

**O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO**

*The humanization process in Historical-Cultural psychology:  
contributions to educational work*

Jusimara Clara Ozorio<sup>1</sup>



<https://orcid.org/0000-0002-3598-819X>

---

**RESUMO**

A educação escolar tem um papel importante na humanização dos sujeitos, e torna-se mais efetiva quando existe esta intencionalidade, por outro lado, quando o processo educativo nega a estes o conhecimento, a arte e a ciência, pode favorecer a alienação e desumanização. Este artigo de estudo teórico, portanto, visa discutir à luz da Psicologia Histórico-Cultural, articulado à Pedagogia Histórico-Crítica, como se dá o processo de humanização e de que forma essas considerações podem auxiliar a aprendizagem na educação escolar. Visto que, em ambas as teorias norteadoras desta investigação têm como fundamentação teórica o materialismo histórico dialético, o conceito de ser humano, o seu processo de humanizar-se e as condições para isto, convergem dialeticamente nessas ciências que, apesar de terem objetos distintos de estudo, têm, como ponto em comum, aproximações em seus métodos de investigação. Em vista disso, propomos, uma reflexão acerca das contribuições da psicologia e seus estudos do desenvolvimento humano para a compreensão de uma prática escolar mais humanizadora que se dá com a transmissão da cultura humana.

**Palavras-chave:** Humanização. Método. Psicologia Histórico-Cultural. Educação.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UFMS). E-mail: [jusimara.ozorio@ufms.br](mailto:jusimara.ozorio@ufms.br)

## ABSTRACT

This theoretical study article aims to discuss, in the light of Historical-Cultural Psychology, articulated with the Critical Historical Pedagogy, how the humanization process takes place and how these considerations can help learning in school education. Since, both guiding theories of this investigation, have as theoretical foundation the dialectical historical materialism, the concept of the human being, its process of humanizing itself and the means to do so, dialectically converge in these sciences that, despite having distinct objects of study, have as a common point, approximations in their methods of investigation. Therefore, in this study, we propose a reflection on the contributions of psychology and its studies of human development to the understanding of a more humanizing school practice.

**Keywords:** Humanization. Method. Historical-Cultural Psychology. Education.

## Introdução

A condição de *ser* humano não é dada pela natureza, pois a sociedade, historicamente, proporciona as possibilidades de humanização ou não de cada indivíduo. Para compreender essa afirmativa, fundamentamo-nos na Psicologia Histórico-Cultural, articulada com a Pedagogia Histórico-Crítica, ambas com fundamentação no materialismo histórico dialético, também chamado marxista. A partir da fundamentação filosófica, poderemos compreender o método de investigação na psicologia do desenvolvimento humano e quais contribuições esses estudos podem oferecer para o ensino escolar.

Para entender o processo de humanização de forma ampla, filosófica e universal, utilizaremos principalmente a obra de Marx (2010), que apresenta os aspectos sociais e históricos da humanização do sujeito, a relação dialética entre a atividade do indivíduo com a natureza e sua forma contrária, a alienação e estranhamento.

Posteriormente, discutiremos os processos de humanização, no estudo da psicologia, que desvendam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos, que tornam o sujeito humano, ao mesmo tempo que são condição *sine qua non* de humanização, utilizando principalmente obras de Vigotski (1929/2000, 1995/1997, 2004, 2010, 2018).

Após essas reflexões no âmbito filosófico e psicológico, pretendemos debater as contribuições desses estudos para o ensino escolar e seu papel no processo de humanização dos indivíduos e sociedade.

O propósito de apresentar a humanização na filosofia, psicologia e educação não é o de dividir a teoria, mas o de apresentar um percurso comum no método de estudo do desenvolvimento humano, articulando essas ciências para analisar um objeto único: a humanização.

### **Fundamentos Históricos e Essenciais da Psicologia Histórico-Cultural**

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento do psiquismo humano de forma dialética, entre o sujeito, a cultura social em que está inserido, a história – tanto individual, quanto do gênero humano – essa forma de compreender o ser, *a partir de e parte* da totalidade em que está inserido, tem fundamentação em pressupostos filosóficos denominado *materialismo histórico dialético*, ou *marxismo*. Essa base teórica, utilizada pelos precursores da teoria histórico-cultural, como Vigotski e Leontiev, entre outros pesquisadores soviéticos, prestaria à psicologia um método de pesquisa, que desvelasse o real:

Portanto, a ciência é filosófica até os seus últimos elementos, até as palavras, está perpassada, poderíamos dizer, de metodologia. Isso coincide com a concepção marxista da filosofia como “ciência das ciências”, como a síntese que penetra na ciência (VYGOTSKI, 2004, p. 317).

A partir do materialismo histórico dialético que Vigotski compreendia a ciência, portanto, a forma mais ampla de compreender a natureza. E, se a filosofia, proporciona a compreensão da realidade, em todas as suas complexidades, para além do imediatismo e de superficialidades, a psicologia, seguindo esse mesmo caminho, mas, utilizando suas próprias especificidades, deveria criar um método para compreender o psiquismo do indivíduo, de forma material, histórica e dialética.

E para nós a questão deve ser formulada assim: nossa ciência se tornará marxista na medida em que se tornar verdadeira, científica; e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não coordená-la com a teoria de Marx, que nos dedicaremos. [...] A psicologia marxista não é uma escola entre as outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia afora ela não pode existir. E, pelo contrário, *tudo* que já existiu e existe de verdadeiramente científico na psicologia faz parte da psicologia marxista: esse conceito é mais amplo que o de escola e inclusive o de corrente. Coincide com o conceito de psicologia *científica* em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça (VYGOTSKI, 2004, p. 415- grifos no original).

Em seu texto “O significado histórico da crise na psicologia” (2004), Vigotski analisa a fragmentação da psicologia entre teorias psicológicas divergentes entre si, como a psicanálise, a reflexologia e a Gestalt. Cada uma destas utilizava métodos de pesquisa diferentes e que, portanto, compreendiam o sujeito de formas diversas. Ao buscar uma resposta para os mesmos fenômenos, cada uma delas divergia na forma de compreendê-los:

A psicologia tradicional responde: o que tem em comum é todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis a percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que tem em comum é que todos esses fenômenos são fatos de comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos esses fatos, o mais primário, o que os une e constitui a sua base é o inconsciente (VYGOTSKI, 2004, p. 213).

Essas psicologias responderiam apenas problemas específicos, que deveriam fazer parte de “disciplinas da psicologia geral” (idem), com métodos de pesquisa restritos, que não conseguiam solucionar questões universais dessa ciência. Interpretavam o desenvolvimento psíquico como natural/biológico, ou apregoavam o indivíduo como produto de estímulos externos, ou ainda, simplesmente, tentavam conciliar o interno com o meio externo de forma dicotômica.

Vigotski, ao apropriar-se dessas teorias desenvolvidas historicamente - que até então eram as mais avançadas cientificamente e que, de certa forma, corresponderão às necessidades da sociedade daquelas épocas - procurou apontar um caminho metodológico mais completo. Essa teoria deveria possibilitar a compreensão do psiquismo humano de forma concreta e universal:

[...] extrairemos dessa análise nossas regras para organizar a investigação metodológica, que se baseia no estudo histórico das formas concretas que a ciência foi adotando e na análise teórica dessas formas para chegar a princípios generalizadores, comprovados e válidos. Em nossa opinião, é aí que deve estar o germe dessa psicologia geral [...] (VIGOTSKI, 2004, p. 210).

Assim sendo, para além da construção de uma “psicologia marxista”, Vigotski, procurou elaborar uma “psicologia geral”, que utilizava, como fundamento, o materialismo histórico dialético, mas que empregava método próprio, por possuir, nessa ciência, objeto e objetivos particulares. “Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que

elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação” (VIGOTSKI, 2018, p. 37).

Essa psicologia que Vigotski chamou de “geral”, foi chamada por Leontiev de “Histórica e Cultural” (PRESTES, 2010). O termo foi adotado por pesquisadores contemporâneos por representar, de forma clara, a fundamentação epistemológica dessa ciência e o método de pesquisa em que se sustenta:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio (idem, p.36).

A compreensão da psiquê humana, nessa perspectiva, só é possível através de rigorosa investigação da realidade. “É através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma ideia clara da essência da psicologia individual e social – como aspectos de uma mesma ciência – e do destino histórico de ambas” (VIGOTSKI, 2004, p. 210). Compreender o psiquismo de forma concreta significa observar as características humanas de forma real, radical - no sentido de buscar as raízes - e não de forma superficial ou apenas os fenômenos aparentes. Posto que a realidade concreta não pode ser compreendida a partir de formas que idealizamos, projetamos como deveria ser, ou ainda observando apenas as questões visíveis e imediatas, a investigação das condições materiais reais que se encontram os sujeitos, é uma exigência essencial para compreender o processo de humanização.

E, para compreender essas condições materiais, é preciso interpretá-las historicamente, o que pressupõe dinamismo, pois a história não é estática, está em constante mudança, contradição e conflitos. A linguagem, os instrumentos, as relações sociais são todos desenvolvidos pela sociedade historicamente, eles modificam-se com o passar do tempo e modificam os sujeitos que se apropriam dessas objetivações, significa, então, que a historicidade só pode ser compreendida de forma dialética ao sujeito. Vigotski, em “Manuscritos de 1929”, rascunha observações importantes sobre a historicidade na compreensão do psiquismo humano:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X), ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é

a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

É importante salientar que, quando tratamos de “condições materiais concretas”, não nos referimos apenas à realidade direta do/s sujeito/s, das circunstâncias e possibilidades de observação próximos ao indivíduo. Para compreender o estado completo de determinado fenômeno, é preciso compreender a totalidade em que se está inserido, que vai além das relações imediatas, em que todo o modo de produção da sociedade faz parte dela. A Cultura, portanto, deve ser compreendida nessa teoria como a *totalidade das produções humanas*, tanto materiais, quanto não materiais, que está em constante transformação histórica.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Essa cultura material a que estamos sujeitos determina-nos, mas, ao mesmo tempo, são os sujeitos que determinam essa materialidade. “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 psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VYGOTSKI, 2004, p. 393). Ao estudar o meio na pesquisa em *pedologia* – ciência que estuda o desenvolvimento da criança -, o autor mostra essa relação dialética entre o indivíduo e a cultura:

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

Portanto, ao investigar as formas de desenvolvimento das características psicológicas que nos fazem humanos, não podemos fazê-lo de forma fragmentada, estudando apenas o meio em que está inserido, as condições materiais em que está sujeito, ou as suas características de forma isolada.

A pesquisa não pode acontecer de forma a extrair o objeto de pesquisa de sua totalidade, converter em *elemento* solo.

A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades do todo. Já a unidade é definida pelo fato de que a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo (idem, p. 40).

Estudar o elemento significaria estudar certo aspecto isolado, independente do todo que faz parte, uma fração isolada do inteiro. Portanto, não podemos compreender as características que nos tornam humanos extraíndo apenas determinado aspecto da totalidade em que está inserido. Encontramos, no método de Vigotski, o de *decompor em unidades*, a investigação da totalidade que se encontra em uma síntese específica. A parte de um todo, que só é compreendida *a partir e em direção* a sua totalidade.

A historicidade, a matéria, a dialética são categorias de análise distintas, porém articuladas em sua totalidade. Não seria possível compreender a natureza do homem sem compreender todas as particularidades que formam a sua realidade. Para a investigação de seu desenvolvimento, não podemos isolar o objeto de pesquisa, compreendê-lo como fenômeno que se responde por si mesmo, não poderíamos estudá-lo apenas como elemento, mas como unidade. Portanto, estudar o processo de humanização do sujeito exige a compreensão da humanidade da qual faz parte e da atividade dele na construção dessa humanidade.

### **Processo de humanização na filosofia: Materialismo histórico dialético**

O ser humano, ou seu processo de humanização, pode ser interpretado ou investigado de diferentes maneiras, dependendo do tipo de fundamentações que o pesquisador utiliza. Todavia, a partir dos princípios que propomos anteriormente, a compreensão do ser social e desenvolvimento da individualidade não é apenas mais um procedimento metodológico, é um caminho que tenta aproximar-se ao máximo da objetividade do processo histórico real e não de premissas gnosiológicas, ou seja, respaldadas apenas na subjetividade.

Como vimos anteriormente, Vigotski realiza uma crítica às diferentes psicologias que respondiam a mesma questão com explicações diferentes e, ao buscar um método universal, que pudesse responder as questões gerais da psicologia, encontra, no materialismo histórico dialético, a

forma mais completa para isso. Assim, iniciaremos o entendimento de ser humano e sua humanização a partir de pressupostos filosóficos que sustentarão a investigação científica na psicologia e na filosofia:

Marx (2010) reconhece que a diferença entre o animal e o homem está em sua *atividade*:

O animal é imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. (idem, p. 84).

Essa reflexão, a respeito das diferenças entre o homem e o animal, apesar de parecer evidente, é necessária para desvincular a ideia de humanidade à biologia da raça humana. Enquanto reconhecemos, na *espécie* humana, as características naturais do organismo, hereditárias-biológicas, é no *gênero humano* que compreendemos as qualidades específicas e únicas que nos diferenciam dos animais. Enquanto o animal realiza as atividades necessárias para a sua sobrevivência de forma imediata, para responder a uma carência instantânea de sobrevivência, o homem é consciente da sua atividade, tem intencionalidade em suas ações e o produto dessa atividade, portanto, sua objetivação, carrega, em seu interior, sua própria consciência.

De acordo com Marx, o trabalho é a *atividade vital humana*, que reproduz a *humanidade* e a si mesmo, é *vital* porque necessitamos realizar essa atividade para sobreviver e para reproduzir o gênero humano. É através do trabalho que os seres humanos transformam a natureza ao seu redor, humanizando-a, dessa forma, transformando as condições do seu viver e, conseqüentemente, modificando a si mesmos, humanizando-se (MARX, 2010). O resultado do trabalho, os produtos objetivados dos sujeitos são o saber, as relações sociais, os instrumentos e todas as coisas que constituem a cultura material real. “A força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida” (MARX; ENGELS, 1983, p.19).

Podemos ilustrar essa relação entre o trabalho do sujeito e seu produto com um exemplo simples: Um lápis, objeto criado intencionalmente pelos seres humanos, para responder a uma necessidade, foi desenvolvido historicamente - pois foi com o movimento da história, do carvão até o grafite, que surgiu o lápis como o temos hoje - diversos sujeitos, em diferentes momentos da



história foram imprimindo nesse objeto características necessárias para a sua manipulação. Ao criá-lo, o sujeito modifica a relação que ele tinha com a comunicação através da grafia, modifica, portanto, a si mesmo – e a outros que se apropriam do mesmo objeto - e sua relação com o mundo ao seu redor.

O produto de seu trabalho, sua objetivação, é uma síntese de si mesmo e da humanidade a que pertence. Ao realizar uma atividade de trabalho, o indivíduo confere ao produto resultante uma parte de sua vida, seus conhecimentos (adquiridos na sociedade) e compartilha com essa mesma sociedade em um ciclo de objetivação e apropriação. São essas objetivações que compõem a cultura humana, estabelecendo-se historicamente e sendo transmitida para as próximas gerações. “Foi a atividade de trabalho que gerou um fenômeno inexistente antes do aparecimento da espécie humana: surgem objetos cuja existência objetiva é precedida de sua existência na consciência” (DUARTE, 2013, p. 31). É através das objetivações historicamente criadas pelos outros homens que o indivíduo apropria-se e humaniza-se. E, ao mesmo tempo, esse sujeito vai se objetivando no mundo e humanizando-o.

Esse desenvolvimento histórico concebe uma contradição que nos deparamos na sociedade atual: Com o decorrer do tempo e de criações de objetivações cada vez mais elevadas, devemos ter hoje uma sociedade rica em ciência, arte e filosofia – objetivações que melhor expressam o desenvolvimento humano (SAVIANI, 2013) -. No entanto, podemos observar a não apropriação desses conhecimentos por grande parte da sociedade. Ocorre que foram implementadas pela humanidade possibilidades de acesso às formas mais desenvolvidas de conhecimento, porém, não foram efetivadas formas de socializá-las para grande parte da população (DUARTE, 2013). Na mesma medida, foram criadas formas elaboradas e mais sofisticadas de alienar as grandes massas. Por um lado, a sociedade contemporânea produz cada vez mais possibilidades de liberdade, por outro lado, essa liberdade é fruto da alienação da maioria da população.

O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isso na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação* (MARX, 2010, p. 80- grifos do original)

Se o homem reproduz-se no mundo através de sua atividade vital que é o trabalho e humaniza-se nessas condições, mas o trabalho – nessa sociedade capitalista – é alienador, pois o produto desse trabalho é estranho ao sujeito que o produz, significa que a atividade vital desse sujeito, que deveria humanizá-lo, na verdade, aliena-o. Temos, portanto, a condição de alienação como contrária à humanização:

O objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectualmente, mas operativamente, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Consequentemente, quando arranca do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza (idem, p. 85).

As condições atuais da sociedade capitalista, que compreende, no trabalho do homem, apenas a produção de capital, reduz a possibilidade do sujeito de objetivar-se em sua atividade vital. Converte o trabalho em condições de exclusiva busca de existência física, de sobrevivência, reduzindo, então, as possibilidades de humanização desse indivíduo.

Portanto, para compreender o processo de humanização dos sujeitos, é necessário entender a relação entre estes e as condições de existência na sociedade, de que forma a sua atividade vital, a sua forma de objetivar-se e apropriar-se neste/desse mundo, na cultura humana.

### **Processo de humanização na Psicologia Histórico-Cultural**

A Psicologia Histórico-Cultural é a ciência da psicologia que desvende o desenvolvimento das funções psicológicas que nos diferem dos animais. Essas funções psíquicas que nos tornam humanos, nossas capacidades e as características únicas do gênero, desenvolvidas em conjunto, no meio social, são objetos de estudos da psicologia histórico-cultural. Para investigar essas funções que pertencem à espécie humana e as que se desenvolvem no meio cultural, Vigotski (1927/1995), ao tratar das funções psíquicas inferiores e superiores, utiliza o mesmo método, para não as compreender de forma desassociadas:

Quando uma investigação abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica em revelar a sua natureza, conhecer a sua essência, já que apenas em movimento o corpo mostra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas constitui seu fundamento (VYGOTSKI, 1927/1995- tradução nossa).

Mesmo que as funções psicológicas superiores e inferiores sejam diferentes uma da outra em suas propriedades e desenvolvimento, só se compreende uma em confrontação à outra e em sua relação de evolução histórica.

As funções psíquicas elementares seriam funções primárias, inferiores, que dependem da espécie - do desenvolvimento biológico -, como a fome, o sono, o medo, que são sentidos humanos necessários, importantes para o desenvolvimento, mas, ainda assim, não são, por si só, condição para completa humanidade. As funções psicológicas inferiores são imanentes, ao contrário das funções superiores que, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (VIGOTSKI, 2000).

Diferentemente dos animais, que adquirem as suas capacidades de sobrevivência na própria evolução e adaptação da espécie na natureza, as funções psíquicas necessárias para os sujeitos viverem em sociedade *não* se fixam de forma biológica. A herança humana transmite-se através da cultura material e intelectual (LEONTIEV, 2004).

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa as gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p. 285).

A hereditariedade humana é transmitida através da cultura, que evolui com o passar da história. Essa mudança histórica constante também muda o desenvolvimento das capacidades psíquicas de cada indivíduo. Em virtude das transformações que acontecem ao redor do sujeito, as formas dele relacionar-se com o universo ao seu redor modificam-se e, conseqüentemente, modificam as suas funções psicológicas.

Vigotski considera essas capacidades desenvolvidas na cultura como funções psíquicas superiores aquelas funções *desenvolvidas na sociedade e para viver em sociedade*, no mundo

material dos homens. “A personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo (VIGOTSKI, 2000, p.35)”. O desenvolvimento de determinadas características psíquicas, como o próprio pensamento – humano – desenvolvem-se nas condições culturais reais dos sujeitos:

[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Mas a conclusão principal é a de que, ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana (VIGOTSKI, 2009, p. 149).

Para investigar fenômenos históricos-humanos, não naturais, devemos utilizar então método condizente, dado que o pensamento, a fala, a memória e todas as capacidades que podemos ou não desenvolver – e que são determinantes para o desenvolvimento das funções humanas – não são desenvolvidos de forma natural e não poderiam ser compreendidos em um método positivista, que observa apenas aspectos aparentes.

[...] os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha *própria* apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos *sociais*, na *forma* de sociedade, logo, por exemplo, a atividade em imediata sociedade com outros et., tornou-se um órgão da minha *externação de vida* e um modo de apropriação da vida *humana* (MARX, 2010, p. 109- grifos do original).

Vigotski, em seu livro “A construção do pensamento e linguagem” (2009), dedica-se a estudar as origens genéticas do pensamento e da palavra e sua ligação ao pensamento verbalizado e fala intelectual, que são funções indispensáveis para compreensão do desenvolvimento do humano. A partir desse método histórico e cultural, o pesquisador soviético revelou os fundamentos do pensamento humano - tal qual o conhecemos - na ligação entre as palavras desenvolvidas em sociedade, a apropriação da criança desse vocabulário - pré-existente no universo desta - e a utilização deste para objetivar-se no mundo. “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 149).

O método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento

verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares (idem, p. 17).

Dessa forma, o pensamento humano dá-se conforme as condições materiais reais ao seu redor, da sociedade em que vive. E caso esta não socialize o conhecimento produzido, cerceia as possibilidades de desenvolvimento, convertendo a sua atividade vital (que o humanizaria) em atividade alienante, o seu desenvolvimento psíquico - das funções que propicia sua humanização - é prejudicado.

O método que apresentamos, utilizado por Vigotski, Leontiev e tantos outros pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural, pretende desvelar o objeto de pesquisa juntamente a toda a universalidade da qual faz parte. Não é possível compreender o desenvolvimento da humanidade de cada sujeito sem compreender todos os aspectos que contribuem e conflituam para a constituição do indivíduo. E, se o nosso objeto de pesquisa é a educação e seu papel no processo de humanização, compreender como se dá essa mudança na consciência do aluno é esclarecedor para a reflexão de práticas pedagógicas mais humanizadoras e menos alienantes.

### **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o trabalho educativo**

A Pedagogia Histórico-Crítica, tal qual a Psicologia Histórico-Cultural, fundamenta-se na filosofia marxista para interpretar a realidade e seus fenômenos. Portanto, ambas entendem o sujeito como ser social e histórico e que a humanização deste depende de como a sociedade organiza a transmissão dos conhecimentos para as novas gerações.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórica-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2015, p. 271).

Cada sujeito apropria-se das produções humanas desenvolvidas até então pela história e, apropriado destas, é possível desenvolver outras novas. A escola, portanto, tem função social de levar conhecimento e possibilidade de desenvolvimento das capacidades necessárias para viver nessa sociedade. “O movimento da história só é portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Quanto mais a sociedade desenvolve-se, mais as suas objetivações complexificam-se, acumulam-se através da ciência, da arte e da filosofia – conhecimentos humanos mais elaborados -. Neste sentido, cabe à ciência da educação identificar esses conhecimentos mais elaborados e encontrar práticas educativas para transmiti-los:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Duarte (2013), fundamentado em Agnes Heller, compreende, na relação do indivíduo com as diversas objetivações humanas, a necessidade de ultrapassar o cotidiano, pois, quando a apropriação é limitada a essas objetivações mais simples, priva o ser de um desenvolvimento completo e humanizado, podendo ocasionar a alienação e o estranhamento, formando o indivíduo “em si”, que não se reconhece no universo, que não age conscientemente e não se objetiva no produto de seu trabalho.

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade objetivante, social e consciente, se torne cada vez mais livre e universal. Essas possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas tendo-se como contrapartida a alienação dos indivíduos [...] (DUARTE, 2013, p. 58).

A sociedade aliena os indivíduos quando não lhes oferece possibilidades e ferramentas para apropriarem-se das objetivações humanas mais elevadas, quando o sujeito tem acesso e consegue apropriar-se apenas das formas mais elementares para sua sobrevivência. “[...] toda vez que um ser humano é impedido de apropriar-se daquilo que faça parte da riqueza do gênero humano, estamos perante um processo de alienação, um processo que impede a humanização desse indivíduo” (DUARTE, 2011, p.340).

Práticas humanizadoras precisam ir além da realidade imediata dos alunos. Em outras palavras, há que se lutar para que o máximo de indivíduos aproprie-se do saber científico, filosófico e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistência às brutais formas de alienação hoje existentes (idem).

Quando existe a apropriação dos conhecimentos mais elaborados na formação do indivíduo, apropriando-se das formas mais elevadas, ele torna-se agente consciente e humanizado. É neste sentido que devemos orientar as práticas e metodologia escolar, no propósito de humanização. O papel da escola fica bem definido nessa perspectiva: transmitir o conhecimento humano mais elaborado, sistematizado, historicamente acumulado:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois de qualquer saber. Portanto, 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. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2013, p. 14).

Por um lado, para que ocorra a aprendizagem de determinados conhecimentos é necessário um certo nível de desenvolvimento de funções psicológicas. Por outro lado, quanto mais a escola proporciona uma educação de qualidade, com a transmissão dos conhecimentos culturais mais avançados e complexos, mais possibilita o desenvolvimento de funções igualmente complexas e desenvolvidas. “As próprias linhas da aprendizagem giram, como em torno de um eixo, em volta das novas funções básicas da idade escolar” (VIGOTSKI, 2010, p. 428).

O ensino escolar deveria colaborar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da humanização do indivíduo, na medida em que realiza uma educação de qualidade, para o desenvolvimento da plena humanização de cada indivíduo. No entanto, as condições reais materiais da escola, geradas no seio de uma sociedade alienante e alienada, prejudica a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções humanas dos indivíduos.

### **Considerações Finais**

Refletimos, neste texto, alguns aspectos inerentes à humanização dos indivíduos, como o processo que se dá na transmissão da Cultura entre os sujeitos e sociedade, em que o indivíduo

apropria-se das objetivações desenvolvidas até então pela história do gênero humano e utiliza-as para objetivar-se na realidade que o cerca.

Essa transmissão da cultura, no entanto, não se dá de forma passiva, é necessária a atividade do sujeito para poder apropriar-se dela. Essa atividade vital, que é o trabalho, é o que proporciona a apropriação e a objetivação da humanidade. É através do trabalho que os seres transformam a natureza ao seu redor, humanizando-a e, conseqüentemente, humanizando a si mesmos.

A alienação, por outro lado, dá-se quando a atividade de trabalho e o produto deste não estão correlacionados. Como é o caso em que a ação do sujeito pertence a outros e que serve apenas para a sobrevivência em troca de um salário. A atividade, neste caso, é estranha à vida do indivíduo, é energia e tempo gastos para o lucro de outros.

Podemos, então, estabelecer uma contradição no desenvolvimento dos sujeitos: é por meio das relações sociais que podemos nos humanizar, mas que também impõem as condições atuais de alienação para a maioria dos sujeitos.

Como são as condições materiais que determinam as possibilidades de desenvolvimento humano do sujeito ou sua alienação, ao mesmo tempo que o conjunto desses sujeitos define a realidade que os cerca, compreendemos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que as características psicológicas que desenvolvemos e que distinguimos como humanas – e não animais/naturais – são estabelecidas social e historicamente.

A escola, nesse entendimento, é uma das formas criadas pela sociedade para promover aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades e funções para perpetuar o gênero humano. Quando a escola oferece a aprendizagem da Cultura humana e as formas mais desenvolvidas das objetivações humanas para os alunos, ela cumpre o papel de humanizar e colabora para o desenvolvimento da história.

Porém, quando a escola perpetua apenas o senso comum, proporcionando o mínimo do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, com um ensino que favoreça um sistema de exploração dos sujeitos, acaba por favorecer a alienação de seus alunos.

Diante disso, a Pedagogia Histórico-Crítica busca indicar uma educação escolar com um propósito claro de humanização dos sujeitos, através da transmissão das objetivações humanas mais elevadas da arte, filosofia e ciência, mesmo em condições que desfavorecem este desenvolvimento.

Esta pedagogia compreende que as possibilidades de alienação e humanização oferecidas pela escola são determinadas materialmente para além dela mesma, nela existem as condições que



limitam o pleno desenvolvimento dos alunos, porém, são nessas mesmas determinações que se manifestam as perspectivas de mudança e emancipação dos sujeitos.

### Referências

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea)

LEONTIEV, A., **O Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo, SP: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo, SP: Editora Moraes, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos;** tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. – São Paulo, SP: Boitempo, 2010. – (Coleção Marx-Engels)

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB. Brasília. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **O significado histórico da crise na psicologia, uma investigação metodológica.** In: Teoria e método em psicologia: tradução Cláudia Beliner. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.- (Psicologia e Pedagogia)

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia;** organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. –Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

\_\_\_\_\_. (1995). Obras **Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1927)

VYGOTSKY, L. (2000). **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade; Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 3ª edição. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção textos de psicologia).

*Recebido em: 25/10/2021*

*Aceito em: 23/02/2022*

*Publicado em: 05/03/2022*