere-se à escola profissionalizante, ou escola de ofício, escola artesanal em que o trabalho é objeto de ensino porque a tarefa da escola é preparar o educando para um determinado trabalho. “Criar técnicos, artesãos, transmitir-lhes os hábitos e o conhecimento técnico de seu ofício é a tarefa dessa educação” (VIGOTSKI, 2003, p. 181). Tal educação, em seu entendimento, encerra mais preocupações com o sistema em que está inserida do que com a formação integral do aluno.

O segundo tipo refere-se à escola ilustrativa, em que o trabalho é visto como meio para o estudo de outros objetos, isto é, nessa escola os hábitos de trabalho constituem um meio para assimilar melhor outras matérias e o trabalho desempenha o papel de ilustração, para a assimilação e compreensão dos conteúdos que se quer ensinar. Ele considera que esse tipo de ensino consiste num dispêndio estéril e desnecessário de forças, uma vez que tal enfoque sobre o trabalho se destina a repetir e imitar o que já foi passado em aulas. Argumenta que, embora o aluno trabalhe com o que já conhece bem, a utilidade desse trabalho é vista pelo mestre, mas não pelo aluno. De acordo com seus pressupostos de que o bom ensino é aquele que se antecipa ao

desenvolvimento, neste tipo de ensino o trabalho atuaria apenas no nível de desenvolvimento real, sem promover novos avanços intelectuais ou técnicos.

O terceiro tipo de proposta é a do trabalho assumido como fundamento do processo educativo. Essa seria a concepção de Escola pelo trabalho que se encontra na base do sistema soviético e que precisava, mais do que todas as outras, de uma fundamentação psicológica. Para ele, nessa escola puramente voltada ao trabalho, este não se incorpora como tema, método ou meio de ensino, mas como matéria-prima da educação, e nela não só se introduz o trabalho na escola, mas também a escola no trabalho. Pautado em Marx, Vigotski postula que

[...] o trabalho industrial moderno se distingue pela politécnica, cujo valor psicológico e pedagógico impõe que seja reconhecido nela o método fundamental da educação pelo trabalho. A indústria contemporânea é politécnica pelas peculiaridades econômicas, tecnológicas e – o que é fundamental - psicológicas do trabalho. (VIGOTSKI, 2003, p. 184)

Considerava provável que se estivesse vivendo “a maior época da história no que se refere à evolução do trabalho e que, perante nossos olhos esteja morrendo o conceito de profissão” (VIGOTSKI, 2003, p. 185).

Vigotski escrevia para um contexto de mundo do trabalho que já pregava que o operário, a cada tempo, precisava estar pronto para mudar de emprego e trabalhar em fábricas de diferentes naturezas – de galochas a automóveis. Assim, as condições técnicas e econômicas apresentavam ante o operário a necessidade de ser politécnico, isto é, de ir além dos conhecimentos técnicos necessários apenas para o processo produtivo.

A necessidade de formação politécnica para o trabalhador moderno era condição para a superação das formas anteriores de trabalho. Mas explica que, ao contrário do que estipula o sentido exato da palavra,

[...] essa politécnica não significa a pluralidade de ofícios, a combinação de muitas especialidades em uma só pessoa, mas o conhecimento dos fundamentos gerais do trabalho humano, desse alfabeto com o qual são criadas todas as suas formas, como se tirássemos dos parênteses o fator comum de todas essas formas. Não é nem preciso dizer que o significado formativo desse trabalho é ilimitado, enorme, porque testemunha o mais alto florescimento da técnica (tecnologia), e é realizado junto com o maior florescimento da ciência. A técnica é a ciência em ação ou a ciência aplicada à produção, e a passagem de uma para a outra é efetuada minuto a minuto, em formas completamente inadvertidas e imperceptíveis. Por mais estranho que possa parecer, o operário comum de uma grande empresa deve acompanhar os passos da ciência e, a esse respeito, é demonstrativa a

expressão de um empresário norte-americano: “um operário que se atrasou 10 anos com relação ao desenvolvimento contemporâneo da ciência não pode contar com um posto em minha fábrica”. Dessa maneira, o trabalho se transforma em conhecimento científico cristalizado e, para adquirir os hábitos necessários para esse trabalho, realmente é preciso dominar todo o enorme capital de conhecimentos sobre a natureza, utilizados em cada aperfeiçoamento técnico. (VIGOTSKI, 2003, p. 186)

Com essas considerações, Vigotski destaca a relação entre ciência (domínio da natureza) e tecnologia (sua aplicação para a solução dos problemas e facilitação da vida), bem como o modo como ambas se convertem em cultura. Indica, então que a expressão desta no trabalho em que a tecnologia é aplicada pela primeira vez na história da humanidade mostra que

O trabalho politécnico forma um entrecruzamento de todas as linhas principais da cultura humana; ele teria sido inconcebível em todas as épocas precedentes. A importância formativa desse trabalho é ilimitada porque, para dominá-lo por completo, é preciso dominar todo o material científico acumulado durante séculos. Por último, o mais importante é a ação puramente educativa realizada durante esse trabalho; transforma-se em trabalho consciente por excelência e exige de seus participantes a máxima tensão de todas as forças da inteligência e da atenção, elevando o trabalho de um operário comum aos escalões superiores do trabalho criativo humano. (VIGOTSKI, 2003, p. 186)

O politecnismo ainda não constituía uma realidade, mas um ideal a ser alcançado, e no excerto acima fica evidenciada a preocupação de Vigotski com o desenvolvimento humano pleno. Entretanto, essa perspectiva referente à formação do trabalhador estava condizente com o processo de industrialização que ocorria na União Soviética, mas não no âmbito do capitalismo.

Não nos aplicaremos na discussão do teor ideológico desses postulados, porque o que interessa identificar aqui é que eles estavam em conformidade com o projeto de constituição de uma educação para um novo homem, para uma nova sociedade. Essa educação de caráter inquestionavelmente útil visava à superação do caráter individual em favor do coletivo, e certamente tal empresa se dava num palco de contraposições, embates e sofrimentos de toda ordem. A nação estava combalida pela Primeira Guerra Mundial e pelas guerras internas, como a guerra civil, e assim a educação crítica ao sistema czarista teria que responder ao chamamento de construção de uma nova sociedade. Era preciso reconstruir o que sobrara do império russo, elegendo o trabalho socialmente útil como fim e como meio.

Nos anos finais de sua vida, Vigotski retornaria ao tema da educação e do desenvolvimento, enfatizando a atividade criadora e ampliando o conceito de educação

para além da técnica ao incorporar a atividade criativa, postulando que sem criação não há liberdade e que a arte é importante na escola, tanto quanto o trabalho.

Tanto educação como arte permeiam a obra do autor, conforme aponta Smolka (2009), desde os primeiros estudos sobre a criação literária até os últimos escritos sobre pensamento e palavra.

Na obra *Imaginação e criação na infância*, publicado em 1930, Vigotski (2009) analisa a imaginação como formação humana relacionada à atividade criadora do homem, destacando a importância da educação para o desenvolvimento dessas funções e processos psicológicos. Ao retomar o tema da educação e desenvolvimento em seus anos finais de vida, Vigotski não enfatiza mais apenas o ensino politécnico, mas também a atividade criadora, ampliando o conceito de educação para além da técnica e incorporando os processos da imaginação criadora, destacando o conceito de atividade criativa.

Sob essas determinações, Vigotski concebeu como inevitável que o entendimento do comportamento humano se faz possível unicamente pela análise histórica, pois o homem só pode ser entendido no interior das relações de produção que se estabelecem em cada sociedade. Nessa análise histórica, esclarece ainda o papel da classe social como condicionante do psiquismo, defendendo que o indivíduo é expressão da classe a que pertence. Citando Blonski, afirma que “na sociedade de classe o conceito de ‘homem’ é, em linhas gerais, um conceito abstrato e vazio. O comportamento social do homem é determinado pelo comportamento de sua classe e cada homem é necessariamente um homem dessa ou daquela classe” (BLONSKI *apud* VIGOTSKI, 2001b, p. 287).

Adverte que, nesse sentido, devemos ser profundamente históricos e analisar o comportamento do homem levando em conta sua situação de classe em dado momento, pois “a estrutura de classe da sociedade determina a posição que o homem ocupa no trabalho social organizado. Logo, a pertinência a uma classe determina de uma vez a atitude cultural e natural do indivíduo ao meio” (VIGOTSKI, 2001b, p. 287).

Assim, na construção de uma psicologia compatível com as transformações históricas que aconteciam, mas que se tornou fundamental porque ensinou a abordar qualquer homem em qualquer período histórico, postulou que o homem é sujeito das transformações da própria sociedade em que está inserido e, assim, sua análise como homem cultural deve ser sempre histórica.

5 TRABALHO E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E MEDIAÇÃO DA CULTURA

Este capítulo trata das categorias trabalho e educação e tem como objetivo apresentar as contribuições da concepção de cultura de Vigotski para o entendimento delas. Para isso, procura demonstrar de maneira dialógica que tanto o trabalho quanto a educação, em suas dimensões históricas, associam-se a interesses econômicos, ideológicos e políticos, servindo como instrumentos de dominação e de justificativa das relações de poder e tornando-se parte fundamental da cultura que, internalizada, constitui as funções mentais humanas.

Assim, em relação ao trabalho, o capítulo busca evidenciar que este é social e culturalmente determinado e estabelece as formas como as relações sociais se dão; que cada modelo de produção dita o tipo de trabalhador de que necessita e, para alcançar esse objetivo, as formas de produção participam da constituição cultural da sociedade em que o indivíduo está inserido e constituem os processos psicológicos superiores, caracterizando a subjetividade humana.

Para realizar esse intento, após discorrer sinteticamente sobre as formas de organização do trabalho, descreve-se a atividade humana no capitalismo, destacando-se, ao longo das transformações históricas no mundo do trabalho, as implicações do conceito de cultura de Vigotski na formação da consciência do trabalhador.

No que concerne à educação, o capítulo apresenta o entendimento adotado e acompanha os processos educativos em seu movimento histórico desde a antiguidade, em diálogo com o trabalho, com o intuito de demonstrar que os objetivos educacionais estão de acordo com os processos de produção da vida material e coincidem com os objetivos sociais e culturais e que, em sua dimensão histórica, mesmo sem conseguir, por si só, superar a divisão entre classes, a educação contribuiu para a formação do indivíduo que esta sociedade pretendia.

Este capítulo também tece considerações sobre o trabalho como princípio educativo, abordando a proposta de instrução politécnica e da escola do trabalho, elaborada por Krupskaya, sob recomendação de Lenin, que por sua vez apoiava-se nas obras de Marx e Engels. Para ilustrar o projeto educacional socialista, serão aqui focalizadas os projetos pedagógicos desenvolvidos na URSS nas escolas conduzidas por Makarenko e Pistrak, após a Revolução de Outubro de 1917.

Finalmente, observando como a cultura constitui, demonstra e reafirma a trajetória do trabalho e da educação, apresenta reflexões sobre suas características atuais

no Brasil sob o capitalismo globalizado e analisa as consequências da concepção de Vigotski para a situação da educação no Brasil atual.

Discutiremos inicialmente os conceitos das duas categorias e, em seguida, recorreremos à história do trabalho e da educação como recurso metodológico para contextualizar como, em seu desenvolvimento, as transformações históricas da atividade humana foram internalizadas através da interiorização individual da cultura.

O trabalho é objeto de múltipla e ambígua atribuição de significados e sentidos e, segundo Borges e Yamamoto (2004), os significados variados que a ele se atribuem guardam entre si correlações e contradições. Assim, defini-lo mostra-se tarefa árdua, graças a sua ubiquidade, pois como nos lembra Codo (2006), o trabalho sempre se fez presente onde qualquer sociedade humana estivesse.

Assim sendo, é na obra de Marx que a análise de alguns atributos dos processos de trabalho resulta útil para compreender as derivações posteriores na definição de objeto e unidades de um programa psicológico atento a apreender a especificidade do humano. É porém nos estudos de Vigotski que o trabalho se revelará forma paradigmática que representa tanto seu produto como a condição que possibilita a constituição das funções ou processos psicológicos superiores.

Na análise vigotskiana desta categoria, encontramos o trabalho como atividade transformadora, tal como é entendido primeiramente na obra marxiana: um intercâmbio de energia entre homem e natureza que resulta em mútua transformação. Essa transformação será concebida como momento de constituição tanto do sujeito como da cultura.

Para Marx,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe-se em movimento, pondo em movimento braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de

trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 1982a, p. 202)

O trabalho humano, portanto, é intencional e transforma a natureza em cultura, tanto quando seu resultado se expressa em bens materiais ou objetos, produtos da transformação da natureza material do mundo, como na constituição de sujeitos humanos, efeito da transformação natural que regia o destino do homem na regulação psicológica cultural. Este foi o caminho seguido por Vigotski ao perguntar-se sobre as consequências do trabalho para a atividade psicológica humana.

Qualquer tentativa de definição dessa categoria deve considerar o caráter duplamente mediado do trabalho. O trabalho é, portanto, uma atividade inerentemente social e duplamente mediada, tanto pela existência de instrumentos e ferramentas como pela relação com outros sujeitos.

Podemos anunciar, portanto, que a definição de trabalho adotada na presente pesquisa compreende essa categoria como a atividade mediada pela cultura que ocupa a centralidade da vida humana e por meio da qual o homem transforma a natureza e se transforma, dando a ela significado através da intencionalidade.

Anunciada a compreensão de trabalho adotada, tratemos agora do entendimento de educação, para então apresentar esse complexo fenômeno social em seu caráter histórico, com a finalidade de apontar as contradições em sua constituição e, com base nos pressupostos vigotskianos sobre a cultura, explicitar como esta é internalizada pelos indivíduos.

Para conceituar educação, recorreremos às ideias de Marx e Engels, nas quais Vigotski e o educador ucraniano Anton Makarenko (1888-1939), que foi seu contemporâneo, se baseiam. Destacamos que os autores alemães não oferecem um conceito de educação definido, embora tratem da temática ao longo de suas obras. Da mesma forma, tampouco se encontra tal definição na obra de Vigotski ou na de Makarenko, embora a educação seja importante para o desenvolvimento de seus referenciais teóricos.

Para Makarenko, por exemplo, a educação é um processo fundamental para a formação de sujeitos críticos, ligados à causa socialista e preocupados com os interesses coletivos e com uma nova organização do trabalho, sendo que nesse movimento a cultura, a arte e a educação, como superestrutura, ocupam papel de grande centralidade. Assim, ele inova o pensamento marxista no campo pedagógico ao propor que não é somente a economia que determina a sociedade, mas destaca, com a proposta de um

método educacional para o homem socialista, a importância da cultura e da reorganização do ensino com base nos valores comunistas na formação da subjetividade do sujeito soviético que surgia.

A respeito da reorganização do trabalho, esta era uma questão

[...] crucial dentro da concepção educativa de Anton Makarenko, visto que a própria pedagogia socialista, em teoria, veio para suprir a falha apresentada pela anterior pedagogia tsarista, calcada em um modelo russoniano, individualista e estimulador da competitividade entre os indivíduos, além desta promover a grave separação entre os trabalhos intelectual e manual, estimulando, por assim dizer, a diferenciação cada vez maior entre as classes sociais, ao invés de suprimi-la. (PAVÃO, 2009, p. 108)

O trabalho seria, portanto, algo positivo e construtivo na vida do sujeito em formação e, da mesma forma, para toda a sociedade. Tendo em vista que a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual seria superada em uma sociedade socialista, a criança desenvolveria capacidades intelectuais, morais e técnicas que, juntamente com o desenvolvimento de sua autonomia, a capacitaria a participar ativamente da construção de seu país, ao contrário do que ocorria anteriormente ao regime comunista.

Makarenko (1967) chama atenção ao dizer que

[...] a primeira coisa que os pais devem se lembrar particularmente é a seguinte: seu filho será um membro da sociedade trabalhadora e, por consequência, sua importância nesta sociedade, seu valor como cidadão dependerão exclusivamente na medida na qual ele estará em condição de tomar parte no trabalho coletivo e de onde ele será preparado para este trabalho. (MAKARENKO, 1967, p. 392)

Vigotski, por sua vez, ao postular a centralidade da cultura na formação do indivíduo, anunciou que, definitivamente, a educação seria primordial para o desenvolvimento integral dos educandos somente sob condições em que não houvesse dicotomia entre trabalho intelectual e prático. Era o que pretendia a nascente pedagogia soviética.

Desta forma, na ausência de uma definição conceitual nos citados autores, recorreremos a Bottomore (2001), no Dicionário do pensamento marxista. Ali encontramos os elementos gerais que compõem as diretrizes de Marx e Engels para uma pedagogia socialista, que influenciaria os pensamentos e as obras de Makarenko e Vigotski sobre trabalho e educação e a própria possibilidade de transformação do *statu quo* vigente nas sociedades organizadas pelo modo capitalista de organização da produção e das relações sociais.

Sendo assim, de acordo com Bottomore (2001),

[...] os principais componentes da teoria são os seguintes: (1) Educação pública gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, que assegure a abolição dos monopólios culturais ou do conhecimento e das formas privilegiadas de instrução. [...] (2) A combinação da educação com a produção material (ou, numa das formulações de Marx pela combinação de instrução, ginástica e trabalho produtivo). O objetivo implícito no caso não era um melhor preparo vocacional, nem a transmissão de uma ética do trabalho, mas a eliminação do hiato histórico entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, assegurando a todos uma compreensão integral do processo produtivo. [...] (3) A educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade. Com a reaproximação da ciência e da produção, o ser humano pode tornar-se um produtor no sentido mais completo. Assim sendo, suas potencialidades podem ser reveladas e desenvolver-se. [...] (4) À comunidade é atribuído um novo e considerável papel no processo educacional, que transforma as relações entre os grupos dentro da escola (que evolui da competição para a cooperação e o apoio mútuo) e implica uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, pressupondo uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno. (BOTTOMORE, 2001, p. 122)

Anunciados os componentes da teoria de Marx sobre a educação, referimo-nos ainda a Vigotski (2003), porque embora este considere que a educação pode ser definida de diversas maneiras, recorre sinteticamente a Blonski, que fora seu professor no curso de psicologia na Universidade Shaniavski e para quem “a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (BLONSKI *apud* VIGOTSKI, 2003, p. 37).

Em busca de uma definição atual de educação, recorreremos a Saviani (2000), que anuncia que esse fenômeno é próprio dos seres humanos e, para ser compreendido, exige que se considere a natureza humana, caracterizada pela necessidade do homem de produzir continuamente sua própria existência por meio do trabalho, pelo qual transforma a natureza, adaptando-a a si. Assim, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2000, p. 15).

O citado autor destaca que, quanto a sua natureza, a educação pode ser compreendida como trabalho não material, posto que trata da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades necessários à produção do saber, seja sobre a natureza, seja sobre a cultura, entendida como conjunto da produção humana.

Em relação à especificidade, ao situar a educação na modalidade de trabalho não material, esclarece ainda que ela não se reduz ao ensino. Entretanto, argumenta que ensino é educação e, como tal, participa da natureza do fenômeno educativo que, para se realizar, exige a presença do professor e do aluno. Destaca ainda que a educação é produzida historicamente pelos homens e que, conseqüentemente,

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 dos 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 e concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2000, p. 18)

Para Saviani (2000), o ensino é um aspecto da educação que participa da natureza do fenômeno educativo, por estar organizado na educação escolar neste período histórico, a criação da instituição escola é indicativa dessa especificidade. Para ele, “a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível a sua institucionalização” (SAVIANI, 2000, p. 18). Dado esse caráter intencional, demonstra que a escola é configurada como

[...] uma situação privilegiada [e que] é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2000, p. 18-19)

O autor postula ainda que a escola deve transmitir o saber metódico, sistematizado, como o que ocorre na ciência, e que ela existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, ou o saber da ciência, e que por essa razão suas atividades devem se organizar a partir dessa questão.

Considerando a educação como acima apresentada, a partir daqui nos dedicaremos a detalhar, de forma dialógica, como a educação e o trabalho, em suas dimensões históricas, serviram de instrumentos de dominação e se tornaram parte fundamental da cultura que constitui as funções psicológicas superiores dos sujeitos que dela participam. Assim, observando os princípios da dialética na teoria marxista, trabalhamos com a possibilidade de que esta condição de dominação e de relações de

poder a partir da lógica do capital possa, evidentemente, ser transformada, devido à relação entre trabalho, cultura e educação.

A propósito da dialética, de acordo com Krapivine (1986), esta

é a teoria e método de conhecimento da realidade em desenvolvimento e automovimento; ciência sobre as leis gerais de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, em oposição à metafísica. [...] a dialética materialista foi criada por K. Marx e F. Engels com base na reelaboração crítica das doutrinas filosóficas [...]. [...] as categorias mais importantes da dialética são: a contradição, a qualidade e a quantidade, a causalidade e necessidade, a possibilidade e realidade e outras; as leis principais são: a unidade e a luta dos contrários; a transformação da quantidade em qualidade; a negação da negação” (p. 282).

Ainda de acordo com Bottomore (2001), a título de uma explicação mais ampla sobre os conceitos de dialética, temos que

em sua longa e complexa história, cinco tendências básicas do significado da dialética, cada qual mais ou menos transformada no marxismo, se destacam. (1) De Heráclito, as contradições dialéticas, envolvendo oposições ou conflitos inclusivos de forças de origens não independentes, são identificadas por Marx como constitutivas do capitalismo e seu modo de produção. (2) De Sócrates, a argumentação dialética é, de um lado, transformada sob o signo da luta de classes, mas, de outro, continua a funcionar num certo pensamento marxista como uma norma de verdade, em “condições ideais” (em Gramsci, uma sociedade comunista; em Habermas, um consenso sem constrangimentos”). (3) De Platão, a razão dialética assumiu uma gama de conotações, desde a flexibilidade conceitual e a novidade – que, sujeitas a controles empíricos, lógicos e contextuais, desempenham papel crucial na descoberta e desenvolvimento científicos –, passando pelo esclarecimento e pela desmistificação (crítica kantiana) até a profunda racionalidade das práticas materialmente fundadas e condicionadas de autoemancipação coletiva. (4) De Plotino a Schiller, o processo dialético da unidade original, da separação histórica e da unidade diferenciada continuam, por outro lado, como os limites contrafatuais ou pólos que a dialética sistemática da forma mercadoria de Marx deixa implícitos, e age, por outro lado, como uma espora na luta prática pelo socialismo. (5) De Hegel, a inteligibilidade dialética é transformada em Marx, para incluir tanto a apresentação causalmente gerada de objetos sociais e sua crítica explicativa – em termos de suas condições de ser –, tanto as que são historicamente específicas e dependentes da práxis como as que autenticamente não o são. (p. 106).

Tendo sido apresentados esses conceitos, para elucidar esse processo produtivo do homem, inicialmente relataremos como se constituiu a divisão social do trabalho, discutindo os modos de produção não capitalistas, desde a comunidade primitiva, passando pela produção escravista³⁴, servil e camponesa³⁵ no período feudal e

³⁴ Compreende-se por escravismo a relação estabelecida entre os homens na qual uma das partes subjugava o outro, considerado escravo, tratando-o como propriedade. Por exemplo, na Grécia antiga, eram transformados em escravos aqueles que perdiam as guerras, enquanto no século XV escravizavam-se os negros traficados da África para outros continentes.

apontando como se configuraram as relações de dominação e exploração no mundo do trabalho com o advento do capitalismo, para compreender como a subjetividade humana se constitui conduzida por esses processos.

Defendemos que o trabalho é um objeto de estudo necessário para se compreender o fenômeno psicológico e, nessa direção, Leão *et al.* (2006, p. 5) lembram-nos de que “ao longo da história da humanidade as formas de produção vêm se modificando, e, conseqüentemente a atividade psíquica em geral, também se encontra em processo de mudanças”. Assim, os modos de produção e de constituição psíquica dos homens transformam-se recíproca e constantemente.

Quando o homem atingiu a postura ereta, permitiu que as suas mãos ficassem livres para realizar o trabalho (começou a fabricar instrumentos) e para gesticular. A linguagem inicialmente foi desenvolvida como um mediador para o atendimento das necessidades sociais básicas que surgiam, estabelecendo relações dentro do grupo, possibilitando o início da construção de uma cultura e do pensamento. Com o desenvolvimento da linguagem dá-se o pensamento e os homens passam a estabelecer acordos e dividir as tarefas, além de planejar as ações. A divisão do trabalho passa a ser social ainda que eminentemente calcada sobre o biológico. (LEÃO *et al.*, 2006, p. 5)

As sociedades primitivas que antecederam a Antiguidade organizavam-se em torno da produção e do rito mágico, usado para estruturar a própria vida econômica. Não havia noção de propriedade privada e nem diferenciação social entre as pessoas. Os deuses eram inventados para explicar as forças da natureza e ditar o ritmo da produção.

No período denominado de comuna primitiva, a educação era tarefa que competia a toda a comunidade, atendia a todos os indivíduos e se dava em função da própria vida. Assim, para aprender a usar o arco, a criança caçava e a escola era a vida na aldeia. Como não havia divisão social do trabalho, também não existia uma educação que favorecesse determinados grupos sociais. Entretanto,

Com a divisão social do trabalho, onde muitos trabalham e poucos se beneficiam do trabalho de muitos, aparecem as especialidades, funcionários, sacerdotes, médicos, magos, etc.; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam. (GADOTTI, 2002, p. 23)

³⁵ Servidão era a condição social assumida por grande parte dos camponeses que eram submetidos à autoridade dos senhores feudais na Idade Média. Eram indivíduos arraigados à terra, que entregavam os excedentes de sua produção aos proprietários da terra. Diferentemente dos escravos, os servos não eram propriedade; portanto, via de regra, não podiam ser negociados.

O domínio de técnicas, principalmente as agrícolas, possibilitou que alguns homens produzissem mais que os outros e acumulassem excedentes. Estabelece-se a propriedade privada e tem início a divisão social do trabalho, que passa a ser executado de forma a separar as atividades manuais e as intelectuais.

No período homérico, de 1700 a 110 a.C. desenvolveram-se a civilização micênica e as bases da civilização grega. Em relação ao trabalho, essas sociedades baseavam-se na agricultura, em formas já bem desenvolvidas de artesanato e na utilização do bronze. Segundo Andery, Micheleto e Sério (2007), a organização política, social, econômica, militar e religiosa girava em torno do palácio e era controlada pelo rei. A vida rural assentava-se nos *gene*, que eram clãs patriarcais em que todos os membros descendiam do mesmo antepassado, adoravam o mesmo deus e se organizavam em torno da produção e do mito. Reunidos, esses clãs formavam associações mais extensas ou confrarias, denominadas frátrias, que eram corporações de guerra. As autoras explicam que as cidades surgiram como centros de organização política pela união dessas instâncias, que a compunham e que nela eram representadas nos conselhos e nas assembléias.

A divisão do trabalho, que Marx (1982a) define como a totalidade das formas heterogêneas de trabalho útil e condição necessária para a produção de mercadorias, levou ao desenvolvimento de técnicas necessárias à produção da vida material, o que possibilitou a especialização. Alguns indivíduos se especializam, acumulam conhecimento e, ao dominar determinadas áreas de ação, adquirem também domínio sobre o restante do grupo. É o surgimento dos meios privados de produção da vida material.

A divisão do trabalho em mental e físico ocorreu na época em que ambas as funções psicológicas, indissociavelmente unidas em um ato de trabalho único, foram distribuídas entre diferentes membros da comunidade, devido à diferenciação social. Alguns assumiram apenas as funções de organização de comando, enquanto outros se ocupavam só das executivas. (VIGOTSKI, 2003, p. 185)

A forma de organização do trabalho pela especialização amplia o domínio sobre a natureza e também sobre “os outros [seres] humanos que ainda não haviam alcançado o mesmo nível de desenvolvimento técnico e conseqüentemente não tinham consciência de todos os aspectos agora contidos na sua própria cultura” (LEÃO *et al.*, 2006, p. 5). Tanto que o estabelecimento da escravidão, inicialmente, possibilita o aumento da força produtiva e da produção. Na escravatura, a produção aumenta pela

intensificação da aplicação da força humana do escravo, mas o desenvolvimento das técnicas e do conhecimento sobre e para a produção é quase nulo.

O surgimento da *polis*, que caracterizou a civilização grega, provocou profundas transformações na vida social, nos hábitos e nas ideias. As leis ainda eram promulgadas e exercidas por aqueles que conheciam a tradição e os mitos e que, por serem considerados como aparentados com os deuses, “interpretavam o presente e deliberavam de acordo com essa interpretação” (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 2007, p. 26).

Após o surgimento das cidades, a economia rural baseava-se na pequena propriedade, onde trabalhavam o arrendatário e um ou dois escravos, e “mesmo nas regiões mais prósperas eram necessárias dez pessoas vivendo no cultivo para que uma pudesse viver longe da terra” (SENNET, 2008, p. 35). Assim, podemos compreender naquele período a existência de uma aristocracia urbana e uma grande população rural, trabalhando no cultivo para fornecimento de alimentos dos cidadãos.

As narrações míticas presentes nas obras de Homero e Hesíodo possibilitam um entendimento histórico desse período, permitindo desvelar características do pensamento de então. Os dois autores escreveram a partir de locais sociais diferentes: enquanto Homero tem a obra marcada pela descrição da vida e do mundo pelo ponto de vista da aristocracia e da nobreza e dirigida a elas, Hesíodo coloca-se sempre numa perspectiva própria das camadas populares, especialmente os camponeses.

Hesíodo descreve a vida campestre vinculada ao trabalho, associando à concepção de homem a noção de que a virtude era alcançada apenas pelo trabalho. Enquanto Ulisses pensava o homem como guerreiro, Hesíodo pensava-o como trabalhador e “não o associava com a miséria do trabalho mal pago, mas apenas com a dignidade da produção de uma existência virtuosa” (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 2007, p. 27).

No poema *O trabalho e os dias*, Hesíodo escreveu que “os homens nunca descansam do trabalho árduo e da tristeza, durante o dia, e de perecer, à noite” (HESÍODO *apud* SENNET, 2008, p. 35). Sennet (2008, p. 36) aponta o “preço do amargo antagonismo que marca os significados dos termos ‘urbano’ e ‘rural’” e explica que no idioma grego tais expressões – *asteios* e *agroikos* – também podem ser traduzidas como refinado e embrutecido. Assim, os mitos dedicados à gênese do trabalho revelam a presença de uma utopia do não-trabalho, ou o desejo do ócio, em

contraposição ao sofrimento imposto pelo trabalho, posto que “até fins do século XII, a palavra latina *labor* estava associada a *dolor* e *sudor*” (MENEGAT, 2006, p. 327).

Com suas proposições de trabalho e descanso, os mitos, não apenas dos gregos, mas também de outras civilizações, como a judaico-cristã, apresentam estrutura semelhante. Em essência, esses mitos afirmam que o homem desobedeceu aos deuses e como punição foi condenado ao trabalho, perdendo o direito a uma vida dedicada ao ócio. Essa estrutura está presente no mito de Sísifo, narrado por Ulisses em sua obra *Odisseia* e no mito de Adão e Eva, na história da criação, o Gênese. Acima de tudo, os mitos propõem-se a configurar um pensamento de submissão às formas socialmente instituídas de organização do trabalho, que desde a antiguidade têm como consequência psicológica a naturalização da divisão do trabalho e a consequente alienação dos trabalhadores.

No que concerne à educação, Manacorda (2000) contrapõe os conteúdos educacionais das obras de Homero e Hesíodo. Na de Homero, representante grego da civilização heroica, atrás dos educadores humanos escondem-se os educadores divinos e o treinamento de guerreiro é posto sob a proteção dos deuses. É o que revela ao escrever: “Antíloco, desde jovem ficaram amando-te Zeus e Poseidon e te transmitiram todas as artes dos cavaleiros [...] Tu, então, meu amado, desperta em teu coração toda a arte, para que os prêmios não fujam de ti [...]” (HOMERO *apud* MANACORDA, 2000, p. 44).

Assim, segundo Manacorda (2000), em Homero, a quem Platão definira como o educador de todos, encontra-se o reaparecimento em formas próprias de uma educação de poucos, isto é, daqueles pertencentes às classes dominantes. Encontra-se também a discriminação educativa, entendida na definição das coisas que um homem livre deve saber, que são aquelas que os não-livres não devem saber.

Em Hesíodo, educador que pertence à tradição cultural da civilização agrícola, tem origem os ensinamentos que constituem patrimônio da sabedoria e da moralidade camponesa. Na educação hesiodeica, o poema *Os trabalhos e os dias* exalta a moral do trabalho como defesa contra os poderosos e os prepotentes: “lembra-te da minha exortação e trabalha, ó Perses, rebento divino, para que a fome te odeie e a gloriosa e honesta Deméter te ame e encha de provisões os teus celeiros [...]” (HESÍODO *apud* MANACORDA 2000, p. 45).

Era uma sociedade estratificada, sustentada por colônias, e, segundo Gadotti (2002, p. 30), “se ensinasse todos a governar, talvez apontasse um caminho para a

democracia, como entendemos hoje. Entre iguais pode existir o diálogo e a liberdade de ensino”. Entretanto, isso só acontecia entre os gregos livres. Mas, mesmo entre esses, o autor esclarece que havia divergências sobre a educação entre as cidades de Atenas e Esparta, em função de seus projetos sociais sobre a acumulação de recursos.

Superando o pensamento mítico e adentrando a filosofia, Platão, um dos maiores representantes da cidade grega, apresentava uma concepção de conhecimento e de sociedade em que o trabalho seria naturalmente determinado, ou seja, determinado pelo nascimento. Para ele, a organização da cidade refletia a concepção de hierarquia social, que se baseava na natureza das coisas e que está naturalizada em sua obra: “a natureza não fez cada um de nós semelhante ao outro, mas diferente em aptidões, e próprio para esta ou aquela função” (PLATÃO, 2007, 369a-e–370a-e).

Aristóteles, por sua vez, defendia que apenas aos cidadãos estaria reservada a prática da virtude, exercício necessário à política, e que o trabalho manual seria executado pelos escravos, que deviam permanecer completamente submetidos a seus senhores. Os escravos eram vistos como seres de almas diferentes, que os tornavam aptos ao trabalho e à servidão. Concebia-se que as classes eram fixas, imutáveis, e essa concepção justificava a possibilidade de manter indefinidamente tal estrutura. Heller esclarece que Marx nota, ao analisar a política de Aristóteles, que “toda a maneira de pensar do grande Estagirita se fundamentava na desigualdade dos homens” (HELLER, 1982, p. 321).

Compreende-se aqui que no longo transcurso do pensamento mítico, que com a acumulação do conhecimento começa a ser sistematizado pela filosofia, não houve alteração das funções psicológicas superiores, que, interiorizadas pela cultura, conformavam um pensamento determinista, justificando como natural o predomínio de uma classe sobre as outras. Se no pensamento mítico os deuses determinavam as obrigações do trabalho, no filosófico a natureza passa a ser determinante.

Assim, decorre que, nos aspectos da educação transmitidos e interpretados por autores gregos como Heródoto (séc. IV a. C.), Platão (428-348 a. C.) e Diodoro da Sicília (séc. 1 a. C.), também já se encontra a separação de processos educativos segundo as classes sociais. Havia para as classes governantes uma escola, ou processo de educação, que visava preparar para as tarefas do poder. Essa escola consistia, por um lado, em uma formação para pensar e falar, que preparava para a atividade política, e, de outro, para a atividade inerente a esta mesma política, isto é, o domínio das armas. Os

indivíduos das classes dominantes eram preparados para serem guerreiros na juventude e políticos na velhice.

Teorizando sobre isso, Platão “projetará uma educação dos guerreiros, para escolher entre estes aqueles que, na velhice serão os governantes filósofos” (MANACORDA, 2000, p. 42). Para os governados, nenhuma escola, mas somente treinamento no trabalho, cujas modalidades estavam destinadas a permanecer imutáveis durante milênios. Cabia aos indivíduos governados observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles.

Vemos, portanto, que a educação se presta, entre os gregos, a conformar o pensamento das camadas subalternas da população ao das elites. Assim, tanto as classes dominantes como as classes dominadas – se submetem à noção de que a escravidão é algo natural, ditado pelas leis naturais que regem o mundo.

Assim como os gregos, os romanos separavam a direção do trabalho do exercício deste. Gadotti (2002) explica que os escravos eram tratados como objetos e não tinham direito a instrução. Porém, como a maioria dos escravos era originária dos países que perdiam as guerras, alguns deles atuavam inclusive na área educativa. A sociedade era composta de grandes proprietários, os patrícios, e de pequenos, os plebeus. Estes, ao contrário dos escravos, eram livres, mas excluídos do poder.

A coerção exercida pela ideologia hegemônica sobre todos os sujeitos, escravos e escravistas, condicionava a constituição de uma subjetividade humana que concebia o escravo como objeto. Este não possuía os instrumentos de trabalho e nem tinha domínio sobre o que produzia e, segundo Leão *et al.* (2006, p.6), “não construía motivos pessoais que promovessem atividades para melhoria da produção e do trabalho, o que rebaixa a produtividade e impede a ampliação do desenvolvimento psicológico”. Para esses autores, a falta de domínio consciente de todos os aspectos contidos na cultura, tanto para os escravos quanto para os escravocratas, começa a se dilatar.

A decadência do Império Romano e as invasões dos povos ditos bárbaros determinaram o limite da influência greco-romana e marcaram a força da igreja cristã. A partir do século IV.

Nos dois últimos séculos do primeiro milênio cristão, conturbados por cruzadas à Terra Santa contra os islâmicos, os grandes proprietários de terra tornaram-se soberanos dos feudos, dando origem a um novo modo de produção não mais escravista: o feudalismo.

O modo de produção feudal estabeleceu duas classes distintas: o suserano, dono da região e os vassallos, pequenos proprietários provenientes da nobreza e do clero, subordinados ao suserano, e, de outro lado, os servos, que cultivavam a terra – embora não fossem escravos, podiam ser vendidos pelos senhores junto com o feudo. (GADOTTI, 2002, p. 54)

Nesse período, surgem as escolas paroquiais para os filhos da classe trabalhadora, embora predominasse para a maioria a educação oral, transmitida de pai para filho. A cultura que estes aprendiam era a luta pela sobrevivência. O clero tinha sua própria educação e a nobreza educava para o ideal do perfeito cavaleiro, com formação musical e guerreira. Este haveria de desenvolver as artes liberais, que consistiam em cavalgar, atirar com o arco, lutar, caçar, jogar xadrez e versificar.

Assim, a Idade Média ocidental-cristã alterou as concepções de trabalho da antiguidade, mas grande parcela da população que, com a derrocada do escravismo, era livre em relação aos proprietários, continuava presa à terra, numa economia de subsistência. O trabalho servil era justificado como forma de salvação, por permitir expiar o pecado ou como demonstração da presença de características divinas herdadas pelos homens, graças à bondade de Deus. Conforme esclarece Vigotski,

O feudalismo, cujo único interesse educativo era criar servos submissos e resignados, não podia dizer isso abertamente e então teve que disfarçá-lo por meio da doutrina religiosa de salvação da alma. O mesmo ocorreu em todas as épocas, em que a classe (social) dominante dos exploradores, que também dirigia a educação, dissimulava mediante palavras abstratas, o verdadeiro objetivo da educação. (VIGOTSKI, 2003, p. 80)

O servo, que era dono de seus instrumentos de trabalho e negociava os meios de produção, conseqüentemente interessava-se mais pela produtividade do que o escravo. As relações de trabalho entre o servo e o senhor feudal constituíam-se de obrigações recíprocas. O senhor feudal protegia e defendia o servo, que lhe jurava fidelidade, e assim as necessidades do servo subordinavam-se ao senhor.

Tais características promovem a reorganização da subjetividade, pois ao mesmo tempo em que não permitiam a construção de uma individualidade para os servos, que se identificavam plenamente com o seu Senhor, recuperaram as possibilidades de constituição e ampliação da consciência de todos os aspectos contidos na própria cultura a que se vinculavam, fundamentalmente, ao trabalho e às suas formas de criação e desenvolvimento de meios e formas de produção. (LEÃO *et al.*, 2006, p. 6)

Ao pregar o trabalho como meio de subsistência, de disciplina do corpo e de purificação da alma, a Igreja servia-se dele como instrumento de dominação social e de condenação a qualquer rebeldia à ordem instituída.

Por outro lado, em relação à organização da subjetividade, os homens se sentiam amparados por uma ordem superior da qual faziam parte. Havia poucos elementos para que se reconhecessem como seres autônomos, e na identidade gerada coletivamente havia a percepção de que estavam ligados a dois senhores; um terreno, o senhor feudal, a quem deviam destinar o produto de seu trabalho; e outro, divino, a quem deviam destinar suas almas.

Para Leão *et al.* (2006), essa duplicidade de representação de si mesmos proporcionava dupla experiência subjetiva, e essa subjetividade dividida e a cisão da consciência eram reforçadas pelo poder da Igreja.

Assim, se a escravidão dos períodos anteriores fora vista como natural, na Idade Média a servidão era justificada pela ordem divina. Para os medievais, a desigualdade não era uma injustiça, mas um bem, que exigia a humildade de reconhecer a superioridade do outro para manter a harmonia do mundo.

Na sociedade feudal, a terra era o bem maior e media-se a riqueza de uma pessoa pela quantidade de terras que possuísse. As cidades tinham pouca importância, principalmente, na primeira metade da Idade Média. As terras eram destinadas à agricultura de subsistência e os camponeses ou servos entregavam uma parcela da produção agrícola aos senhores feudais. A produção de excedentes agrícolas e artesanais possibilitou as trocas, o que foi intensificado pelas cruzadas, quando milhões de pessoas se deslocavam pelo continente europeu e os mercadores as acompanhavam para fornecer provisões.

No entanto, foi o crescimento dos núcleos urbanos e a necessidade de garantir o abastecimento e a troca de excedentes o que mais promoveu o comércio. A partir de então, como indicam Andery, Micheletto e Sérgio (2007, p. 163), “a transição do feudalismo ao capitalismo significou a substituição da terra pelo dinheiro, como símbolo de riqueza”.

Os núcleos urbanos, ou burgos, cujos habitantes formaram novo segmento social, a burguesia, estabeleceram as condições para que na luta contra a classe dominante se defendesse a ideia de que todos os sujeitos são iguais e que, portanto, deveria existir liberdade para todos. A liberdade conseguida pela ruptura dos vínculos de exploração e proteção entre senhores feudais e servos trouxe consigo a perda dos

meios de sustentação, a solidariedade de seu grupo e a proteção do antigo senhor. O indivíduo se viu desamparado e tomou consciência de que seu futuro dependeria de sua capacidade, determinação e sorte. Para Leão *et al.* (2006), definem-se assim os aspectos que caracterizarão a instância subjetiva durante o próximo período histórico.

O Renascimento, período compreendido entre o fim do modo de produção feudal e o início da transição para o capitalismo, caracterizou-se pela expansão marítima e a colonização de terras em outros continentes pelos estados-nação europeus, o que permitiu a acumulação de muitas riquezas e levou a um maior desenvolvimento do comércio, com cuja expansão as cidades começaram a oferecer trabalho a um maior número de pessoas.

Enquanto os mercados eram locais, os produtores independentes organizavam-se em corporações de ofício, que defendiam seus interesses frente ao comércio e organizavam o ensino dos ofícios. Como os habitantes das cidades dedicavam-se ao artesanato e ao comércio, não produziam o alimento necessário, gerando a divisão do trabalho entre cidade e campo, o qual apenas provia o alimento para os habitantes da cidade, mas não apresentava e nem promovia nenhum tipo de desenvolvimento técnico ou político.

Para Heller (1982), o principal mérito do Renascimento consistiu “na interpretação do trabalho como pertencendo à essência antropológica do homem” (HELLER, 1982, p. 321). Os homens do Renascimento, explica a autora, acreditavam que a riqueza da sociedade era o produto do trabalho e não concebiam ainda que fosse o capital.

A autora observa que entre esses homens do Renascimento, apenas Bruno³⁶ (1973) postulava que todos os bens eram a dádiva das mentes e das mãos e não do dinheiro, e essa foi a era do nascimento do dinheiro, conforme esclarece a autora, apontando que naquele momento poucas pessoas interpretavam a correlação entre riqueza e pobreza de forma a se compreender que a fonte da fortuna dos ricos era o trabalho dos pobres, e entre esses poucos estava Campanella³⁷ (1973), que propôs que a riqueza ou o dinheiro se pudessem transformar, independentemente da vontade do homem, num valor e num criador de valores.

³⁶ Giordano Bruno (1548-1600), filósofo, teólogo, escritor e frade dominicano italiano, autor, entre outras obras, de *Sobre o universo*, o infinito e seus mundos, em que rejeita a teoria geocêntrica e tenta compreender o universo em que nada é imóvel, nem mesmo a Terra. Foi condenado pela Inquisição por enfrentar os preceitos da Igreja.

³⁷ Frei Tomaso Campanella (1568-1639), autor de *A cidade do sol*, foi perseguido pela Inquisição e deixou uma vasta obra que abrange temas dedicados à filosofia, gramática, retórica, medicina e política.

Heller (1982) esclarece também que o problema da alienação nunca se faz presente nas concepções do Renascimento, mesmo sob forma simbólica ou incipiente. A análise do trabalho era concreta do ponto de vista técnico e abstrata em seus aspectos sociais. Quanto à concepção ética, sua interpretação, que na Idade Média estava adaptada à ordem hierárquica da sociedade, era analisada como a realização de um dever, mas apenas para um estrato social: o campesinato. No Renascimento, porém, com a ascensão do protestantismo, surgiu uma interpretação do trabalho própria da burguesia, na qual o trabalho se transformou num valor ético. Sendo assim, podemos observar que o pensamento se transforma apenas para dar novas justificativas à submissão do trabalho da maior parte da população às classes detentoras de conhecimento, poder e recursos materiais.

A submissão à supremacia religiosa se mantém mesmo quando Martinho Lutero (1486-1546), um dos principais protestantes contra a tradição católica de ligar o trabalho à expiação, passa a justificar o enriquecimento como fruto do esforço pessoal e da graça de Deus, e não como resultado da exploração do homem pelo homem. A ociosidade tão desejada nos mitos do trabalho passou a ser sinônimo de negação de Deus e a fé só podia ser comprovada pelo trabalho. Lutero pregava ainda a obediência e conformação à situação de cada um na sociedade, o que se constituiu num instrumento eficaz na ética burguesa e capitalista. Dessa maneira, a nova moral instituída passou a ser a valorização do trabalho produtivo como sinônimo de progresso e de salvação divina.

Ainda no Renascimento, houve uma revalorização da cultura greco-romana e as ideias pedagógicas ligavam-se aos fatores gerais da evolução histórica: as grandes navegações, que deram origem ao capitalismo comercial; a invenção da imprensa, que difundiu o conhecimento e a emigração de sábios bizantinos, que chegaram à Itália vindos de Constantinopla e influenciaram o pensamento pedagógico. A educação renascentista caracterizava-se pelo elitismo e pelo individualismo liberal. Não chegou às massas populares e alcançava o clero, a nobreza e a burguesia nascente. Essa educação preparou a formação do homem burguês.

Nos séculos XVI e XVII, a manufatura predominou, especialmente na Inglaterra, como a forma mais aprimorada da produção capitalista. Marx (1982a) compreende a manufatura como a forma de cooperação que se fundamenta na divisão do trabalho e cuja base é a produção artesanal. Exemplifica demonstrando como os

trabalhadores produziam de carruagens a relógios reunidos em um mesmo espaço sob a orientação do capitalista, que detinha os rudimentares meios produção.

Um novo sistema social e econômico, o mercantilismo, torna o comércio o setor mais desenvolvido da economia europeia e aprofunda as experiências de subjetividade e individualidade. Os indivíduos passam a ter que identificar suas capacidades buscando aperfeiçoá-las ou adaptar-se a elas. A partir daí já está presente a percepção de que o lucro de um pode significar o prejuízo de outro e que cada um defende seus próprios interesses. Para Leão *et al.* (2006), as capacidades, competências e qualidades passam a ser entendidas como naturais e os indivíduos passam a ter consciência dessa especialidade.

Pereira e Gioia (2007) lembram-nos que o mestre-artesão reunia cinco pessoas numa só: comprava a matéria-prima, sendo portanto comerciante ou mercador; fabricava-a, sendo portanto fabricante; tinha aprendizes, sendo por isso empregador; supervisionava o trabalho, sendo, assim, capataz; e, ao vender ao consumidor, era comerciante lojista. Entretanto, na manufatura, os trabalhadores perdem os meios de produção, que passam a ser propriedade do capitalista e trabalham em troca de um salário, vendendo sua força de trabalho. O parcelamento das tarefas leva à diminuição do tempo necessário de trabalho e, conseqüentemente, a um aumento de produção e valorização do capital.

O parcelamento das tarefas leva à desqualificação do trabalho que, por ser parcelar, exige menor qualificação e menor aprendizado do trabalhador do que no artesanato, reduzindo-se assim o valor da força de trabalho e ampliando-se a especialização das ferramentas, até o desenvolvimento da máquina, que permitiu a substituição da força motriz humana por novas fontes de energia: primeiramente o gás e, depois, o vapor e a eletricidade liberam o processo produtivo dos limites do organismo humano e possibilitam grande aumento na produção.

Frigotto (1991) relaciona os principais momentos da trajetória de subordinação das relações sociais de produção ao capital, que se configuram pelas mudanças operadas na base técnica da produção, e explica que até a metade do século XVIII essa base técnica permitia ao capital somente uma subordinação formal do trabalho. Até então, tanto o saber sobre o trabalho como os instrumentos para sua realização pertenciam ao trabalhador, que definia o ritmo da produção.

A invenção do tear, da máquina a vapor e do autômato, por volta de 1760, revolucionou a base técnica da produção, mas esses e os demais conhecimentos

passaram a ser apropriados pelo capital. Assim a subordinação do trabalhador, que era formal, torna-se subordinação real, graças à progressiva divisão e organização do trabalho, que visam intensificar constantemente a produtividade do trabalhador.

Portanto, a revolução tecnológica dos séculos XVIII e XIX representou a generalização de um projeto de controle social. A expansão de mercado passou a ser o objetivo das classes dominantes para o aumento de suas riquezas, o que requeria a universalização dessa nova ordem social para o controle dos trabalhadores na fábrica. Isso foi possibilitado pelo fato de que os operários já haviam perdido seus saberes e não tinham como dominar as novas tecnologias impostas pelas máquinas.

Na Idade Moderna (1453-1789), a Revolução Francesa, que pôs fim ao regime que concentrava o poder no clero e na nobreza, tentou formar o educando a partir da consciência de classe. A burguesia queria uma educação que formasse trabalhadores como cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal segundo os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Entretanto, uns acabariam recebendo mais educação que os outros. “Aos trabalhadores, diria Adam Smith (1723-1790), economista político burguês, será preciso ministrar educação apenas em conta-gotas” (GADOTTI, 2002, p. 93). A educação popular era concebida em uma perspectiva que deveria fazer com que os pobres aceitassem a própria pobreza.

Como nas épocas anteriores, a educação no século XIX esteve ligada aos acontecimentos políticos e sociais. Conforme nos lembra Luzurriaga (2001), a Revolução Industrial principiada no século anterior, se desenvolve intensamente, originando a concentração nas grandes cidades e a necessidade de cuidar da educação.

Vimos até aqui que, historicamente o trabalho e a educação foram mediadores para a construção das Funções Psicológicas Superiores e, como tal, seus aspectos bem sucedidos se tornavam parte da cultura.

5.1 TRABALHO: A PRODUÇÃO DA CULTURA

A instalação das indústrias sob o capitalismo revolucionou o sistema fabril, que havia deixado o estágio artesanal e a fase manufatureira, para se submeter ao ritmo da máquina nas fábricas. Homens, mulheres e crianças passam a compor a força de trabalho nas fábricas, em função da necessidade de sobrevivência. A utilização das máquinas anulou a diferenças de sexo e idade, pois dispensou a força muscular para o

trabalho. Entretanto, a exploração do trabalho se intensificou e só teria algum controle a partir de 1833, quando uma regulamentação fabril, *Factory Act*, promulgada pelo parlamento inglês, revelava preocupação com os trabalhadores, através da instituição de algumas incipientes medidas de segurança e higiene no trabalho.

A partir da segunda metade do século XIX, o advento da energia elétrica, da química, do petróleo, do aço e de outros materiais configurou uma nova etapa do esforço do capital para subordinar a força de trabalho, no qual a força física passou a ser progressivamente substituída pela força mecânica. O trabalhador torna-se descartável e o grande excedente de mão de obra à disposição dos empregadores é utilizado como meio de controle de trabalhadores empregados e desempregados. A sociedade se divide definitivamente em duas classes principais e opostas, que são a burguesia e o proletariado, cujos membros se constituem com características psicológicas diferentes, de acordo com as atividades que desenvolvem inseridos em uma dessas classes.

Tal configuração foi possível porque a Revolução Industrial criou uma infraestrutura altamente produtiva, mas excludente, e isso exigiu a construção de uma superestrutura que controlasse os anseios do proletariado. O liberalismo, calcado nos ideais da propriedade privada e da liberdade absoluta e na individualidade como condição original do homem, transforma-se na ideologia dominante. Para Leão *et al.* (2006), o liberalismo atribui a cada um as possibilidades e consequências de suas próprias condições e reforça os aspectos subjetivos sedimentados nos períodos anteriores.

Nesse contexto do mundo do trabalho, a maioria das teorias psicológicas assumia o enfoque individualista sem considerar as novas condições sociais que vieram no bojo da industrialização. Assim, sem conseguir superar o determinismo biológico, a psicologia não superava a dicotomia mente–corpo e nem o enfoque que tomava as diferenças sociais como algo natural, e a educação deixava de lado o caráter ideológico e abstrato presente em todas as épocas anteriores. Segundo Vigotski (2003, p. 80), “quando as contradições de classe ficaram evidentes, a necessidade dessa dissimulação desapareceu, e o ser humano de nossa época tende a formular de modo totalmente concreto e preciso o objetivo vital da educação”.

Confirmava-se a noção de individualidade que difundia a ideia de que as ações dos sujeitos determinam o destino de quem as realiza, exatamente como exigido pelas condições sociais e pela ideologia dominante, ou seja, sem a necessária compreensão de

que são as condições sociais da vida que determinam a consciência, conforme postula o marxismo.

Marx (1982a) demonstrou que o que os homens são coincide com sua produção, referindo-se tanto ao que produzem como ao modo como produzem. Esclareceu que as formas de produção indicam as condições sociais de qualquer época. Para ele, “o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho” (MARX, 1982a, p. 204).

É pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem. É da produção que o autor parte para explicar a sociedade, e essa compreensão foi a que orientou o pensamento de Vigotski (2003, p. 185), que explica que, “com a máquina, o operário assumiu o papel de um lamentável apêndice dela; geralmente ele desempenhava apenas uma operação, sumamente insignificante, que não podia ser realizada pela máquina [...] o aspecto mental do trabalho não exigia uma grande tensão do trabalhador”.

O trabalhador, alienado em seu papel de apêndice da máquina, não concebe sua decisão de agir sobre a natureza e manipular a matéria-prima, elaborando o que pretende construir, e visualizar o processo de tais deliberações. Isso o mantém alheio e estranho ao produto e, dessa forma, preserva o fetiche da mercadoria, dentre outras características dos processos produtivos que evidenciam sua subordinação à lógica capitalista.

Assim sendo, evidencia-se todo um investimento na manutenção da alienação do trabalhador ao processo de trabalho e, conseqüentemente, na garantia de sua subordinação aos ditames do capital.

Durante os séculos XIX e XX, a indústria fragilizou as relações de trabalho por meio da introdução da máquina como inovação tecnológica, em detrimento da força de trabalho do trabalhador, com a finalidade de potencializar a eficiência e produtividade, fato que alavancou as taxas de desemprego e a formação de um exército industrial de reserva³⁸.

³⁸ Marx (1982a) identifica como exército industrial de reserva a parcela da população desempregada que se caracteriza como mão de obra excedente ao empregador capitalista e cuja existência acaba por nivelar os salários e servir de recurso para o controle dos trabalhadores empregados, que podem ser substituídos por ele.

De acordo com Antunes (2008), o taylorismo³⁹ e o fordismo⁴⁰ foram os processos de produção predominantes durante o século XX, até a década de 1970. A indústria capitalista apropriou-se dessas práticas como mecanismos aperfeiçoados de expropriação do trabalho humano. As técnicas instituídas caracterizavam-se como o conhecimento necessário ao setor industrial para alavancar a produção capitalista, a qual se baseava na produção em larga escala com linhas de montagem, na reprodução de produtos homogêneos e no controle do tempo, das ações e dos movimentos do trabalhador.

A produção de mercadoria é metamorfoseada de acordo com a consolidação de novas relações de trabalho, e assim ocorreu quando as máquinas passaram a predominar no interior do processo de produção. Marx já havia identificado desde o período anterior a submissão do trabalho real ao capital:

O essencial na subsunção formal é o seguinte: 1) A relação puramente monetária entre aquele que se apropria do sobretrabalho e o que o fornece [...]. É apenas na sua condição de possuidor das condições de trabalho que, neste caso, o comprador faz com que o vendedor caia sob sua dependência econômica; não existe nenhuma relação política, fixada socialmente, de hegemonia e subordinação. 2) O que é inerente à primeira relação – caso contrário o operário não teria que vender a sua capacidade de trabalho – é que as suas condições objetivas de trabalho (meios de produção) e as suas condições subjetivas de trabalho (meios de subsistência), monopolizadas pelo aquisidor da sua capacidade de trabalho, se lhe opõem como capital. [...]. O processo de trabalho, do ponto de vista tecnológico, efetua-se exatamente como antes, só que agora como processo de trabalho subordinado ao capital. (MARX, 1985a, p. 94-95)

Na trajetória do capitalismo, o toyotismo surgiu como processo de produção capaz de superar a crise estabelecida no interior do fordismo. O modelo japonês potencializou a polivalência do trabalhador, ampliando suas responsabilidades no interior das relações de trabalho. Antunes (2008) esclarece que no toyotismo ocorreu a

³⁹ Taylorismo: modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915), que trata da aplicação de princípios científicos na organização do trabalho, buscando maior racionalização do processo produtivo. Caracteriza-se pela fragmentação do trabalho; nele o trabalhador executa apenas uma etapa e não detém o conhecimento de todo o processo produtivo; é realizado por meio de tarefas simples e repetitivas com movimentos mecânicos e, portanto, não necessita de pensamento reflexivo ou criatividade e nem exige qualificação do trabalhador.

⁴⁰ Fordismo: forma de racionalização de produção capitalista iniciada pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam visando ao mesmo tempo a produção e o consumo em massa.

ampliação da exploração por intermédio do aperfeiçoamento das técnicas, reorganizando, e sobretudo ampliando, a apropriação de mais-valia⁴¹.

O cronômetro utilizado na linha de produção individualizada de Henry Ford e a produção em larga escala, com acúmulo de vultosos estoques e produtos homogêneos, são substituídos pela lógica da flexibilização da produção, com o fim de atender à demanda do mercado consumidor com produtos diversificados. Nessa perspectiva, o trabalhador, integrado a uma equipe, torna-se um operador de diferentes máquinas com expectativas multifuncionais, sob o discurso capitalista da qualidade total em suas funções, ampliando ainda mais sua subordinação ao capital.

Antunes (2008) também assinala que o toyotismo substituiu e mesclou o fordismo em diferentes setores do processo produtivo, mas surgiu para atender às novas demandas do setor automobilístico, em crise naquele período. Representava uma reorganização da logística e potencialização da indústria em detrimento dos direitos dos trabalhadores, direitos estes que foram fragmentados, fragilizados e desregulamentados, especialmente provocando o enfraquecimento dos sindicatos – aniquilando direitos e conquistas históricas, substituídos e eliminados pelo mundo da produção.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (MARX, 1982c, p. 105)

O ideário de o trabalhador ficar subordinado ao chamado espírito Toyota, por uma internalização fictícia dos ditames do capital, constituiu uma falsa expectativa de pertencimento desse indivíduo à propalada família Toyota, condição que o faria pensar a produção e a lógica do empregador capitalista como sendo a do próprio trabalhador. Assim, a apropriação do trabalho não pago, ou mais-valia, não aparece, e na contabilidade do capitalista o que sobra é sempre lucro – nunca subtração ou roubo. Essa aparência legalista nas relações de trabalho e de produção é criada como instrumento para ludibriar os consumidores e, sobretudo, quem trabalha para produzir.

Embora no contexto mundial o toyotismo não tenha tido a capacidade que lhe foi atribuída de alterar a organização do trabalho, como discurso ideológico

⁴¹ Mais-valia, ou mais-valor, é o excedente do produto confeccionado pelo trabalhador que pode ser vendido por mais do que recebeu como salário; forma específica de exploração capitalista que toma a aparência de lucro, porém resulta do trabalho não pago.

fundamentou mudanças que foram feitas nas últimas décadas. Isto é, ideologicamente, o toyotismo se apresentava como superação da alienação e foi a justificativa utilizada para mudanças na organização da educação.

Frigotto (1991) explica que a partir da segunda metade do século XX a base técnica da produção foi revolucionada em dimensões sem precedentes com o aparecimento de novas formas de geração e distribuição de energia, introdução de novas tecnologias com base microeletrônica nas unidades produtivas e o surgimento de novos materiais a partir da biotecnologia. Para ele, essas inovações fazem com que o papel da força física seja novamente diminuído no processo produtivo, na mesma razão em que se postula a ampliação das capacidades intelectuais dos trabalhadores.

As modificações nas formas de organização da produção repercutiriam em diferentes âmbitos – econômico, político, cultural, ético e educacional – e, no que se refere à esfera educacional e de formação profissional, surgiria a tendência de privilegiar uma formação geral em detrimento de uma formação especial, voltada ao adestramento em uma técnica específica. Para Frigotto (1991), haveria uma inadequação entre as demandas de formação para os trabalhadores, ocasionada por essas transformações, e o adestramento em habilidades técnicas cognitivamente vazias.

Assim, sob o taylorismo e fordismo, a competência se caracterizava por seu caráter parcial e prático, o que explica as reduzidas exigências de escolaridade e de conhecimento teórico dos trabalhadores. Primava o saber tácito sobre o conhecimento científico, a prática sobre a teoria, a parte sobre a totalidade.

Essas exigências sofreriam transformação sob o toyotismo e, para Kuenzer (2005), a busca de ampliação das capacidades intelectuais dos trabalhadores não significaria avanços em relação a uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação desses indivíduos. Ao ser sustentada pela base microeletrônica, a sociedade passaria a demandar o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, sendo que a autora entende competência como

[...] um saber fazer de maneira psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (KUENZER, 2002, p. 3)

Nesse contexto de produção e apropriação nos moldes capitalistas, sugeria-se no novo paradigma de produção – o toyotismo – uma formação capaz de superar a fragmentação do conhecimento e garantir a compreensão do processo produtivo, de modo a formar um trabalhador técnico e gestor, flexível e multifuncional, características do rearranjo da organização do capital na configuração do Estado neoliberal.

No Brasil, o projeto neoliberal ganhou impulso com a abertura das importações, isto é, abertura para o capital comercial-financeiro, como por exemplo as privatizações ocorridas no país a partir da década de 1990, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso; e com o afastamento do Estado das suas responsabilidades habituais, especialmente das áreas sociais, como a reforma previdenciária de 2003 – acontecimentos importantes que se refletiram sobre a sociedade brasileira e que sinalizavam quais os mecanismos utilizados pelo Estado neoliberal para atribuir, gradativamente, suas responsabilidades aos indivíduos.

Esse processo, de implantação e evolução do projeto neoliberal, passou por, pelo menos, três momentos distintos, desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta de ruptura com o MSI [Modelo de substituição de importações] e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro governo Fernando Henrique Cardoso - FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo Governo FHC e Governo Lula). (FILGUEIRAS, 2006, p. 186)

Esse período foi marcado por manifestações da classe trabalhadora contra as políticas neoliberais, especialmente, a partir da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e, posteriormente, nos anos 1980, com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), quando as reações evidenciam que

A regressão social está ligada à desregulamentação e precarização do mercado de trabalho, ao desemprego e à ampliação crescente da miséria e da pobreza, que por sua vez, estão ligados às políticas generalizadas de privatizações e concessões cada vez maiores às grandes corporações, especialmente às dos países hegemônicos. (DAL RI; VIEITEZ, 2012, p. 253-254)

Nesse contexto, o processo de produção reorganizou-se no país de forma tardia em relação ao que ocorrera, por exemplo, no Japão na década de 1970, inspirada no modelo toyotista. A implementação de novas tecnologias provocou significativas

alterações nas relações de trabalho, elevando drasticamente o índice de desemprego no Brasil⁴².

Diante da implantação das novas tecnologias no processo produtivo e da introdução da maquinaria, trabalho morto, em sobreposição à utilização da mão de obra do trabalhador, trabalho vivo, ocorre uma ampla desregulamentação e precarização no mercado de trabalho, o que, segundo Filgueiras (2006), se manifesta pela instabilidade nas contratações, por manobras para burlar a legislação trabalhista, ampliação da jornada de trabalho e aumento da informalidade e do desemprego, que em 2004, conforme Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), chegou a atingir 19% da população economicamente ativa no estado de São Paulo.

Kuenzer (2005) reforça o que demonstramos acima destacando que essas mudanças ocorridas no mundo do trabalho trazem aspectos significativos sobre a concepção da categoria competência. Surgem novas experiências na organização industrial e na vida social que vão dar forma a um novo regime de acumulação que leva a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização. Ocorre um acelerado processo de destruição de habilidades, na mesma medida em que cresce o nível de desemprego estrutural, reduzindo os salários e desmobilizando os sindicatos. As novas demandas da competência trazidas pela mediação da base microeletrônica implicam o desenvolvimento de novas formas de disciplinamento das forças de trabalho para atender às exigências da produção e da vida social. Ao invés de profissionais rígidos, há que se formar profissionais que acompanham as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica.

Enfocando a questão da educação do trabalhador, Kuenzer (1986) esclarece que as críticas realizadas por Marx (1982a) à economia burguesa apresentavam o trabalho fragmentado como responsável pela pouca qualificação do trabalhador. Ao buscar no sistema produtivo a compreensão de como o capital educa o trabalhador, a autora expõe que a história da formação do trabalhador no capitalismo é a história de sua desqualificação, fato que é exposto ao longo da obra de Marx e que aponta que o discurso da qualificação é resultado do desenvolvimento do capitalismo.

Desde seu surgimento, a produção capitalista traz como um de seus resultados a exploração do trabalho humano e sua alienação. Assim, se o trabalho é apontado como

⁴² Cf. Poschmann (2004), Filgueiras (2006) e Dal Ri e Vieitez (2012).

a essência do homem, ao ir à realidade social, ele encontra o homem que aliena sua essência nas relações antagônicas entre o trabalhador e o capitalista. A alienação se dá tanto no plano objetivo, evidenciado pela pauperização material e espiritual do trabalhador, em contraste com a riqueza que produz, e no plano subjetivo se evidencia no não reconhecimento de si nos produtos, na atividade produtiva e nos demais homens.

Ao postular que o trabalho concreto é o trabalho alienado, Marx (1982a) conclui que a essência e a existência do homem estão divorciadas e, embora se refira ao sistema capitalista, segundo Kuenzer (1986), demonstra que historicamente nunca houve outro trabalho que não fosse alienador, dada a debilidade do homem frente à natureza. “Propõe, então, que a essência humana se conceba como trabalho criador, em que o homem se reconheça em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que estabelece com os outros homens” (KUENZER, 1986, p. 33).

A autora considera que no modo de produção capitalista o movimento de superação das condições estruturais e superestruturais se dá a partir e para além do processo produtivo, por meio do fenômeno educativo, que faz a mediação entre a mudança estrutural e sua manifestação no campo político ideológico. Para ela, o fenômeno educativo pode contribuir para o estabelecimento de novos modos de pensar, sentir e conhecer.

O caráter imprescindível do domínio do conteúdo do trabalho tendo em vista a superação da divisão do trabalho é apontado por Marx e Engels, [...] que mostram que a nova sociedade romperá com a fixação do trabalhador a uma única atividade, que lhe surge como poder objetivo que o domina e escapa ao seu controle, permitindo-lhe aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, sem fixá-lo a uma esfera exclusiva da atividade. (KUENZER, 1986, p. 55)

Destaca Kuenzer (1986) que a aquisição do conteúdo do trabalho promoveria, segundo Marx (1982a), uma substituição, em que o indivíduo fragmentado pela divisão capitalista do trabalho se converteria no indivíduo integralmente desenvolvido e capaz de desempenhar diferentes formas de atividade. Lembremos que o autor alemão ressaltou a importância da aquisição do conteúdo do trabalho pelos trabalhadores:

As escolas politécnicas e agrônomicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna: constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes modos de produção. (MARX, 1982a, p. 559)

Assim, nas condições concretas do capitalismo, a aquisição do saber sobre o trabalho capitalista é um ponto importante para sua superação, e Kuenzer (1986) defende que, se o conteúdo do trabalho é o ponto de partida para esse tipo de ensino, ele não é seu ponto de chegada, cabendo ao ensino superar os limites impostos pelo capitalismo rumo à construção de uma nova sociedade.

Cabe lembrarmos que Vigotski, que já defendera a politecnicidade nos seus anos iniciais de produção intelectual, demonstra nos escritos dos anos finais da vida a preocupação com a criação como forma de superação da alienação e de desenvolvimento da consciência, não apenas do indivíduo, como da humanidade. Destaca a importância do social/cultural nesse desenvolvimento que só “é possível graças à experiência alheia ou social” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Ilustra que “se ninguém tivesse visto nem descrito o deserto africano ou a Revolução Francesa, seria impossível fazer-se uma ideia clara de ambos [...]. [A] imaginação trabalha não livremente, mas guiada pelas experiências alheias, como se dirigida por outros” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Assim, para ele, a imaginação assume importante função na conduta e no desenvolvimento humano, pois é uma forma de ampliação da experiência do homem que,

[...] ao ser capaz de imaginar o que viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoalmente e diretamente, não está encerrado no círculo estreito de sua própria experiência, mas sim, que pode distanciar-se muito dos seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. Desta maneira, a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano. (VIGOTSKI, 2009, p. 20)

Ainda sobre a experiência social, lembremos que ele anunciou, ao publicar os resultados da pesquisa transcultural, que o modo de organização do trabalho constrói novas e diversas funções psicológicas superiores. Assim, a cultura se concretiza mediada pelos processos sociais, dentre os quais o trabalho ocupa papel fundamental, pois, conforme aponta Codo, Sorato e Vasques-Menezes (2004, p. 298), “se o trabalho é o centro da sociedade humana, se é o modo como os homens tornam-se homens, então, ele governa os homens, a despeito deles. O trabalho tem seu próprio rumo, faz e refaz o destino dos homens”. Portanto, cabe aos homens lutarem, perenemente, para refazer o trabalho, sua principal atividade.

Assim, podemos considerar que o desenvolvimento da atividade laboral conduz a novas formas de comportamento cognitivo. A atividade cognitiva é compatível com o desenvolvimento das formas de organizar a vida e o trabalho, como demonstraram Vigotski e Luria ao comprovar o impacto das novas formas de organização do trabalho e do conhecimento sobre o pensamento.

E aqui nos deparamos novamente com imbricação entre cultura e trabalho no pensamento de Vigotski:

O trabalho se transforma em conhecimento científico, cristalizado e, para adquirir os hábitos necessários para esse trabalho, realmente é preciso dominar todo o enorme capital de conhecimentos acumulados sobre a natureza, utilizados em cada aperfeiçoamento técnico [...]. [...] a importância formativa desse trabalho é ilimitada porque, para dominá-lo por completo, é preciso dominar todo o material científico acumulado durante séculos. (VIGOTSKI, 2003, p. 186)

Assim, entendemos que, para o autor, é pelo domínio do conhecimento do que há de mais avançado na cultura que se adquire para o desenvolvimento da atividade prática que avança intelectualmente; é do trabalho que se caminha para a ampliação da consciência com a finalidade de dar vida aos processos de transição social – o que, na sociedade contemporânea, significa dizer, caminhar para uma sociedade que supere os limites impostos pelo capitalismo ou uma sociedade para além do capital.

5.2 EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DA CULTURA

Trabalho e educação são interdependentes no movimento da história social e, assim, torna-se importante destacar as contradições inerentes à concepção de educação como processo formador para o trabalho, a favor da apropriação do trabalho humano em diferentes modos de produção, a qual se intensificou no modo capitalista.

O surgimento da propriedade privada, da divisão social do trabalho e das classes sociais trouxe consequências para a humanidade e, segundo Tonet (2009), a própria natureza do ser social sofreu transformações. A sociedade perde o caráter de comunidade e se converte em uma realidade cindida em grupos sociais antagônicos. A produção exige a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e os homens se dividem entre os que produzem riqueza e os que dela se apropriam.

A educação se organiza de forma a atender a reprodução da sociedade e, em decorrência, privilegia os interesses da classe dominante, mesmo sendo claramente

perceptível que, desde o sistema escravista, essa desigualdade sempre foi admitida como natural. Todavia, a sociedade burguesa proclamava a igualdade entre todos os seres humanos e pregava o acesso à educação como um direito a ser universalmente atingido. Os teóricos burgueses que pregavam essa igualdade ignoravam

Que a própria universalização teria que ser, necessariamente, desigual, tanto no seu caráter efetivo como nos seus conteúdos. Uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela. (TONET, 2009, p. 13)

Essa distinção entre a concretude e o discurso abstrato sobre uma educação para todos calcada numa educação para poucos é apontada por Vigotski (2003), para quem o processo educativo é totalmente concreto e consiste em estabelecer novos nexos materiais e ideativos, exigindo objetivos também concretos. Para ele, é absurdo falar de ideais abstratos de educação, assim como “é absurdo falar do desenvolvimento de uma personalidade integral e harmônica de um ser culto e civilizado, pois isso não significa absolutamente nada para a escolha dos nexos a serem utilizados no processo educativo” (VIGOTSKI, 2003, p. 80).

Para ele, a formulação dos objetivos científicos da educação estabelece de forma objetiva o sistema de conduta que se quer plasmar no educando.

Basta observar os sistemas educativos em seu desenvolvimento histórico para perceber que os objetivos da educação sempre foram, nos fatos, totalmente concretos e vitais, e sempre corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade, que determina toda a história de uma época. Mas através das palavras, esses ideais sempre foram formulados de outro modo, devido, em cada oportunidade, à incapacidade científica do pensador ou à hipocrisia de classe da época. (VIGOTSKI, 2003, p. 80)

Alerta que a função social da educação sempre foi totalmente determinada e se orientou em prol dos interesses da classe dominante, ainda que seus apóstolos e defensores não se dessem conta disso.

Para alterar essas condições, Vigotski (2003), propôs que se deveria adotar o trabalho como princípio educativo, mas não no modelo de escola profissional destinada a cumprir a função de eternizar as estratificações de classes, remetendo a maioria dos educandos ao trabalho alienante. Gramsci (1891-1937), também criticaria a divisão entre o que chamou de escola clássica e profissional “a escola profissional destinava-se

às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Esse filósofo italiano compreendeu que a subjetividade se constitui nas relações de trabalho e que o sistema social regido pelo capital dita o tipo de trabalhador que precisa a cada momento. Para atender a esse fim, surge a profissionalização do ensino, encarada por ele como uma forma de submeter a formação da classe trabalhadora à lógica de reprodução das condições favoráveis ao capital, reforçando ainda mais as desigualdades sociais, pois

A multiplicação de tipos de escola profissional [...] tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se tome qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (GRAMSCI, 1979, p. 137)

A multiplicação das escolas profissionais evidenciou que as divisões entre classes não seriam superadas:

[...] o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a "iniciativa privada" no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens "juridicamente" fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (GRAMSCI, 1979, p. 137)

Incorporando as categorias marxianas, o autor denunciava sua preocupação com a educação e sua relação com o processo de trabalho e considerou em suas formulações as origens materiais e históricas de classe e os antagonismos presentes na luta entre as classes. Além disso, considerava a escola pública como possibilidade concreta de obtenção e desenvolvimento de uma consciência de classe, associada à ideia de trabalho como princípio educativo.

Assim, a imbricação do trabalho com a educação está marcada historicamente pelas relações de poder estabelecidas a partir do advento da propriedade privada e da divisão do trabalho, e a discussão sobre essa relação passa necessariamente pela concepção de sociedade, já que esses fenômenos são determinados pelas condições sociais concretas.

Dessa maneira, as rápidas mudanças do mundo do trabalho evidenciam, em suas contradições, que a eliminação das desigualdades não é uma meta coerente com o sistema vigente. Por outro lado, esse sistema vive a ameaça eminente de seu esgotamento, pela exploração exacerbada. Frente a tal complexidade, a educação não dá conta de alterar as relações de poder, nem de interferir na lógica mercantilista instaurada, mas, por suas contradições, apresenta-se como a instituição em que essas diferenças e as possibilidades de superação melhor se manifestam.

No entanto, a manutenção de uma educação diferenciada para as classes sociais dificulta tal processo e, por isso, tanto Vigotski (2003) como Gramsci (1979) criticaram todas as formas de educação para o trabalho até então conhecidas, demonstrando que todas elas se destinavam a eternizar diferenças entre exploradores e explorados. Postularam que a educação deveria possibilitar ao educando a compreensão dos processos de trabalho, permitindo que eles realizassem a crítica da realidade social por meio do domínio da ciência que explica essa realidade.

A construção desses ideais educativos se concretizaram em experiências como as conduzidas por Pistrak e Makarenko, que objetivavam, segundo Pavão (2009, p. 107), “formar homens e mulheres críticos, emancipados e que participassem ativamente na construção do país, sem a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual”.

Alinhado com esses ideais, como vimos na seção sobre a psicologia sócio-histórica, Vigotski (2003, p. 186) defendia a necessidade de uma formação politécnica, pela qual “o trabalho se transforma em conhecimento científico cristalizado” que formaria integralmente o homem, tornando-o capaz de “dominar o conhecimento acumulado sobre a natureza”. Postulava essa formação como condição para o enfrentamento das relações de trabalho estabelecidas na sociedade capitalista.

Pensava a educação como mecanismo formador de uma consciência crítica que fosse capaz de superar os limites impostos pela sociedade do capital, caracterizada especialmente pela divisão social do trabalho (trabalho manual e trabalho intelectual) que potencializa a luta de classes. Para ele, a mudança dos processos educacionais tornando-os comprometidos com a transformação histórica da realidade social pretendia

uma escola ativa, que estivesse relacionada com a vida e que promovesse o ensino do que há de mais desenvolvido na cultura erudita.

Assim, acreditando que a história humana parte do princípio da superação de uma forma natural pelas formas culturais eminentemente humanas, Vigotski postulava que a educação devia cumprir o seu papel transformador do homem e, portanto, da sociedade. Mas, para isso, os homens deviam ser educados para apropriar-se de sua realidade histórica, de modo a tomar consciência desse processo.

Essa tomada de consciência também é tratada por Gramsci (1979, 2001) que defende que a educação, mais que uma teoria pedagógica, é um desdobramento da teoria política que implica a compreensão da organização da cultura em cada momento histórico específico. Em sua obra, destaca o homem como ser político, que deve tomar consciência das relações sociais que estabelece, e mostra que uma das maneiras de desenvolver essa consciência é a educação escolar, que exige método e disciplina. Para ele, a educação escolar é tarefa cultural e política que deve ser realizada tendo como princípio a consciência do homem individual, coletivo e histórico.

Tanto quanto Vigotski, Gramsci baseava-se nas ideias formuladas por Marx e Engels (2009) acerca da educação e, entre estas, uma das principais diz respeito ao trabalho como princípio educativo, isto é, ao vínculo entre ensino e trabalho produtivo. Esse princípio, que havia sido retomado por Lenin, foi aplicado por educadores soviéticos como Pistrak e Makarenko para a organização de algumas escolas após a Revolução Russa de 1917, além de ter sido, como apontam Dal Ri e Vieitez (2012, p. 258) “o item mais importante do sistema escolar soviético, do ensino politécnico”.

No artigo intitulado Pérolas da projetomania populista, escrito em 1897, Lenin afirmou que “não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir o ensino com o trabalho produtivo da nova geração” (LENIN *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 41). Em 1917, ao elaborar o Projeto do Programa do Partido, formulou a proposição de que a escola ofereceria “educação geral e politécnica (conhecimento da teoria e da prática de todos os principais ramos da produção) gratuita e obrigatória para todas as crianças dos dois sexos até os 16 anos; estreita ligação do estudo com o trabalho social produtivo das crianças” (LENIN *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 37). O projeto do programa definia ainda o caráter obrigatório do trabalho infantil social produtivo, explica a autora.

Manacorda (1969) destaca que as teses marxianas nunca até então tinham exercido tão grande influência sobre o pensamento pedagógico moderno. A partir do primeiro Estado socialista, comandado por Lenin, as teses marxianas seriam assumidas

como base do sistema escolar que daria atenção especial à combinação do ensino com o trabalho produtivo.

De acordo com Krupskaya (1986), desde que assumiu o governo, após a Revolução russa, Lenin insistia que o Commissariado do Povo de Instrução Pública consolidasse a escola politécnica. De acordo com a autora, eles empreenderam essa tarefa num contexto de caos econômico e sem terem nenhuma experiência educacional. Por isso,

Inicialmente foi impulsionada por meio das escolas piloto. Em seus primeiros passos, a educação “politécnica” tinha um aspecto bastante miserável e se expressava primordialmente no trabalho doméstico, nas oficinas de carpintaria, de confecção e de encadernação. Em compensação, Lenin queria que se organizasse em todos os níveis docentes o ensino da eletrificação e até esboçou um plano completo para este trabalho. Isso aconteceu em dezembro de 1920. (KRUPSKAYA, 1986, p. 37-38)

Essa pedagoga estabelece as diferenças entre a educação profissional e a politécnica, assim como as atividades e os conteúdos dessa última. Destaca que na primeira os principais interessados na instrução profissional dos trabalhadores eram os fabricantes:

A competição entre diversos países industriais fez com que os capitalistas de cada país se preocupassem com que a indústria de seu país se elevasse a um alto padrão de desenvolvimento garantindo uma produção de qualidade especialmente alta. As novas e mais perfeitas máquinas dos tempos modernos requerem grande número de trabalhadores qualificados, especializados. Os fabricantes se preocupam de que esse número seja suficientemente grande, pois caso contrário, os empresários dependeriam demasiado de tais operários qualificados. (KRUPSKAYA, 1986, p. 59)

Já no caso da educação politécnica, o trabalhador não seria educado para ser apenas um executor, pois “aquele que hoje é executor pode ser amanhã inventor, destacado organizador da produção” (KRUPSKAYA, 1986, p. 67). Considerava importante a tarefa do politecnicismo para esclarecer os estudantes sobre as bases gerais das técnicas aplicadas ao ramo da indústria. Postulava que a técnica a ser ensinada aos estudantes devia ser enfocada ressaltando os vínculos com os dados científicos gerais acerca do domínio sobre as forças da natureza e com as questões da organização do trabalho e da vida social. Tudo isso, no entanto, deveria ser proporcionado de modo que os educandos conhecessem na teoria e na prática os processos básicos de trabalho, nos quais participariam diretamente.

Ao escrever sobre o trabalho de Krupskaya, Skatkin (1986, p. 13) explica que ela postulava que “a ligação de um trabalho produtivo com o ensino ajudará a jovem geração a dar-se conta de todos os ramos da economia nacional”. Para Krupskaya, o trabalho produtivo dos educandos nas empresas da indústria e da agricultura era fundamental, da mesma forma que “Lenin assinalara em seu discurso no III Congresso da União das Juventudes Comunistas que era imperioso um trabalho conjunto das crianças com os trabalhadores e camponeses adultos” (SKATKIN, 1986, p. 11).

Como já citamos, Anton Makarenko e Moysei Pistrak foram outros educadores contemporâneos a Krupskaya e Vigotski que, ligados ao projeto educacional socialista de elaborar uma pedagogia centrada no coletivo e vinculada ao movimento de transformação social, também contribuíram com a formulação de princípios e métodos de organização do trabalho produtivo dos educandos, a partir de experiências educacionais por eles realizadas.

Makarenko (*apud* CAPRILES, 1989, p. 35), para quem “a prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo”, conduziu a Colônia Gorki e a Comuna Djerzinsky, ambas na Ucrânia – a primeira de 1920 a 1928, onde, segundo Capriles (1989) ensinava poesia, literatura, história, música e, especialmente, o valor do trabalho a rapazes que eram na maioria analfabetos e viviam do produto do crime.

A Colônia Gorki foi organizada mediante um sistema de interligação coletiva de responsabilidades e sob rígida disciplina, buscando o desenvolvimento da opinião social e a consciência de coletividade. Nessa experiência, segundo Capriles (1989, p. 87), “o trabalho manual foi integrado definitivamente como meio de convívio social no amplo programa de bases socialistas que visava, antes de tudo, a unidade de exigências, o autosserviço, a emulação e a autogestão”.

Capriles (1989) destaca que, para levar adiante seu projeto pedagógico, Makarenko introduziu elementos inovadores na estrutura da organização coletiva e considerava que somente o coletivo podia ser objetivo da educação soviética. Postulava que quando se educava para o coletivo, podia-se contar com uma forma de organização em que a personalidade individual tivesse ao mesmo tempo disciplina e liberdade. Defendia também que a educação deveria ter objetivos práticos e que não poderia se dar sem um objetivo político determinado. Para ele, a educação tinha como objetivo final “a formação política do cidadão para a construção do socialismo” (MAKARENKO *apud* CAPRILES, 1989, p. 90).

Assim, na concepção do educador ucraniano, a escola devia manter contato com a comunidade e com a natureza, relacionando-se com as necessidades históricas e orientando-se por objetivos coletivamente estabelecidos entre professores e alunos. Para tanto, inicialmente, implantou o trabalho manual, pelo qual meninos e meninas aprendiam atividades de sapataria, costura ou marcenaria. Mas Makarenko começou a questionar-se sobre qual contribuição essa qualificação traria para as crianças e, também, sobre o encaminhamento necessário para vincular os processos de trabalho ao programa de estudos. Ele resolveria essas questões na Comuna Dzerjinsky.

Em 1928, em decorrência de conflitos com seus superiores do Comissariado do Povo para a Instrução Pública da Ucrânia, Makarenko transfere-se da Colônia Gorki para a Comuna de Trabalho Felix Dzerjinsky, dotada de uma escola primária que recebia crianças abandonadas e, mais tarde, começou a albergar filhos de famílias em crise.

O trabalho produtivo por ele implantado desempenharia grande papel na educação dos jovens e foi a base da prosperidade material da comuna, cuja oficina de transformação de madeira teve êxito comercial tão grande, que consolidou seu prestígio entre as escolas de trabalho soviéticas. A Comuna Dzerjinsky foi a primeira escola pública em regime de autogestão econômica e, em 1931, recebeu um significativo empréstimo do banco estatal para a montagem de uma fábrica mecanizada para a produção de furadeiras elétricas. Em 1932 seria inaugurada a segunda fábrica da comuna, especializada em instrumentos elétricos.

Makarenko consideraria resolvida, então, a questão do vínculo entre ensino e trabalho: “Só quando vi o trabalho dessa fábrica – e uma empresa assim pressupõe a existência de uma estrutura exata, de normas de tolerância, de normas de qualidade, me dei conta do que significava essa produção” (MAKARENKO, 2002, p. 391).

A respeito do vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo, o educador concluiria: “Ocorre que o processo de ensino na escola e a produção determinam solidamente a personalidade do indivíduo, porque eliminam a divisão que existe entre o trabalho físico e o mental, formando conjuntamente pessoas altamente qualificadas” (MAKARENKO, 2002, p. 391).

Afirmou que as condições de uma produção séria eram as premissas que facilitavam o trabalho pedagógico. “Agora lutarei para que em nossa escola soviética haja produção, principalmente porque o trabalho das crianças abre muitos caminhos para a educação” (MAKARENKO, 2002, p. 392).

Entretanto, o educador contrapunha-se às exigências stalinistas de aceleração da economia e criticava a jornada de seis horas para o trabalho e quatro para o estudo, defendendo a proporção de duas horas de trabalho e seis de estudo. Também denunciou a exploração do trabalho infantil no meio rural e a situação dos menores abandonados. Em 1933, afasta-se da direção da Comuna Dzerjinsky e é transferido, em 1935, para Kiev para trabalhar como assistente da Chefia na Direção das Colônias de Trabalho do Comissariado do Povo do Interior da Ucrânia.

Pistrak, considerado seguidor das ideias políticas e pedagógicas de Krupskaya e contemporâneo de Makarenko, ajudou a construir o que hoje se conhece como uma pedagogia socialista calcada na ideia do coletivo e vinculada ao modelo de transformação social. Pistrak conduziu a escola Lepechinski e, em 1924, sistematizou essa experiência em sua obra *Fundamentos da escola do trabalho*, na qual defendia que

[...] o trabalho ocupa um lugar essencial na questão da realidade atual. No fundo, podemos definir a realidade atual da seguinte forma: luta pelas formas sociais novas de trabalho. A partir daí o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação. (PISTRAK, 2011, p. 35)

Para tanto, propunha duas linhas de ação: a escola do trabalho e o trabalho na escola, e concebia várias formas de desenvolver as atividades na escola do trabalho. Na primeira forma, encontrava-se a execução dos trabalhos domésticos pelos alunos na escola, o que foi adotado nos primeiros anos da revolução devido à pobreza material e permitiu o início da nova concepção pedagógica. Manifestava-se contrariamente à realização, pelas crianças, de trabalhos pesados e enfadonhos, embora considerasse impossível renunciar a todo tipo de trabalho doméstico, já que este permite a aquisição de bons hábitos na criação de um novo modo de vida.

A outra forma de trabalho na escola dizia respeito a trabalhos sociais que não exigiam conhecimentos especiais, como por exemplo a limpeza e conservação de jardins e parques, o que ele considerava como formas de trabalho necessárias para que cada cidadão entendesse a escola como um centro cultural capaz de participar da atividade social.

Pistrak (2011) relata que as escolas organizaram oficinas escolares de todo tipo após a adoção dos princípios da escola do trabalho. Esses princípios foram proclamados depois da Revolução de Outubro de 1917, sobretudo depois da publicação do regulamento sobre a Escola Única do Trabalho, em outubro de 1918, quando se

determinou a função educacional do trabalho produtivo por permitir a superação dos limites da educação puramente teórica. Para o autor, a oficina na escola servia como meio para desenvolver hábitos de trabalho nos alunos e tinha papel didático, no qual destacava como maior benefício o fato de que as oficinas serviam de ponto de partida para o estudo e a compreensão da organização do trabalho e das técnicas de produção.

Defendia que o trabalho na oficina deveria ser produtivo e que o aluno deveria ser capaz de produzir objetos acabados, de calcular o tempo e os materiais necessários para sua produção, o que levaria à possibilidade de desenvolvimento de cálculo de materiais, de estabelecimento de esquemas de trabalho, detalhamento de orçamento e desenvolvimento do trabalho coletivo. Dessa forma se chegaria à questão da organização econômica, aos elementos da administração e à possibilidade de compreensão dos problemas econômicos e, particularmente, das bases do orçamento nacional.

Apresenta o trabalho na fábrica como uma forma possível de vínculo entre a educação e o trabalho, recomendando que os alunos deveriam trabalhar lado a lado com os operários. Assinala enfaticamente a importância do estreitamento das relações entre a escola e o contexto social, porque entendia que a escola deveria estar impregnada pela realidade, no sentido de encaminhar intervenções de transformação e reorganização da sociedade. O elemento unificador dessa relação seria o trabalho.

Assim, tendo em vista um processo de transformação social, Pistrak vinculou trabalho, estudo, atividades sociais e atividades políticas em seu programa de formação da consciência para a construção de uma nova sociedade.

Dal Ri e Vieitez (2012) consideram que, na condução da Escola Lepechinsky, Pistrak foi o educador soviético que implementou de forma mais radical as propostas de Marx e Engels entre ensino e trabalho produtivo e, para essas autoras, as propostas da escola do trabalho dos educadores soviéticos introduziram no debate educacional questões complexas ainda pouco estudadas.

As experiências acima relatadas fazem parte do esforço de consolidação de uma pedagogia transformadora e centrada no coletivo, que é radicalmente oposta ao modelo educativo das sociedades capitalistas, posto que nessas, dentre as funções que a escola desempenha, a mais imediata para o capital é a de formar força de trabalho para o mundo do trabalho. Entretanto, a relação entre a escola e o mundo do trabalho encontra-se mediada pelo mercado. Assim, a escola não educa para o trabalho, mas para que o

estudante se converta em força de trabalho habilitada que as empresas buscarão no mercado de trabalho.

Até o final do século XIX, a formação dos trabalhadores ocorria nos locais de trabalho mediante a admissão de adolescentes como aprendizes de um ofício, o que era uma prática herdada dos modos de produção anteriores. A partir de 1870, a burguesia industrial mobilizou-se para retirar do interior da fábrica esse tipo de aprendizado profissional.

Esse processo de retirada dos aprendizes das fábricas foi decorrência, por um lado, das fusões de grandes empresas, o que habilitou o capital a uma luta mais ferrenha contra os trabalhadores pelo controle da produção. Por outro lado, a introdução de máquinas e equipamentos levou o processo de trabalho a uma menor dependência das habilidades dos trabalhadores qualificados. Outro fator que se pode apontar foi a conveniência de retirar a massa dos aprendizes da influência político-educacional exercida pela luta entre capital e trabalho na fábrica. Por fim, a expulsão dos aprendizes liberou os capitalistas dos custos com a formação profissional e fragilizou os trabalhadores qualificados, que, tendo perdido o vínculo concreto com a empresa, passam a integrar o contingente de trabalhadores que concorrem por empregos no mercado de trabalho. Assim, a separação entre ensino e produção faz parte de um processo instaurado pela burguesia, que aliena os trabalhadores do controle da produção e de outras atividades sociais.

Para Dal Ri e Vieitez (2012), a discussão acumulada no campo educacional sobre as ideias da educação para e pelo trabalho foi retomada no Brasil nos últimos tempos e um dos principais motivos para isso foram as disposições presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9394, de 1996, a respeito do assunto.

Em seu artigo 2.º, a LDB aponta a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação. O artigo 22, do capítulo II, Título V, dispõe que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

O artigo 35, dedicado ao ensino médio, apresenta como finalidades dessa etapa final da educação básica “a preparação básica para o trabalho [...] do educando [...] de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Em relação à educação profissional, o capítulo III dessa lei dispõe, em seu artigo 39, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). O artigo 40 preconiza que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Dal Ri e Vieitez (2012) entendem que essas disposições estão em acordo com o princípio geral enunciado no Título II, dos princípios e fins da educação, em que no XI parágrafo do artigo 3.º se lê: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Assim, constatamos que a retomada do debate sobre o vínculo entre educação e trabalho se cristaliza nos princípios legais da educação, sendo que também os encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que anunciados sob o paradigma das competências, inspirado no neoliberalismo.

Entendemos que a teoria das competências que emerge sob essa doutrina é tomada como noção nuclear para as prescrições curriculares decorrentes da ideia de competição e competitividade. Seu caráter desprovido de historicidade, especialmente no campo da psicologia, se articula com os discursos das necessidades da formação profissional em consonância com as deliberações de órgãos multilaterais como o Banco Mundial. Assim, de acordo com as políticas neoliberais, o Modelo de Competências substitui a qualificação profissional nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 2000, p. 11).

Para garantir a empregabilidade, adequando a formação aos imperativos postos pelo mundo do trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais elegem como competências

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para

procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2000, p. 11-12)

Essa relação de competências demonstra que o atual estágio de desenvolvimento produtivo demanda um trabalhador diferente daquele que no início do período capitalista, na Revolução Industrial, foi, segundo Marx (1982a), convertido em uma fração, uma extensão da máquina. Entretanto, como já vimos, essa é uma necessidade ditada para atender o mercado, garantindo mão de obra adequada ao nível de desenvolvimento tecnológico em que se encontra.

Dessa forma, o processo que demanda o desenvolvimento pleno do indivíduo não lhe garante sua plena realização e o capitalismo não utiliza tais conquistas em proveito do trabalhador. Pelo contrário, de acordo com Machado (1991, p. 154), elas apenas “consolidam a exploração do trabalhador pelo aumento da mais-valia relativa [...] em decorrência, o que prevalece são os baixos salários e a intensificação do trabalho para uns, e para outros, o desemprego e a fome”.

Com a promulgação de leis⁴³, as exigências cada vez mais complexas do mundo do trabalho somente são supridas pelos que têm condições de acompanhar o ensino médio de maior duração e custo. Aos demais, resta a submissão ao trabalho precarizado e informal. Esta relação estabelecida sob a lógica do Estado neoliberal transfere ao indivíduo a responsabilidade sobre a busca de uma formação profissional mais adequada.

Nesse processo, como observa Torres (2010, p. 3),

[...] educação reproduz a lógica da sociedade capitalista na medida em que torna as desigualdades sociais e econômicas mais aceitáveis por meio da ideologia do sucesso individual. O indivíduo, e não a classe, deve ser o protagonista da sociedade. Se os trabalhadores devem lutar por algo, eles devem lutar individualmente, através da busca da qualificação educacional adequada, e não através da sua organização em torno de interesses comuns a toda a sociedade. Este é o discurso dominante, reproduzido pela sociedade através das escolas e reificado – no sentido de tratar como “coisa” os seres humanos – a cada dia, pela imperiosa lógica do capital.

Assim, as últimas décadas foram marcadas pela reorganização do capitalismo a partir da crise econômica de 1970, quando este busca sua ampliação a partir do capital financeiro e de sua rearticulação no ideário do neoliberalismo, que prega que o mercado

⁴³ Decretos 2208/1997 e 5154/2004.

deve reger as relações produtivas, o sistema social e as interações entre os homens, como já abordamos na seção sobre o trabalho.

Por esse ideário, podemos compreender que as interações entre os homens são vistas como dependentes da sorte e da competência de cada um. Em outras palavras, a ideologia neoliberal atua de modo a constituir a consciência do trabalhador contemporâneo, que não detém o produto de seu trabalho, não percebe que suas relações com a realidade se dão de forma parcial em decorrência desse modo de produção e toma para si a responsabilidade por problemas estruturais, porque, afinal de contas, conforme argumentam Leão *et al.* (2006), a ideia de sujeito produzida pela modernidade é a de indivíduos livres e iguais – ou seja,

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de produção objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos – [...] da legitimidade da posição que lhe foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, destaque do autor)

Assim, o capitalismo demonstra que se apropriou da própria educação para legitimar as práticas da classe dominante. A lógica do mercado passa a formatar as relações sociais submetidas à lógica do lucro e a educação se adequa ao sistema para formar força de trabalho. Assim, a educação e a cultura, constituintes e constituídas pelas relações sociais entre os homens, se tornam determinantes para a manutenção das desigualdades, reproduzida pela educação quando esta, em lugar de assumir seu papel de transformadora da sociedade, limita-se a formar força de trabalho, a qual Marx (1982a) já denunciara haver se tornado uma mercadoria.

Além dos problemas até aqui apontados, a educação no Brasil apresenta altos índices de repetência e abandono da escola e, segundo o Relatório de Monitoramento da Educação para Todos, de 2010, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2010), a qualidade da educação no Brasil é baixa, principalmente no ensino básico. O índice de repetência no ensino fundamental (18,7%) é o mais elevado da América Latina e supera a média mundial (2,9%) e o abandono nos primeiros anos da educação também alimenta a fragilidade do sistema educacional do Brasil. Na avaliação da Unesco, o Brasil poderia se encontrar em uma situação melhor se não fosse a baixa qualidade de seu ensino.

Sendo assim, mesmo tendo o país alcançado nos últimos anos quase a universalidade do ensino, com a quase totalidade das crianças em idade escolar frequentando a escola, ainda apresenta índices reconhecidamente baixos em relação à qualidade do ensino público e, no que toca à legislação educacional, apresenta parâmetros que reproduzem os ideais do neoliberalismo. Sendo assim, como pensar nesse modelo de sociedade uma educação que garanta o desenvolvimento integral do ser humano, como preconizava Vigotski?

Em nosso ponto de vista, a aplicação de sua teoria na sociedade capitalista e neoliberal contemporânea requer a observação de que, para ser transformadora, a educação não deve ter como objetivo formar para o trabalho, mas, inclusive pelo trabalho, formar para a vida, possibilitando, assim, o pleno desenvolvimento da consciência.

Ele se baseava nas ideias marxistas e, embora, Marx não tenha, como já vimos, se detido a escrever uma obra específica sobre educação, concebia educação e trabalho como parte de um processo único, que articulasse teoria e prática. A politecnia por ele proposta e defendida por Vigotski representava uma alternativa educacional para dar conta da formação omnilateral (teórica, prática, política e intelectual). Fundamentando-se nesses princípios, Vigotski (2003) considerava o desenvolvimento tecnológico fundamental para o projeto de emancipação da classe trabalhadora, postulando que os valores psicológicos e pedagógicos desse sistema de ensino faziam dele o método fundamental da educação pelo trabalho, posto que “a fonte de degradação da personalidade na forma capitalista de produção contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade” (VIGOTSKI, 1998a, p. 116).

Entendemos que a luta de Vigotski, presente tanto em seus pressupostos da educação politécnica quanto nos últimos escritos, sobre o papel da escola nos processos criativos, volta-se para o alcance de um estado de maior consciência e de desenvolvimento para todos.

Acreditava que a educação ocuparia papel central na transformação do homem, seria o caminho para a formação consciente das novas gerações e, por fim, que consistia em campo privilegiado para empreender uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual, reunindo pensamento e trabalho, que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista.

6 COMENTÁRIOS À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho procuramos apresentar e discutir a ideia de que tanto Marx quanto Engels, e posteriormente Vigotski, não apresentaram um conceito de cultura sistematicamente formulado, embora tivessem se empenhado em demonstrar os limites da realização parcial das potencialidades humanas no modelo de produção capitalista. A partir dos postulados desses autores, compreende-se que as relações de produção da vida material influenciam a cultura, que se torna extensão da vida econômica.

Ambos os pensadores alemães formularam sua teoria a partir da observação da sociedade capitalista e de sua forma de organização, considerando a economia (infraestrutura) como fator determinante das relações sociais e das demais instituições (superestrutura), tais como o direito, a educação, o trabalho e a própria cultura – que se encontram fragmentados e não podem ser compreendidos em sua totalidade devido à condição de alienação dos trabalhadores sob o capitalismo.

A partir deste ponto de vista, o estudo da cultura propriamente dita não era uma preocupação de Marx e de Engels, além do fato de que este último aponta uma aproximação entre a teoria antropológica de Morgan e Marx, na defesa de que a organização das sociedades ditas primitivas se dava a partir da divisão social do trabalho e da propriedade.

Apesar dessa relação feita por Engels entre as leituras de Marx e de Morgan, não temos um reconhecimento explícito por parte dos dois pensadores alemães, da importância da cultura, na condição de superestrutura, na formação da visão de mundo do homem daquele momento histórico, durante as transformações que agitavam o mundo do trabalho e do capitalismo no século XIX.

Da mesma forma, Vigotski não formulou, como procuramos apresentar, um conceito definido de cultura, embora tenha demonstrado diferencialmente que esta ocupa uma posição fundamental na formação da consciência. Uma ideia de cultura na qual não ocorra dicotomia entre criação e execução e entre trabalho intelectual e manual tem portanto implicações fundamentais para a superação da alienação e para a construção de formas de trabalho e de educação que levem em conta o homem em sua totalidade, no processo de desenvolvimento de suas potencialidades.

Considerados estes elementos, o objetivo desta pesquisa foi compreender e explicar os fundamentos da concepção de cultura utilizados por Vigotski para sustentar

sua teoria psicológica e as formas como, por meio do trabalho e da educação, a cultura participa da constituição das funções psicológicas superiores.

Empenhado na luta pelo alcance de um estado de maior consciência e liberdade para todos, Vigotski buscou reformular a psicologia de acordo com a metodologia marxista e estabeleceu uma concepção clara do papel que a cultura desempenha como fundamento teórico e metodológico para a compreensão de variações nos processos psicológicos superiores entre diferentes culturas, e assim, superou as barreiras para incluir esta categoria em uma ciência psicológica unificada.

Esta foi, a propósito, uma das grandes contribuições de Vigotski para o campo do pensamento psicológico, o de atribuir à cultura sua devida relevância na construção da subjetividade humana, fato fundamental para o desenvolvimento de uma nova psicologia que atendesse às necessidades reais tanto em nível individual quanto de construção de uma nova sociedade pautada em novos valores e instituições.

Ao enfatizar a cultura como causa das diferenças mentais, como o fez durante a pesquisa transcultural, rejeitou definitivamente a ideia de que diferentes desempenhos psicológicos poderiam ser explicados por fatores biológicos. Além do mais, tornou claro que o funcionamento psíquico só poderia ser compreendido levando-se em conta a cultura dos indivíduos e suas experiências pessoais.

Este ponto, a propósito, é muito importante no contexto de criação da União Soviética, tendo em vista a formação de um novo tipo de homem, com sua subjetividade integrada ao desenvolvimento da coletividade, e consciente deste processo. Tratava-se não somente de um momento de criação, mas de rupturas de paradigmas culturais e pedagógicos, tendo em vista que a psicologia soviética proposta por Vigotski dizia respeito à formação integral do homem, sem a tradicional dicotomia entre criação e execução, ou seja, entre o trabalho intelectual e o trabalho físico.

Embora algumas de suas afirmações a respeito de cultura possam estar baseadas numa concepção positivista, evolucionista e etnocêntrica já superada pela antropologia, isso não invalida a abordagem genética que delineou a partir de sua colaboração com Luria, nem desqualifica suas afirmações sobre as diferenças nos processos de desenvolvimento em ação nos diversos domínios genéticos.

Isto se dá porque a própria teoria desenvolvida por Vigotski deve ser vista no contexto dialético que a influenciou, em sua constituição, e que a despeito das contradições que carrega (e de sua própria sociedade e pensamento) trouxe inúmeras contribuições para a história do pensamento psicológico, sociológico, político e

pedagógico, como procuramos apontar ao longo desse trabalho, consolidando-se como uma das mais importantes vertentes de pensamento desenvolvidas ao longo do século XX.

Aplicar a teoria de Vigotski, que foi elaborada numa sociedade em transformação com o objetivo de formar um homem que tivesse consciência de seu papel como elemento transformador dessa sociedade, sem a necessária historicização, implica uma ruptura com a prática científica que o autor procurou estabelecer em busca da superação de uma visão parcelada, dicotomizada do mundo e do objeto da psicologia.

Assim, partindo da noção de historicidade, o primeiro capítulo apresentou a pesquisa transcultural realizada por Vigotski e Luria na Ásia Central no início da década de 1930. Tratava-se de um estudo comparativo em populações ágrafas que passavam por processos de escolarização em curto espaço de tempo. Foram estudadas funções psicológicas, como percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, raciocínio e solução de problemas, imaginação, autoanálise e autoconsciência.

Os pesquisadores concluíram que a instrução formal altera a natureza da atividade cognitiva, facilita a transição das operações práticas para as teóricas e possibilita o uso da categorização para a expressão de ideias que refletem objetivamente a realidade. O capítulo buscou demonstrar também as principais influências sofridas por Vigotski na elaboração de seu conjunto teórico e os fundamentos científicos e ideológicos das críticas dirigidas a ele e a Luria naquele período.

No segundo capítulo, buscando caracterizar os fundamentos que levaram a tal pesquisa, que se apoiou na ideia de níveis de desenvolvimento sociocultural, elaboramos uma reconstrução histórica do contexto revolucionário europeu que, passando por grandes inovações científicas e tecnológicas, também contribuiria com as ideias revolucionárias de mudança social que resultariam na Revolução Russa de 1917.

Descrevemos as contradições do atrasado império russo, que fizeram parte do período de formação educacional e política de Vigotski e que o levariam a apoiar a Revolução de Outubro de 1917, destacando o papel de sua condição judaica, cuja cultura teria sido objeto de seus estudos iniciais, entendendo também que o fim do antissemitismo logo após a revolução teria impulsionado jovens judeus como ele a aderir entusiasticamente aos ideais revolucionários – que por breve período, antes da instalação do stalinismo, foram humanistas – de construção de uma sociedade nova,

com uma nova cultura, novos modos de aprendizagem e de trabalho, por meio da reorganização da totalidade das condições materiais.

Procuramos demonstrar que, em seus estudos, Vigotski perscrutou sua época e a realidade social em busca do entendimento de como a cultura formava a consciência, com o objetivo de contribuir para a formação de um novo tipo de homem. De fato, o autor se empenhou para colaborar com estudos em prol da ampliação da consciência de um povo que havia alterado o curso de sua história para criar uma nova sociedade, uma nova humanidade. Ele se referia à consciência do novo homem socialista e, nesse sentido, seus preceitos atendem à tese de Marx (MARX; ENGELS, 1987), de que o que importa é transformar o mundo e não apenas interpretá-lo.

O capítulo dedicado à cultura, às ciências e à psicologia de Vigotski partiu do entendimento de que a cultura constitui as funções psicológicas superiores, produzindo alterações no comportamento humano e no pensamento e de que está imbricada na forma como os homens se organizam socialmente e nas formas como cada sociedade produz sua existência. Nesse capítulo, observamos o processo de transformação histórica dos usos da palavra cultura, que começou, a partir do século XVIII, a integrar os debates que envolveram as posteriormente chamadas ciências sociais, que se constituiriam como ciência na virada do século XIX para o XX. A antropologia se ocuparia desse conceito, tendo em vista que seu objeto de estudo é a produção cultural do homem ao longo da história da humanidade.

Tratamos da questão de que não havia um conceito de cultura formulado por Karl Marx e Friedrich Engels em suas obras, assim como não o encontramos formulado nas obras de Vigotski e Makarenko, posteriormente. Marx e Engels, por exemplo, formularam sua teoria a partir da compreensão da dinâmica da sociedade capitalista, não somente no que diz à infraestrutura, mas também no que concerne às leis, ao direito, às relações cultural e economicamente estabelecidas entre trabalhadores e capitalistas, ou seja, considerando a cultura nesse processo de produção da subjetividade (o fetichismo da mercadoria, por exemplo). O próprio trabalho e a educação podem, ambos fragmentados sob o capitalismo, ser compreendidos a partir dessa lógica.

No entanto, tendo em vista que estes pensadores tratam de questões que envolvem a construção da sociedade por ela mesma, incluindo-se a economia, tem-se neles o reconhecimento da cultura e de sua importância histórica, tanto no que diz respeito à manutenção do capitalismo quanto à ascensão do socialismo frente a este,

tendo em vista que todas as instituições produzidas por um povo fazem parte do que se convencionou chamar de cultura.

Nesse sentido, e para os fins a que Vigotski se propôs, considera que a mais importante contribuição da obra de Marx para a psicologia é seu método, o materialismo histórico e dialético, como apontamos ao longo do texto, e não a preocupação com o conceito puro, abstrato, isolado da compreensão do processo social no qual se insere a produção da sociedade.

As aproximações existentes entre as teorias de Morgan e de Marx e Engels são importantes para o entendimento da dimensão da ligação que se estabelece entre o objeto da antropologia – a cultura, como superestrutura – e o modo de produção que determina sua organização e sua existência – sua infraestrutura.

Portanto, a relação entre cultura e produção material de uma sociedade mantém total relação com o desenvolvimento dos processos de consciência na teoria psicológica de Vigotski, como procuramos demonstrar ao longo deste trabalho. A própria construção de pedagogias de base socialista, como a de Anton Makarenko, por exemplo, se insere nesse contexto.

Assim sendo, finalizamos o capítulo esclarecendo que entendemos que, na obra de Vigotski, a cultura é um conjunto de instrumentos, significados e atividades que se concretiza mediada pelos processos sociais, criando formas especiais de comportamento e transformando o funcionamento da mente.

O último capítulo dedicou-se ao trabalho e a educação e, para entender a imbricação entre trabalho, educação e cultura, procuramos demonstrar primeiramente como a educação e o trabalho se constituíram, presentes nas diferentes formas de sociedades, permeados pela estratificação social. Depois de cumprida essa etapa de contextualização histórica, retomamos o pensamento de Vigotski sobre o trabalho, demonstrando que, ao falar em trabalho, ele, assim como seu companheiro e contemporâneo Leontiev, falavam da atividade humana que organiza o relacionamento entre os seres humanos e a natureza, originando e desenvolvendo funções psicológicas específicas.

Também apresentamos o pensamento de Vigotski buscando localizar neste as propostas de superação das condições alienadoras impostas pelo sistema de produção capitalista e procurando evidenciar os postulados vigotskianos de que cabe à educação a tarefa de ampliar a experiência das crianças, proporcionando-lhes uma sólida base para a atividade criadora.

Acrescem-se a esses postulados as contribuições de Makarenko sobre a educação e o trabalho como possibilidade de mudança social. As experiências pedagógicas que este realizou na Colônia Gorki e na Comuna Djerzinski, respectivamente durante as décadas de 1920 e 1930, e suas concepções psicológicas sobre a personalidade da criança e seu desenvolvimento constituem uma doutrina sobre a formação da personalidade em sua relação com as necessidades da coletividade. Assim, podemos acrescentar que os trabalhos, tanto o de Makarenko quanto o de Pistrak, na área da educação podem ser vistos através das contribuições destes para a construção de uma pedagogia comunista, conforme as necessidades do novo país que surgia com a revolução, com o intuito de formar sujeitos críticos e preocupados com a vida em sociedade e as questões que a envolvem.

Consideramos que a compreensão da concepção de cultura de Vigotski e qualquer possibilidade de aplicação de seus preceitos exigem a compreensão de como a consciência vem se produzindo na atualidade. Passam também pela necessidade de análise de transformação dessas condições: se Vigotski pretendia desenvolver nos homens de seu tempo uma consciência transformadora, a aplicação de sua teoria deve compreender as condições materiais de produção e de superação de consciência na cultura em que estamos inseridos.

Aplicar as concepções do autor ao contexto das sociedades capitalistas contemporâneas exige a necessária reflexão sobre o impacto da fragmentação que a consciência sofre nessas culturas, tendo em vista a organização dicotômica do trabalho concebida e separada em dois momentos distintos: de elaboração/projeção e de execução.

Ignorar as circunstâncias sociais, políticas e culturais que produzem a fragmentação da consciência significa ignorar a possibilidade de alteração dessas mesmas circunstâncias, fazendo a teoria de Vigotski perder seu real significado e objetivo, numa discussão abstrata incompatível com a própria teoria que ele criou – já que a luta de Vigotski, assim como a de Marx, foi uma luta pelo alcance de um estado de maior consciência e liberdade para todos.

No caso da sociedade brasileira, o estudo da teoria e da obra de Vigotski revelou-se fundamental para a compreensão da fragmentação que permeia a organização do trabalho em nosso país e, da mesma forma, do entendimento de que o ensino, na condição de superestrutura, está organizado para a manutenção desta lógica. Dessa maneira, os pressupostos vigotskianos sobre a importância da cultura na construção da

subjetividade e da consciência revelam-se essenciais para mudanças na edificação de formas de trabalho e de educação que visem a transformação do sujeito e da sociedade, superando a tradicional separação entre pensamento e prática.

A partir desses elementos apresentados, esta pesquisa contribui com reflexões no sentido de relacionar a visão socioeconômica e política de Marx com a visão antropológica e de importância da cultura, pois tratam-se, todas estas, de questões relacionadas à pedagogia e que envolvem a formação do homem em sociedade – e para qual tipo de sociedade. Para tal, a despeito da construção de novas formas de sociedade, é necessário que se compreenda a relevância da superestrutura jurídica e pedagógica, dentre outras, para ultrapassar a manutenção do *statu quo* proposto pelo capitalismo.

Para finalizar, à medida que aprofundamos nossos estudos sobre a antropologia marxista, procuramos analisar sua relação com o pensamento de Marx e Engels no que diz respeito à compreensão da cultura e dos elementos que a compõem (direito, educação, leis, linguagem etc.) como produto da atividade social do homem, além da própria ideia de indivíduo e de sociedade que surgem a partir desse processo.

Entendemos que a visão de homem e a concepção de sua origem cultural e desenvolvimento mental são tratadas de diferentes maneiras, como indicam as diversas correntes da antropologia contemporânea – daí que o entendimento e a aplicação da teoria psicológica de Vigotski passam a merecer que se reflita sobre as condições e consequências dessas diferenças e suas contribuições para o trabalho e a educação.

Embora nos últimos anos tenha ocorrido um aumento da escolarização e da universalização do ensino no Brasil e os pressupostos vigotskianos sejam utilizados como aporte teórico para a educação brasileira atual, constatamos que permanece uma importante questão no que diz respeito à quantidade em detrimento da qualidade – aspecto que requer especial atenção, uma vez que a universalização de um ensino que não considere a possibilidade de educar não apenas para enriquecer estatísticas, mas para desenvolver funções psicológicas como a imaginação criadora, deixará de cumprir seu papel, posto que tanto a educação quanto o trabalho só são transformadores quando possibilitam a ampliação da consciência.

Finalizamos afirmando que temos consciência de que este trabalho não termina aqui. Muito há que fazer e pesquisar sobre a concepção de cultura de Vigotski. Assim, este trabalho é para nós apenas o ponto de partida para novos estudos e pesquisas em torno de aspectos relativos ao tema que sequer foram aqui abordados, tais como a criação literária e artística, a imaginação, a memória, a linguagem e outros temas

estudados por ele e que ainda se apresentam como desafiadores, merecendo maiores aprofundamentos pelos estudiosos da psicologia, da educação e de outras ciências afins.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. coordenada e revista por Alfredo Bosi, com a colaboração de Mauricio Cunio et al. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ANDERY, M. A. P.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. A. P. A descoberta da racionalidade no mundo e no homem: a Grécia antiga. In: ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008.

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (doutorado) – UNESP, Araraquara, 2007.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Lev S. Vigotski – La genialidad** y otros textos ineditos. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

_____. Vigotski en el año 2000: la leyenda y la historia. In DUBROVSKY, S. (Comp.). **Vigotski**: su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

_____. Para ler a psicologia pedagógica de Vigotski. In BLANCK, G. (Org.). **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Valtensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> . Acesso em 8 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

- BROUÉ, P. **O partido bolchevique**. Trad. Anísio Garcez Homem. Curitiba: Pão e Rosas, 2005.
- BRUNO, Giordano. **Sobre o universo, o infinito e os mundos**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores.)
- CALLIGARIS, C. Saques, arrastões e “ressentimento”. **Folha de São Paulo**, 1 set. 2011. Ilustrada, p. E6.
- CAMPANELLA, T. **A cidade do sol**. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Os pensadores.)
- CAPRILES, R. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. Scipione, São Paulo: 1989.
- CASTRO, C. (Org.) **Evolucionismo cultural: Textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Trad. Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CODO, W. **Por uma psicologia do trabalho: ensaios recolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CODO, W.; SORATO, L.; VASQUES-MENESES, I. Saúde mental e trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COELHO, T. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COLE, M. Epílogo: um retrato de Luria. In. LURIA, A. R. **A construção da mente**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.
- _____. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tessler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta de um novo tipo de metodologia genético-cultural. In WERTSCH; J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Trabalho como princípio educativo e práxis político-pedagógica. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.). **Marx, Gramsci, Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- DAVIDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**, 4. ed. Trad. Elizabeth Jafet Cestari e Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 1999.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, [s.d.].

FARR, R. M. **As raízes da psicologia social moderna**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

FLANDOLI, B. R. G. X. **A escrita criativa no ensino fundamental: uma interlocução possível**. Dissertação (Mestrado) – UFMS, Campo Grande, 2003.

FREUD, S. Totem e Tabu e outros trabalhos. In FREUD, S. **Obras completas**: edição standard. 2. ed. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1995a. v. 13

_____. O mal estar na civilização. In FREUD, S. **Obras completas**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1995b. v. 21.

FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 105, p. 131-148, abr./jun. 1991.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GERKEN, C. H. S. A razão e o outro em Lévy-Bruhl: notas para estudo de um diálogo com a psicologia sócio-histórica de Vygotsky. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2002t.PDF>>. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. A dialética da linguagem oral e escrita no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 3, p. 549-558, jul./set. 2008.

GODELIER, M. **Teoría marxista de las sociedades pré-capitalistas**. Barcelona: Estela, 1971.

GOLDMAN, M. **Razão e diferença: afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento de Lévy-Bruhl**. Rio de Janeiro: UFRJ; Gripho, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais: o princípio educativo: jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HELLER, A. **O homem do Renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

HOBBSBAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **A era das revoluções**: 1789-1848. Trad. Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **A era do capital**: 1848-1875. Trad. Luciano Costa Neto. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **A era dos impérios**: 1875-1914. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotski, seus discípulos, seus críticos. In DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

KRAPIVINE, V. **O que é o materialismo dialético?** Lisboa: Progresso, 1986.

KRUPSKAYA, N. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Progreso, 1986.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai-ago 2002.

_____. A relação entre a teoria e a prática em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. In: Seminário Prograd PUC Minas, 5., 2005. **Anais...** Disponível em: <www.pucminas.br/seminarioprogradv_seminariopdfsrelacao_teorica_pratica.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2012.

LEÃO, I. B. Um método para investigar a consciência: do intrapsicológico ao interpsicológico. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n.especial 2, p. 67-75, 2007.

LEÃO, I. B.; MALDONADO, E. H.; MOURA, P. B.; TERUYA, P. S.; ARAÚJO, A. K. ESPINDOLA, G.M.; SANTOS, L. G.; MOURA, L. H. Implicações psicossociais do desemprego para a consciência individual: manifestações no pensamento e na emoção. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rey, v. 1, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/file/revistalapip/InaraLeao.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

LENIN, V. I. **Sobre a educação**. Trad. Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977. v. 1.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1991. tomo 1.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Introdução evolucionista à psicologia. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

_____. **A construção da mente**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 2002.

LUZURRIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola utilitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAKARENKO, A. **Oeuvres en trois volumes: le livre des parents: articles sur l'éducation**. Trad. do russo por Jean Champenois. Moscou: Progrès, 1967. v. 3.

_____. De minha experiência de trabalho. In: LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko: vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Caetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1969.

MARCONI, M. A.; PRESSOTO, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS, J. B. A importância do livro *Psicologia Pedagógica* para a teoria histórico-cultural de Vigotski. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 2, 2010. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci-arttext>. Acesso em: 4 dez. 2011.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p.345-358, jul-dez, 2011. Disponível em: <www.pt.scribd.co/doc/110572627/concepcao-de-cultura-em-Vigotski-contribuicoes-para-a-educacao-escolar>. Acesso em: 28 ago. 2012.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1982a. livro 1, v. 1.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982b. Prefácio. (Os economistas.)

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982c. livro 1, tomo 2.

_____. **Capítulo VI, Inédito de O capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Moraes, 1985a.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Trad. João Maia. São Paulo: Paz e Terra, 1985b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. _____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2009.

MENEGAT, M. **O Olho da barbárie**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORGAN, L. **Ancient society**: research in the lines of human progress from savagery through barbarism to civilization. Chicago: Charles H. Kerr, 1877.

MOTTA, M. A. A. **A apropriação da cultura no processo educativo**: a constituição do sujeito em Manoel de Barros e Mario Quintana. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2008.

NEWMAN, I. ; HOLZMAN, F. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**: seleção de textos de Gerárd Lebrun. Trad. e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antônio Cândido. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores.)

NUERNBERG, A. H.; ZANELLA, A. V. A relação entre natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vigotski. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 81-89, 2003.

OYAMA, E. R. **Lenin, educação e revolução na construção da república dos soviets**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PAULO NETTO, J. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAVÃO, R. M. **Educação revolucionária**: pedagogia que fracassou? Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

PEREIRA, M. E. M.; GIOIA, S. C. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa tradição. In: ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

_____. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

- PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- POSCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- PRESTES, Z. Guita Lvovna Vigotskaia (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a17.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.
- PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: ciências da saúde**, Brasília, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011. Disponível em <www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/cienciasdasauade/article/viewfile1303/1403>. Acesso em: 6 abr. 2012.
- RABATINI, V. G. **A concepção de cultura em Bruner e Vigotski**: implicações para a educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2010.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- REIS FILHO, D. A. **Rússia (1917-1921)**: anos vermelhos. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: UNESP, 2003.
- RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid: A. Machado, 2002.
- ROMÃO, J. E. Civilização do oprimido. In: **Revista Lusófona de Ciências Sociais**, n. 1, p. 31-47, 2004. Disponível em: <www.insgenar.org.ar/seminário/documentos/oprimido.html>. Acesso em: 12 abr. 2011.
- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SAWAIA, B. B. A dialética contra a cilada negadora da práxis social. In ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **Psicologia e desigualdade social**: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, n. 21, v. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em <www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a10v21n23.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2011.
- SENNET, R. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.
- SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SIGUÁN, M. (Coord.). **Actualidad de Lev S. Vigotski**. Barcelona: Anthropos, 1987.

SKATKIN, M. N. N. K. Krupskaya: fundadora de la teoría pedagógica de la instrucción politécnica y la educación laboral. In: KRUPSKAYA, N. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Progreso, 1986.

SMOLKA, A. L. Apresentação, comentários e biografia. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigações para uma pesquisa histórico-cultural. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TONET, I. **Marxismo e educação**. 2009. Disponível em:
<http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf>.
Acesso em: 31 maio 2013.

TORRES, E. Educação: a natureza do capital que transforma tudo em mercadoria. **Verinotio**: revista on line de educação e ciências humanas, v. 6, n. 11, abr. 2010. Disponível em: <www.verinotio.org/conteudo/0.23355932276096.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

TULESKI, S. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2008.

UNESCO – ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010**: llegar a los marginados. 2010. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2012.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VIGOTSKI, L. S. O homem primitivo e seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998b.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. Manuscrito de 1929: psicologia concreta do homem. In: SIRGADO, A. P. (Org.). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 23-44, 2000a.

- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- _____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGODSKAYA, G. L. His life. **School Psychology International**, v. 16, n. 5, p. 105-116. 1995. Disponível em:
<<http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/gita.html>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1991. tomo 1.
- _____. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. tomo 3.
- _____. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. Madrid: Akal, 2009.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WERTSCH, J. L. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.
- _____. Apresentação. In VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- WILLIAMS, R. **Keywords**: a vocabulary of culture and society. New York: Oxford, 1983.

APÊNDICE

Anexo A – Teses e Dissertações localizadas na pesquisa realizada em bases de dados com o cruzamento dos indicadores: Vigotski; cultura; psicologia sócio-histórica; psicologia histórico-cultural.

Ordem	Autor	Nome da obra	Instituição em que foi produzida
1	ALFREDO, Raquel Antônio	Aproximações explicativas a partir da análise de sentidos e significados constituídos em espaços/momentos/situações de escolha na escola	Mestrado Educação: Psicologia da Educação PUC/SP, 2006
2	ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira	O conceito da memória na obra de Vigotski	Mestrado Educação PUC/SP. São Paulo, 2004
3	ALONSO, Elen Patrícia	Uma abordagem político-social para o ensino das funções no Ensino Médio	Dissertação, Mestrado Educação UNESP Araraquara, 2004
4	ANDRADA, Luana Pimenta	O professor na Psicologia Histórico-cultural: da relação à mediação pedagógica.	Mestrado Educação UnB, 2006
5	ARONE, Mariangelica	Sentidos e significados da escola para o adolescente em semiliberdade	Dissertação, Mestrado Educação, PUC/SP, São Paulo, 2006
6	BARBOSA, Maria Flavia Silveira	Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural	Tese, Doutorado Educação, USP, São Paulo, 2009
7	BARRETO, Viviane Silva	As marcas da subjetivação profissional de uma professora alfabetizadora	Mestrado Psicologia, U.F.U., Uberlândia, 2008
8	BARROCO, Sonia Mari Shima	A educação especial do <i>novo</i> homem soviético e a psicologia de Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais	Tese, Doutorado em Educação Escolar. UNESP Araraquara, 2007
9	BERENCHTEIN NETTO, Nilson	Suicídio: uma análise psicossocial a partir do materialismo histórico e dialético	Dissertação, Mestrado Psicologia Social, PUC/SP, São Paulo, 2007
10	BIZERRA, Alessandra Fernandes	Atividades de aprendizagem em museus de ciências	Doutorado Educação. Faculdade Educação USP, São Paulo, 2009

Ordem	Autor	Nome da obra	Instituição em que foi produzida
11	CALDEIRA, Zoica	O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar: uma abordagem sócio-histórica	Dissertação, Mestrado em Música, UNESP, Araraquara, 2007
12	CHINALIA, Fabiana	Relações pedagógicas no contexto escolar inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental	Mestrado Educação Universidade Metodista de Piracicaba, 2006
13	COMBINATO, Denise Stefanoni	A concepção de morte e atuação de profissionais em UTI: implicações educacionais	Mestrado Psicologia Social, UNICAMP, Campinas, 2005
14	DELARI JUNIOR, Achilles	Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade	Dissertação. Mestrado Educação. UNICAMP, Campinas, 2000
15	FABRI, Adjuto de Eudes	O papel desempenhado pela língua brasileira de sinais na produção escrita de alunos surdos	Dissertação, Mestrado Educação, UNICAMP, Campinas, 2001
16	FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira	A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos	Doutorado Educação Universidade Metodista de Piracicaba, 2005
17	FLANDOLI, Beatriz R. G. Xavier	A escrita criativa no ensino fundamental: uma interlocução possível.	Mestrado Educação, UFMS, 2003.
18	GRACIANO, Sueli Cristina	Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural	Mestrado Educação Universidade São Francisco, São Paulo, 2007
19	INTRA, Zinia Fraga	A constituição do “eu” entre crianças na educação infantil: diferentes modos de ser menina e de ser menino	Dissertação Mestrado Educação, UFES, Vitória, 2007
20	ISHIMORI, Karina Midori	Viver num corpo estrangeiro: sentidos e significados de ter e ser um corpo oriental para adolescentes nikkeis insatisfeitos com suas fenotípias	Mestrado Psicologia Social PUC SP, 2006.
21	JÁCOME, Marília de Queiros Dias	Apropriações da teoria de Vigotski em livros de psicologia voltados para a formação de professores	Dissertação, Mestrado Educação, UnB, Brasília, 2006
22	JOLY, Martha Maria	As relações de ensino em uma segunda série nas atividades de leitura: o processo de mediação na perspectiva histórico-cultural	Mestrado Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008

Ordem	Autor	Nome da obra	Instituição em que foi produzida
23	KLUG, Alessandra	O desenho infantil em seu cotidiano: imagem, cultura lúdica e socialização	Mestrado Educação, UDESC, Florianópolis, 2007
24	LA PASTINA, Camila Carpanezzi	As imagens do cotidiano em diálogo com o desenho infantil	Mestrado Artes Visuais, UDESC, Florianópolis, 2008
25	LINS, Andrea Chiari	Mediações da imagem na educação a distancia	Dissertação, Mestrado educação, UFES, Vitória, 2008
26	LORDELO, Lia da Rocha	A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski: Uma reflexão epistemológica	Dissertação, P.P.G. em Ensino, Filosofia e História, U.F.B. Salvador, 2007
27	MAGLIOLINO, Lavínia	Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar	Mestrado Educação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004
28	MALAVOLTA, Letícia Zavtsoki	Sentido e significado de violência na escola para o aluno de 8.ª Série	Mestrado Psicologia da Educação, PUC/SP, 2005
29	MATSUMOTO, Adriana Eiko	Sentidos e significados sobre educação no sistema prisional: o olhar de um preso-aluno	Mestrado, Psicologia Social, PUC/SP, São Paulo, 2005
30	MASCAGNA, Gisele	Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski	Dissertação, Mestrado Educação, UEM, Maringá, 2009
31	MIRANDA, Denise Lopes	Os significados do amor em tempos de AIDS: um grupo de adolescentes brasileiros.	Mestrado, Psicologia Social, PUC/ SP, São Paulo, 2005.
32	MORETTINI, Marli	A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da teoria histórico-cultural	Doutorado Educação. UFMS, Campo Grande, 2009
33	MOTTA, Maria Alice Alves	A apropriação da cultura no processo educativo: a constituição do sujeito em Manoel de Barros e Mario Quintana	Mestrado Educação, UFMS. Campo Grande, 2008.
34	MOURA, Elaine C. Carvalho	Oeiras, educação, arte e loucura: do significado ao sentido	Dissertação. Mestrado Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005

Ordem	Autor	Nome da obra	Instituição em que foi produzida
35	NASCIUTI, Flavia	A gangue como espaço de subjetividade	Mestrado Psicologia. PUC GO, 2005
36	NOVELLO, Marlei Pissaia	Tribos urbanas de adolescentes e suas significações sobre conhecimento	Dissertação, Mestrado Educação, Universidade Passo Fundo, 2007
37	OLIVEIRA, Viviane Gonçalves	Dança sobre rodas criando sentidos e ampliando o universo simbólico	Mestrado Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2007.
38	PASQUALINI, Juliana Campreegher	Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos	Mestrado Educação Escolar UNESP, Araraquara, 2006.
39	PEDERIVA, Patrícia Lima Martins	A atividade musical e a consciência da particularidade	Doutorado Educação, UnB, Brasília, 2009
40	PEREIRA, Oséias Amador	Aprendizagem docente à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski: contextos, concepções e estratégias	Mestrado educação, UEC, Fortaleza, 2009
41	PETRONI, Ana Paula	Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia	Dissertação, Mestrado Educação, PUC/Campinas, Campinas, 2008
42	RABATINI, Vanessa Gertrudes	A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar	Mestrado em Educação Escolar, UNESP Araraquara, 2010
43	RIGON, Algacir José	Educação e evolução: um ensaio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na escola de Vigotski.	Mestrado Educação, Universidade de Passo Fundo, 2005.
44	SANTOS, Maria Jose Pereira	A sexualidade dos adolescentes negros: os significados atribuídos na escolha do parceiro afetivo e sexual.	Mestrado Psicologia Social PUC/SP, São Paulo, 1999.
45	SERRÃO, Maria Isabel Batista	Estudantes de Pedagogia e a atividade de aprendizagem do ensino em formação	Tese, Doutorado Educação, USP, São Paulo, 2004
46	SILVA, Claudia Lopes	O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico	Mestrado Psicologia escolar e do desenvolvimento humano, USP, São Paulo, 2006

Ordem	Autor	Nome da obra	Instituição em que foi produzida
47	SOUZA JR, Eustaquio José	Reflexologia soviética e teoria histórico-cultural: uma análise das interlocuções entre o pensamento de Vigotski e o pavloviano	Dissertação, Mestrado Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008
48	SOUZA, Vera Lucia Trevisan	A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores	Doutorado Educação PUC/SP, 2004
49	SUDRE, Elaine	Ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular	Dissertação, Mestrado Educação, PUC/SP, São Paulo, 2008
50	TAKEITI, Beatriz Akemi	O adolescente e a violência – uma análise da configuração de sentidos do adolescente sobre o fenômeno da violência	Mestrado, Psicologia Social, PUC/ SP, 2003.
51	TEIXEIRA, Lumena Celi	O outro lado do espelho: a exploração sexual sob o olhar de adolescentes prostituídas	Mestrado Psicologia Social –PUC/SP, São Paulo, 2001
52	TITON, Andrea Piana	Jovens de baixa renda de Florianópolis e suas relações sociais na e com a cidade	Dissertação, Mestrado Educação, UFSC, Florianópolis, 2008
53	TOASSA, Gisele	Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico cultural.	Doutorado, Psicologia escolar e desenvolvimento humano. USP, São Paulo 2009
54	TOSCANO, Carlos	Aprendendo a ser professor: um estudo sobre o percurso de formação	Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008
55	TREVISAN, Anaide	Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação	Mestrado Educação, PUC/SP, São Paulo, 2008
56	UNWIN, Maria Del Pillar Trancoso	Linguagem autobiográfica na construção da identidade: de falante nativa à educadora	Dissertação, Mestrado educação, UNITAU, Taubaté, 2008.
57	WEBER, Sueli Woff	Gramsci e Vygotsky: na educação para os excluídos.	Dissertação, Mestrado educação, UFSC, Florianópolis, 1998