

Materialismo histórico-dialético e teoria histórico cultural

das bases teóricas à construção do método

Daniela Leal
Carla Teo
(Orgs.)



MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO
E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
das bases teóricas à construção do método

Coletânea Ciclo de Diálogos Materialismo
Histórico-Dialético e Teoria Histórico-Cultural
VOLUME I



noctua
Grupo de Pesquisa



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Daniela Leal
Carla Rosane Paz Arruda Teo
(Orgs.)

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO
E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
das bases teóricas à construção do método



Chapecó, 2026

M425 Materialismo histórico-dialético e teoria histórico-cultural : das bases teóricas à construção do método – Vol. 1 [recurso eletrônico] / Daniela Leal, Carla Rosane Paz Arruda Teo (Orgs.). – Chapecó, SC: Argos, 2026.

139 p.: il. – (Perspectivas; n. 101).

Livro eletrônico

Formato: PDF

Inclui bibliografias

ISBN: 978-85-7897-397-1

1. Materialismo histórico-dialético. 2. Teoria histórico-cultural.
3. Psicologia histórico-cultural. 4. Educação – Fundamentos filosóficos.
I. Leal, Daniela. II. Teo, Carla Rosane Paz Arruda. III. Título. IV. Série.

CDD: -- 370.15

Catálogo elaborada pela Bibliotecária Nádia Kunzler CRB 14/1785
Biblioteca Central da Unochapecó

As ideias, imagens e demais informações apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900
(49) 3321 8421 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Vanessa da Silva Corralo

Conselho Editorial

Titulares: Odisséia Aparecida Paludo Fontana (presidente), Cristian Bau Dal Magro (vice-presidente), Andréa de Almeida Leite Marocco, Vanessa da Silva Corralo, Rosane Natalina Meneghetti, Cleunice Zanella, Hilario Junior dos Santos, Rodrigo Barichello, Fátima Ferretti Tombini, Marilandi Maria Mascarello Vieira, Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Aline Mânica, Andrea Díaz Genis (Uruguai), José Mario Méndez Méndez (Costa Rica) e Suelen Carls (Alemanha).
Suplentes: Daniela Leal, Márcia Luiza Pit Dal Magro, Cristiani Fontanela, Elisângela Pinheiro, Marinilse Netto, Liz Girardi Muller.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

Karl Marx

Sumário

| clique no título para acessar |

Prefácio

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Apresentação

Carla Rosane Paz Arruda Teo

Capítulo 1

Pequena história do nascimento de uma grande teoria

Zoia Prestes

Elizabeth Tunes

Capítulo 2

Fundamentação materialista histórico-dialética: a necessária abordagem da crítica marxista

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Capítulo 3

Bases filosóficas do materialismo histórico-dialético e suas principais categorias

Silvana Calvo Tuleski

Sumário

| clique no título para acessar |

Capítulo 4

Pesquisas de base materialista dialética na perspectiva histórico-cultural

Brunesa Paulus de Moraes

Janaina Damasco Umbelino

Larissa Riboli

Capítulo 5

Processo formativo por meio da Pesquisa-Trans-Formação: um potencial espaço de vivências

Ângela Karina Martins

Daniela Leal

Sobre as Autoras

Créditos

Prefácio

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Quando a teoria histórico-cultural começou a ser disseminada com mais força no Brasil, na década de 1980, a sua base materialista histórico-dialética foi, na maioria das vezes, apagada das traduções (Prestes, 2010). Tal obliteração e fragmentação teórico-metodológica deu base, consequentemente, para produções acadêmico-científicas que acabaram retirando das discussões categorias conceituais fundamentais como historicidade, totalidade, contradição, entre outras.

Em contrapartida, os capítulos reunidos neste livro representam o comprometimento, das autoras, com a base epistêmica, metodológica e ontológica, que tem como motor a perspectiva dialética, a qual move a teoria histórico-cultural. Ou, como diria Konder (2004, p. 83), se “uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico”, pode-se dizer que todas “examinam constantemente o mundo em que atuam”, estando sempre dispostas “a rever interpretações em que se baseiam para atuar”.

Nesse movimento questionador e reflexivo, as autoras apresentam, para nós leitores, a possibilidade de nos questionarmos sobre nossa própria compreensão da teoria histórico-cultural, oferecendo

esclarecimentos, aprofundamentos, mas principalmente um posicionamento teórico analítico que nos permite evitar “substituir a análise concreta das situações concretas por um conjunto de fórmulas especulativas, por um esquema geral no qual as coisas são enquadradas forçadamente, precipitadamente”, como bem afirmava Konder (2004, p. 83).

Com densa proposição teórica, aliada a relatos de pesquisas, os escritos partilhados neste livro encontram-se em confluência com a defesa de uma ciência que é movimento, que se revisita e tem coragem de se modificar, já que seus pressupostos ancoram o fazer acadêmico-investigativo na realidade concreta.

Esse entendimento, pode-se dizer, coaduna com um dos fundamentos defendidos por Vygotsky (1995, 47), o qual afirma que “[...] toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação”, de modo que o “objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”. Ser pesquisador/pesquisadora na perspectiva histórico-cultural é entender-se em constante (trans)formação.

Em uma sociedade extremamente acelerada e produtivista, pensar uma forma de fazer ciência que não seja somente um acúmulo de informações empíricas é desafiador. Especialmente porque não há um *a priori*, não há uma hipótese, não se busca comprovar algo. O compromisso é com uma ciência que se constitui por meio de conceitos e atividades emergentes da materialidade concreta. Portanto, a própria teoria histórico-cultural, apesar de ter princípios claros, é um projeto em constante desenvolvimento.

E os escritos aqui apresentados fazem parte desse processo de constante elaboração teórico-prática da teoria histórico-cultural. Tenho convicção de que as pesquisadoras que aqui se apresentam fazem

parte de um grupo que quer dar visibilidade à base materialista histórico-dialética da teoria, evidenciando aquilo que a história, por diferentes motivos e em diversos momentos e contextos, tentou apagar.

Boa Leitura!!

Referências

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Col. Primeiros Passos, n. 23. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995.

Apresentação

Carla Rosane Paz Arruda Teo

Esta obra materializa um percurso formativo que projetamos – as organizadoras – movidas pela necessidade de ampliarmos e verticalizarmos, especialmente entre professores e estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu*, o conhecimento sobre o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a Teoria Histórico-Cultural (THC). Buscando atender a esta necessidade, organizamos o *Ciclo de Diálogos – Materialismo Histórico-Dialético e Teoria Histórico-Cultural: das bases teóricas à construção do método*, realizado de 05/02 a 25/03/2024. A atividade de estudar, coletivamente, os fundamentos do MHD e da THC e de discutir suas aplicações em experiências de pesquisa revelou-se tão potente que nos pareceu insuficiente mantê-la restrita aos participantes do evento realizado. Para dar aos resultados desta atividade a dimensão que julgamos merecida é que os convertemos em registro: a obra que ora apresentamos – agora, a um contingente ilimitado de leitores, interessados e afetados pela mesma necessidade que esteve na origem deste movimento.

Explicitados os motivos que nos trouxeram até aqui, passamos a explicar como, em resposta a eles, esta obra está configurada. Os três

primeiros capítulos abordam o MHD e a THC sob a perspectiva de seus fundamentos, enquanto os dois últimos correspondem a experiências de pesquisa desenvolvidas sobre estas bases.

Nestes termos, o **Capítulo 1**, intitulado *Pequena história do nascimento de uma grande teoria*, de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, inaugura a obra, situando o leitor diante da trajetória singular de Lev S. Vigotski. As autoras revelam seu compromisso político com a formação do *novo homem para a nova sociedade*, destacando o papel central da educação e da psicologia nesse projeto transformador. Ao humanizar Vigotski e corrigir distorções frequentemente reproduzidas em torno de seu legado, o texto evidencia a amplitude e a densidade de sua produção, ainda não completamente conhecida.

No **Capítulo 2**, *Fundamentação materialista histórico-dialética: a necessária abordagem da crítica marxista*, Luciana de Oliveira Rocha Magalhães conduz o leitor a uma compreensão sólida do método marxista. A partir de uma breve incursão na vida de Karl Marx, a autora problematiza a atualidade do MHD e discute seus princípios estruturantes. Ao tratar dialeticamente categorias como materialidade, historicidade, totalidade, mediação, contradição, práxis, trabalho e luta de classes, o capítulo conduz à compreensão da obra de Marx, seu método de análise da realidade e seu método de exposição dos conhecimentos produzidos por meio da reflexão crítica. Trata-se de uma contribuição essencial para o entendimento do MHD enquanto método vivo, indissociável da análise concreta do mundo contemporâneo.

Já o **Capítulo 3**, intitulado *Bases filosóficas do materialismo histórico-dialético e suas principais categorias*, escrito por Silvana Calvo Tuleski, aprofunda a discussão ao evidenciar que a Psicologia Histó-

rico-Cultural (PHC) – sistematizada por Vigotski, Luria e Leontiev e continuada por autores como Galperin, Davydov, Zeigarnik e Bozhovich – se ergue sobre fundamentos e categorias que são, radicalmente, marxistas. A autora revisita o frequente esvaziamento do MHD nas interpretações dos escritos de Vigotski e apresenta os desafios enfrentados por pesquisadores da PHC na atualidade. Ressalta que o estudo das categorias marxistas não pode limitar-se à citação ou à mera afirmação de que sustentam a teoria, mas deve se constituir como estudo sistemático do método, de modo a convertê-lo em instrumento de pensamento. Nesse movimento, o capítulo aprofunda a análise do texto vigotskiano *O significado histórico da crise da Psicologia* (1927), evidenciando como as categorias do MHD se expressam e se consolidam na formulação da PHC.

O Capítulo 4, *Pesquisas de base materialista dialética na perspectiva histórico-cultural*, de Brunesa Paulus de Moraes, Janaina Damasco Umbelino e Larissa Riboli, apresenta duas pesquisas que materializam o método dialético na investigação empírica. A primeira, desenvolvida no contexto escolar, busca compreender como organizar o ensino de modo que os estudantes apreendam tanto a função social de um gênero discursivo quanto o movimento lógico-histórico do conceito que o constitui. A segunda investiga estudos, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, nas áreas de Educação e de Psicologia, no período de 2010 a 2020, sobre medicalização, revelando como temas distintos podem ser analisados, pelo método dialético, a partir das necessidades sociais que os engendram. Ambas as pesquisas demonstram, de forma concreta, que investigar com base na PHC significa compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações, sempre em relação dinâmica com o contexto social.

Por fim, o **Capítulo 5**, *Processo Formativo por meio da Pesquisa-Trans-Formação: um potencial espaço de vivências*, de Ângela Karina Martins e Daniela Leal, encerra o livro, trazendo à cena a formação docente sob a perspectiva da pesquisa como processo de transformação. As autoras mostram como o movimento investigativo se torna espaço de vivências coletivas – atravessadas por afetos, contradições, reflexões e reelaborações – que possibilitam o ressignificar das práticas pedagógicas. O percurso formativo, antes de produzir uma mudança imediata, revela-se como processo contínuo de autoconhecimento, colaboração, crescimento profissional e reinvenção do ser docente: transformações que se configuram, dialeticamente, no próprio ato de investigar e formar-se.

Assim configurado, este livro reúne reflexões que se entrelaçam em torno de um eixo comum: a necessidade de compreender, de modo rigoroso e crítico, os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e sua relação constitutiva com a Teoria Histórico-Cultural. Ao articular perspectivas históricas, filosóficas, teóricas e metodológicas, a obra oferece ao leitor um percurso formativo que o guia pelas bases epistemológicas dessa matriz e apresenta caminhos para sua aplicação em pesquisas comprometidas com a transformação da realidade social.

Ao integrar fundamentos teóricos, análises críticas e experiências concretas de pesquisa e formação, esta obra oferece um panorama abrangente e coerente da riqueza e da atualidade do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Trata-se de uma obra que convoca o leitor a estudar, compreender e transformar, reafirmando o compromisso histórico do MHD e da THC com a emancipação humana e com a construção de práticas que contribuam

para a compreensão e superação das contradições da realidade social. Afinal, como nos ensinou Marx (2020, p. 69), “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Referência

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach (1845). *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **História, Natureza, Trabalho e Educação** – Karl Marx & Friedrich Engels. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2020. p. 67-69.

Capítulo 1

Pequena história do nascimento de uma grande teoria

Zoia Prestes
Elizabeth Tunes

“O professor disse sobre quais fundamentos deve ser criada a nova escola. Isso é muito interessante”.

“O que a vida futura está preparando para mim”¹.

(Anotações em uma foto de 10/01/1918)

As duas anotações, apresentadas nas epígrafes, foram feitas numa foto por uma pessoa que vivenciava, na escola, os reflexos do contexto gerado pela Revolução Russa de Outubro de 1917 (“O que a vida futura está preparando para mim?”). Provavelmente, na escola que frequentava, já se falava das transformações pelas quais a instituição deveria passar, tendo em vista o processo revolucionário em curso na sociedade (“em que fundamentos deve ser criada a nova escola”). As duas anotações são muito significativas. Era janeiro de 1918, e o trabalho sob as bandeiras da Revolução Socialista em todas

1 Esta frase é uma referência a um poema do poeta russo Aleksandr Sergueevitch Puchkin (1799-1837) em que encontramos a frase: “Что день грядущий мне готовит?” que, na tradução, é “O que o dia vindouro está preparando para mim”. Na verdade, em português diríamos: “O que me aguarda no futuro”.

as frentes estava apenas começando, mas seus reflexos já eram sentidos por quem estava nas escolas.

Ao nos depararmos com a biografia de L. S. Vigotski, impressiona o amplo espectro de atividades que desenvolveu ao longo da sua vida tão breve. Antes mesmo de se formar nas duas Universidades em que estudou concomitantemente – Faculdade de Direito da Universidade de Moscou e Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski – Vigotski, de 1916 a 1917, trabalhou como secretário técnico e editor na *Revista Novi Put'* – uma publicação da comunidade judaica editada em língua russa. Nessa revista, ele também publicou alguns artigos que evidenciam seu posicionamento diante da situação política do país às vésperas da Revolução Socialista de Outubro (Sobkin; Klimova, 2017), conforme já destacamos:

Não é incomum, na atualidade, principalmente no Ocidente, encontrar insinuações e afirmações que o retratam de forma ideologicamente depurada – quando não bastante deturpada –, como se ele estivesse à margem do processo político, histórico e revolucionário por que passavam a Rússia e países vizinhos, inclusive a Bielorrússia, seu país. Chega-se mesmo a afirmar que ele não teria aderido à Revolução. Contudo, atualmente estão sendo publicados textos escritos por ele, naquela época, que evidenciam não apenas sua preocupação com os acontecimentos na Rússia, mas sua conclamação aos judeus, às organizações partidárias e movimentos sociais judaicos para aderir ao processo revolucionário que estava em curso e que levaria à instalação do poder soviético (Prestes; Tunes, 2017, p. 288).

Ainda como estudante, também publicou inúmeros artigos de crítica literária (Sobkin, 2015; Sobkin e Klimova, 2024), artigos sobre celebrações judaicas (Prestes; Tunes, 2024) e escreveu a monografia A

tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca que, segundo Guita Vigodskaja e Tamara Lifanova (1996), teve duas versões: uma, datada de 1915, composta de um caderno com esboços de alguns capítulos da peça, e a outra, de 1916, composta de 12 cadernos em que há uma síntese sobre o conteúdo da obra, além de observações e comentários.

Já, formado nas duas Universidades, ao retornar para Gomel, no final de 1917 – cidade onde sua família residia desde sua mudança de Orcha, onde nasceu – o poder soviético ainda não havia sido instalado por lá, restando-lhe, ao longo de 1918, lecionar aulas particulares para poder ajudar a família que estava com duas pessoas acometidas pela tuberculose: a mãe e o irmão mais novo de 12 anos. A mãe se recuperou, mas o irmão faleceu. Alguns meses depois, perdeu outro irmão, acometido pelo tifo.

Em janeiro de 1919, o poder soviético foi instalado em Gomel, e Vigotski se envolveu com inúmeras atividades no campo da educação, da arte e da cultura, na cidade. As condições para a organização e implementação do projeto de educação em consonância com as transformações pelas quais a sociedade passava eram difíceis; muitos professores e especialistas sabotavam tudo que a nova ordem social exigia.

De acordo com Vigodskaja e Lifanova (1996), até receber o convite para integrar o Instituto de Psicologia de Moscou, em 1924, Vigotski trabalhou: na primeira escola do trabalho – lecionando Língua Russa e Literatura; na escola técnica de Pedagogia – lecionando Lógica e Psicologia (geral, infantil, pedagógica e experimental); na escola profissionalizante de gráficos – lecionando Russo e Literatura; na escola profissionalizante dos metalúrgicos – lecionando Russo e Literatura; nos cursos noturnos do Comitê regional de formação política – lecionando Língua Russa e Literatura; nos cursos de Educação Socialista

(para pedagogas de educação infantil) – lecionando Lógica e Psicologia; nos cursos de verão de qualificação de professores – lecionando Lógica e Psicologia; nas Faculdades operárias – lecionando Língua Russa e Literatura; nos cursos para trabalhadores do campo – lecionando Estética; no Conservatório popular – lecionando Estética, Teoria da Arte e Introdução à Filosofia. Além disso, foi o idealizador e organizador do gabinete de Psicologia, professor permanente e consultor para questões de psicologia.

Além dessas atividades como professor e pesquisador, entre 1919 e 1921, também assumiu o departamento de teatro de Gomel e, mais tarde, tornou-se chefe do departamento artístico do Comitê Regional de Formação Política (*Gubprolitprosvet*) de Gomel. Ocupando esse cargo, viajou para várias cidades, convidando grupos de teatro a se apresentarem em Gomel, escreveu artigos sobre teatro, resenhas teatrais e literárias, organizou, juntamente com seu primo David, a Revista *Veresk*² (Prestes; Tunes; Lopes; Chaves, 2023), que teve um único número e foi dedicada à arte. No editorial, escreveu:

Na capa de nossas páginas esvoaçantes, escrevemos: *Veresk*. De cor seca, escassa e austera; uma planta selvagem, amarga e pobre, mas eternamente verde, tanto no inverno como no verão; cresce na areia e nos pântanos; cobre enormes planícies desertas e são verdejantes nas montanhas, no limiar das nu-

-
- 2 Em celebração ao centenário da Revista *Veresk*, foi publicado, em 2022, um número especial bilíngue (russo e português) da Revista Cadernos Acadêmicos Internacionais *Veresk*, que reproduz o original da revista e conta com um artigo introdutório e comentários de V. S. Sobkin. Para mais detalhes, ver: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth *et al.* (org.). **Veresk**: edição comemorativa de 100 anos. São Carlos: Pedro e João, 2022.

vens. Para ser breve: na arte, agora, é assim, cai-lhe bem não os louros, mas o *veresk*. Pode parecer vazia e absurda a ideia de editar uma revista de arte na província, onde a arte é pobre e extremamente imperceptível. Seria isso? Contudo, ela existe e não poderia deixar de existir (Vigotski apud Prestes; Tunes; Lopes; Chaves, 2023, p. 99).

Além disso, Vigotski chefiou o departamento editorial da Imprensa de Gomel, fazendo revisão de manuscritos, organizando revistas e publicando artigos.

Por que essas informações são importantes? Que relação guardam com o título deste capítulo? Sem dúvida, elas evidenciam o amplo e diversificado espectro de atividades de Vigotski, não só os campos de sua atuação, seus interesses e estudos, mas também indicam que sua extraordinária personalidade foi forjada ao atuar no campo da educação, da arte e da ciência, assumindo, de corpo e alma, as tarefas da Revolução.

Vale lembrar que foi na Escola Técnica de Pedagogia de Gomel, em 1923, que Vigotski propôs a organização do Gabinete de Psicologia Experimental, apresentando ao conselho pedagógico da instituição um documento contendo os objetivos, o material necessário, o orçamento e um cronograma de atividades, como se pode verificar a seguir.

Objetivos e caráter do gabinete

1. Demonstração de experimentos psicológicos ao longo do curso de psicologia (geral e pedagógica). Abrangendo a Escola Técnica de pedagogia e todas as instituições de ensino da cidade.
2. Laboratório de investigações científicas de caráter primário e para atividades práticas de pedagogia e psicologia expe-

rimental para os estudantes de pedagogia das instituições de ensino.

3. Gabinete de investigação experimental da criança, de crianças defectivas encaminhadas pelas instituições infantis e orfanatos. Estabelecimento de formas e métodos científicos de observação de crianças e elaboração de características seguindo o sistema científico com a participação ou consultoria do doutor-psicólogo Peteltchitsa.
4. Orientação do trabalho e organização de observações autônomas voltadas para o estudo e registro de escolas e instituições de ensino de todos os tipos, dos métodos de ensino da experiência escolar, da psicologia dos estudantes, questionários, elaboração e aplicação para elaboração de características, verificação experimental, por recomendação das escolas, de recursos metódicos e pedagógicos. Consultas verbais e textuais de acordo com os 4 itens. É necessário elaborar um planejamento para o 1º ano (Vigodskaja; Lifanova, 1996, p. 65).

Com a aprovação da iniciativa de Vigotski, as inúmeras atividades realizadas no gabinete foram sistematizadas em material que estará presente em obras como *Psicologia pedagógica* (1926) e em relatórios científicos. Cinco desses relatórios resultaram do trabalho realizado no gabinete de psicologia experimental, dos quais três³ foram apresentados em janeiro de 1924, no *Congresso de Pedologia, Pedagogia experimental e Psiconeurologia* (vide Figuras 1 e 2), em Petrogrado,

3 Os títulos dos relatórios são: “Metodologia da investigação em reflexologia e psicologia; Como se deve agora ensinar psicologia; Resultados dos questionários sobre os ânimos de estudantes dos últimos períodos de 1923 das Escolas de Gomel” (Vigodskaja; Lifanova, 1996, p. 73-74).

atraindo a atenção para o jovem professor *provinciano* da Bielorrússia. Foi nesse momento que Vigotski recebeu o convite para integrar o coletivo do recém-inaugurado Instituto de Psicologia de Moscou, dando continuidade às atividades de investigações científicas.

Figura 1: Capa da programação do Congresso de Pedologia, Pedagogia Experimental e Psiconeurologia



Fonte: Vigodskaja e Lifanova (1996, p. 72).

Figura 2: Programação das apresentações dos trabalhos do dia 6 de janeiro de 1924 – o nome de Vigotski aparece duas vezes (itens 5 e 6)

Утренние заседания 6-го января. 1) Соединенное заседание секций рефлексологии и психологии. 1. М. Я. Брейтман. Соотношение между рефлексологией и учением о внутренней секреции. 2. Т. П. Тимофеевский. О развитии комплексов рефлексов в поведении и повседневной жизни. 3. Л. Л. Васильев. Инстинктивные акты с точки зрения учения о рефлексах. 4. Т. П. Тимофеевский, Н. В. Опарина и Е. Ф. Рашевская. Схематическое изучение поведения детей по объективным дневникам. • 5. Л. С. Выготский. Методика рефлексологического исследования в применении к изучению психики. • 6. Его же. Как надо сейчас преподавать психологию.

Fonte: Vigodskaja e Lifanova (1996, p. 73).

Ou seja, Vigotski se forma como um cientista, atuando em diferentes frentes, estudando e dialogando com uma diversidade de autores que impressiona – chegando a citar, em uma única obra, mais de 150 autores –, além de, sem dúvida, assumir tarefas urgentes que se apresentavam na ordem do dia na União Soviética, em especial, no campo da educação.

Atualmente, com a recuperação da obra do autor, alguns escritos do jovem Vigotski que não conhecíamos estão sendo publicados. Por exemplo, em 2022, saiu na Rússia um pequeno livro organizado por Sobkin (2022) com a reprodução de um caderno do pensador intitulado *Tragicomédia de buscas*. O caderno contém um esboço da análise que faz do texto bíblico *Eclesiastes*. À época, em 1912, tinha apenas 16 anos.

Segundo Dobkin (2000), ainda como aluno do Ginásio Ratner, em Gomel, Vigotski participava do círculo de estudos de história ju-

daica, idealizado por Zina, sua irmã mais velha, e Fania, amiga de sua irmã. As atividades do círculo compreendiam tanto estudos da história, quanto da filosofia. Conforme descrito por Dobkin (2000, p. 8):

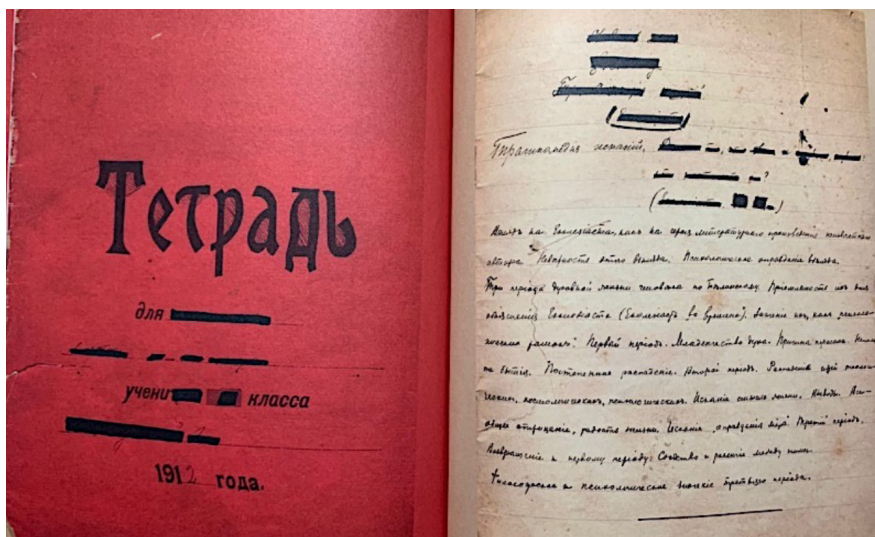
O círculo existiu aproximadamente dois anos. Em 1912, Vygotski terminou o ginásio e foi estudar em Moscou e o círculo praticamente deixou de existir.

[...] No primeiro encontro, ele fez uma fala inicial e ficou decidido que os encontros seriam organizados em forma de seminários. Foram delineados e distribuídos os temas entre os participantes. Sobre cada tema, Lev Semionovitch conversava previamente com o responsável e, na reunião do grupo, fazia uma pequena introdução. Depois da apresentação do tema, um tempo era dedicado a questões e discussões, ficando as conclusões por conta do coordenador do círculo (Dobkin, 2000, p. 8).

Foi preparando-se para um dos encontros desse círculo que Vygotski elaborou o esboço de uma análise do texto bíblico *Eclesiastes*. Nos arquivos da família, encontra-se o caderno em que fez suas anotações e, em 2022, Sobkin publicou um pequeno livro (Figura 3) em que reproduz o caderno e apresenta uma análise do texto⁴.

4 Um artigo com uma análise do livro de Sobkin (2022) será publicado em breve.

Figura 3: Capa e primeira página do caderno de L. S. Vigotski que contém o esboço da análise do *Eclesiastes*



Fonte: Sobkin (2022).

Sobkin (2022) destaca que, ao analisar o gênero do texto do *Eclesiastes*, Vigotski afirma que se trata de algo *obscuro*, no sentido filosófico, porém atraente do ponto de vista psicológico, numa referência à imagem e à história do personagem principal.

Em seguida, apresenta uma crítica às interpretações do *Eclesiastes*, que empreendem uma análise de acordo com a lógica da vida real e, com isso, “destroem o conto”, pois o texto bíblico precisaria ser analisado, segundo sua visão, como uma obra literária, por ser “uma ficção poética” que “teme a aritmética”, numa referência à frase de Dostoievski do livro *Zapiski iz podpolia* [Anotações do subsolo]: “Dois vezes dois são quatro e é, penso, uma insolência”.

É possível observar que, para Vigotski, o *Eclesiastes* é uma obra literária e é desse ponto de vista que deve ser analisada, sem destruí-

-la. Esse fato já indica, como diz Sobkin, “a semente” do método que Vigotski adotará no estudo monográfico de Hamlet (1915-1916) e, posteriormente, no livro *Psicologia da arte* (1925), ao defender a ideia-chave de que “as especificidades de estruturação de uma obra literária geram o mecanismo da reação estética, ou seja, a vivência catártica que está ligada à nossa percepção da obra” (Sobkin, 2022, p. 15).

Sem dúvida, o acesso a escritos como estes nos permite afirmar, como já fizeram alguns estudiosos da biografia de Vigotski, que sua trajetória intelectual não começou em 1924, com a sua chegada ao Instituto de Psicologia. Ela começa muito cedo, antes mesmo de estudar em Moscou e, posteriormente, exercendo diversas atividades ao retornar, no final de 1917, para Gomel.

Sua dedicação aos estudos e às atividades se refletirá em seus mais de 270 trabalhos (artigos, livros, resenhas, aulas estenografadas, entre outros) (Vigodskaia; Lifanova, 1996), que não apenas criticam a situação da Psicologia à época, mas revolucionam o pensamento científico neste campo, combatendo o subjetivismo e o idealismo, adotando o materialismo histórico-dialético na elaboração de seus postulados teóricos.

Passaram-se mais de 50⁵ anos desde a morte de L. S. Vigotski, porém, os problemas apresentados por ele, até hoje, soam atuais e algumas soluções que encontrou para estes problemas não foram superadas. Vigotski não deixou um sistema de psicologia concluído, mas é impossível que qualquer psicólogo que

5 Em 2025, já são 91 anos.

pense e trabalhe seriamente para sua estruturação, passe diante do que ele fez sem percebê-lo (Elkonin, 1989, p. 407).

Muitos estudiosos da vida e obra de L. S. Vigotski dividem sua trajetória em alguns períodos. A divisão mais comum considera os períodos antes e depois de ele se mudar definitivamente para Moscou, ao ser convidado a integrar o Instituto de Psicologia, ou seja, até 1924, ano em que se constitui a famosa *troika* formada por ele, A. R. Luria e A. N. Leontiev.

No entanto, apenas mais recentemente, com acesso aos arquivos da família, é que se tornou possível analisar mais a fundo sua produção intelectual no período de 1915 a 1924 enquanto estudava em Moscou (1914 a 1917) e atuando em Gomel (de 1917 a 1924).

Incrivelmente, quando se analisa sua obra destes períodos, vê-se que seu interesse pela ciência, em especial, a psicológica, não começou com sua mudança definitiva para Moscou, pois em suas produções voltadas para crítica literária e teatral é possível encontrar ideias que aparecerão em seus trabalhos científicos a partir de 1924.

A monografia de Vigotski, escrita ao final do curso de história e filosofia da Universidade Chaniavski (em 1915-1916), sobre a peça *Hamlet*, de W. Shakespeare, foi publicada pela primeira vez na União Soviética, em 1968, como anexo ao livro *Psicologia da arte*, finalizado em 1925 e publicado pela primeira vez em russo em 1965 (sem o referido anexo).

Dobkin (2000) e Reif (2011) afirmam que a orientação do trabalho coube a Iu. I. Airrenvald, professor da referida universidade, crítico literário, autor do artigo *A negação do teatro* (Airrenvald, 1914), que provocou uma ampla discussão no meio teatral. Sobkin (2015), na análise que faz da monografia de Vigotski, chama a atenção para

dois aspectos importantes: o primeiro é a relação interpessoal que se estabeleceu entre o professor e o aluno mesmo depois do término da Universidade, pois Vigotski, ao passar por uma crise de tuberculose, em 1925, e, pensando que não iria sobreviver, pediu ao amigo Dobkin que entregasse ao seu professor os manuscritos para que tentasse publicar. O amigo cumpriu a tarefa. Entretanto, o livro só foi publicado 40 anos depois.

O segundo aspecto é a evidente influência do pensamento de Airrenvald sobre a análise que Vigotski faz de Hamlet, ao empregar a expressão *crítica do leitor*, que parece ter sido tomada emprestada do seguinte trecho do artigo *A negação do teatro* (1913):

O leitor ideal, a pessoa culta sozinha em sua solidão conseguirá compreender e avaliar na peça o que, posteriormente, a cena vai querer manifestar. Consigo mesmo e com o livro [o leitor] é um interlocutor calado do autor que desvendará todos os seus tesouros, beberá o vinho valioso com o qual a alma de suas páginas brinca e brilha (Airrenvald, 1914, p. 20).

Vigotski concordava com seu professor e, na introdução à análise de Hamlet, disse: “A obra artística [literária], uma vez criada, se separa do seu criador; ela não existe sem o leitor: ela é apenas uma possibilidade que o leitor realiza” (Vigotski, 1968, p. 343). Quando terminou de escrever sua monografia, tinha apenas 20 anos. Ele mesmo afirmou que o texto é o seu olhar para a tragédia, composto de inúmeros apontamentos e anotações feitos durante a leitura constante de *Hamlet* e sobre Hamlet (Vigotski, 1968).

De certo modo, esta produção pode ser considerada o início de sua trajetória como crítico literário e teatral e seguiu em frente com a escrita de resenhas teatrais e literárias, publicadas em diferentes jor-

nais e revistas da época, que farão germinar as primeiras ideias do livro *Psicologia da arte* (1968), em que, do ponto de vista de A. N. Leontiev, Vigotski analisa a obra de arte como psicólogo, “que rompeu com a velha psicologia subjetivista e empírica” (Vigotski, 1968, p. 7).

Na Apresentação da 1ª edição ao 1º Volume da *Obra Completa de L. S. Vigotski*, publicado em 2015, seu organizador, Sobkin (2015, p. 8), afirma:

[...] é importante também o fato de que, em pequenos textos de crítico teatral, é possível perceber as premissas metodológicas que definem o paradigma principal das investigações científicas que, atualmente, está convencionado denominar como abordagem histórico-cultural na psicologia, isto é, “escola de Vigotski”. Isso se relaciona com a indicação da unidade de análise, da busca de contradições-chave, da análise dos fenômenos numa dinâmica histórica e, sem dúvida, de uma abordagem específica à mediação sócio-cultural dos processos psíquicos, dos processos de correlação do significado e sentido.

No artigo *Teatro e revolução*, publicado na coletânea *Versos e prosa da Revolução Russa*, em 1919 (Sobkin, 2015), juntamente com textos de diferentes autores que manifestaram opiniões divergentes sobre como vivenciaram os acontecimentos da Revolução Russa e como esta se refletiu nas obras artísticas, Vigotski, de acordo com Sobkin (2015), analisa amplamente uma série de problemas socioculturais relacionados às transformações sociais e à arte teatral, tentando, de início, encontrar na história situações análogas às que a Rússia estava vivenciando. Ele compara e analisa as relações do teatro com a sociedade à época da Revolução Francesa e da Rússia pré-revolucionária.

Tal atenção de Vigotski voltada para a história é importante, pois evidencia que havia formado um ponto de vista na análise de fenômenos sociais num contexto histórico-cultural. Entretanto, ele não procura apenas analogias diretas, mas tenta mostrar, em sua breve análise, as diferenças essenciais entre as duas situações (Sobkin, 2015, p. 17).

Sobkin (2015) também destaca a importância metodológica do artigo, já que Vigotski partiu da busca de analogias históricas para o fenômeno sociocultural que analisava e seguiu em direção à investigação do funcionamento desse fenômeno na realidade. Algo que se refletirá, mais tarde, em seus trabalhos de Psicologia.

Um outro exemplo de que, em seus primeiros textos de crítico teatral e literário, aparecem aspectos de sua futura teoria é a resenha *Sobre o teatro infantil* (Vigotski, 2015), publicada em 1923, ao mesmo tempo em que apresentava a proposta de organização do Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Técnica de Pedagogia de Gommel. A tradução dessa resenha com alguns comentários está no artigo *Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra* (Prestes; Tunes, 2022), publicado na Revista Educação Pública.

Para o que nos interessa no presente texto, vale destacar que Vigotski, numa resenha muito pequena, chama a atenção para alguns temas que serão desenvolvidos posteriormente. Um deles é a importância da brincadeira da criança para o desenvolvimento psicológico. Mas não é de qualquer brincadeira que ele fala, é da brincadeira com dramatização, ou seja, a de faz-de-conta:

Dada a raiz de toda criação infantil, o drama está diretamente relacionado à brincadeira, mais do que qualquer outro tipo

de criação. Por isso, é mais sincrético, ou seja, contém em si elementos dos mais variados tipos de criação. Nisso, aliás, reside a maior preciosidade da encenação teatral da criança, que fornece prova material para os mais diferentes tipos de criação infantil (Vigotski, 2018, p. 99).

Não resta dúvida de que o nascimento da teoria histórico-cultural está intimamente relacionado à atividade de crítico teatral e literário de L. S. Vigotski. Sua paixão e interesse pela arte vão levá-lo a escrever o livro *Psicologia da arte*, citado anteriormente. Este livro é uma verdadeira obra-prima em que se afirma o papel social da arte numa perspectiva de futuro e diz: “Sem uma nova arte, não haverá um novo homem” (Vigotski, 1968, p. 331).

A formação recebida na família, as atividades desenvolvidas quando ainda era estudante em Gomel, o profundo conhecimento da literatura russa e estrangeira, os estudos de história e filosofia, as atividades no campo da arte e da cultura, o conhecimento do pensamento de Spinoza e dos postulados do materialismo histórico-dialético, a assunção de tarefas da revolução no campo da educação, os estudos de obras de teóricos ocidentais, a convivência com colegas e estudantes, entre outros, engendraram um pensador extraordinário, que entrará para a história da ciência como fundador da teoria histórico-cultural, criada em contexto de grandes transformações sociais, políticas e econômicas.

E por viver e elaborar sua teoria num país que estava construindo o socialismo, e do qual se orgulhava, mesmo sendo perseguido injustamente nos anos de 1930, a chegada de sua teoria ao Ocidente ocorreu por vias tortuosas, como bem descreve Levitin (1990, p. 39).

A psicologia soviética era recebida pelos norte-americanos, durante os últimos 50 anos, como estranha, não era aceita no Ocidente. O único nome conhecido nos Estados Unidos era, claro, o de Pavlov. Além disso, os trabalhos de Pavlov sobre os reflexos de salivação de cães [...] sustentavam os preconceitos no Ocidente em relação ao sistema comunista na psicologia, criavam a impressão de que era uma abordagem materialista ao homem extremamente grosseira, quase “inumana”, reducionista. Por mais paradoxal que fosse, tal ponto de vista era sustentado por interpretações equivocadas ou, até mesmo, por traduções erradas.

Mas isso já é outra história.

Referências

AIRRENVOLD, Iuli Issaevitch. Otritsanie teatra [A negação do teatro]. *In*: GLAGOL, Serguei; RAZUMOVSKI, Serguei. **V sporar o teatre** [Nas discussões sobre o teatro]. Moskva: Knigoizdatelstvo pissatelei, 1914.

DOBKIN, Semion Filippovitch. **Ot Gomelia do Moskvi. Natchalo tvortcheskogo puti Lva Vigotskogo. Iz vospominani Semiona Dobkina. Rannie statii** [De Gomel a Moscou. O começo do caminho de Lev Vigotski. Recordações de Semion Dobkin. Primeiros artigos]. Jerusalém: Ierusalimski izdatelski tsetr, 1996.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. **Izbrannie psirrologuitcheskie trudi** [Obras psicológicas selecionadas]. Moskva: Pedagoguika, 1989.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. Predislovie [Prefácio]. *In*: VIGOTSKI, Lev semionovitch. **Psirrologuia iskusstva**. Moskva: izdatelstvo Iskusstvo, 1968.

LEVITIN, Karl Efimovitch. **Litchnostiu ne rojdaiutsa** [Não se nasce personalidade]. Moskva: Izdatelstvo Nauka, 1990.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 3, p. 288-290, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/2597>.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. **Revista de Educação Pública**, v. 31, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12692>.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. O tríptico de Lev Semionovitch Vigotski e as buscas por sua identidade judaica. **Educação em foco**, v. 29, n. Especial, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/43021/27241> Acesso em: 25 jan. 2026.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; LOPES, Jader Janer Moreira; CHAVES, Marta. (org.). **Veresk**. Edição bilíngue. Trad. Zoia Prestes, George Ribeiro e Elizabeth Tunes). São Carlos: Pedro & João, 2023.

REIF, Igor. **Misl i sudba psirrologa Vigotskogo** [O pensamento e o destino do psicólogo Vigotski]. Moskva: Genesis, 2011.

SOBKIN, Vladimir Samuilovitch. Ot redaktora [Apresentação]. Em: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Polnoie Sobranie Sotchineni** [Obras completas]. Vol. 1. Moskva: Lev, 2015.

SOBKIN, Vladimir Samuilovitch. “**Traguikomedia iskani**” **Lva Vigotskogo** [“Tragicomédia de buscas” de Lev Vigotski]. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 2022.

SOBKIN, Vladimir Samuilovitch; KLIMOVA, Tatiana Anatolievna. Lev Vigotski entre duas revoluções: sobre a questão da autodeterminação política do cientista. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, n. 3, p. 291-298, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/2598>.

SOBKIN, Vladimir Samuilovitch; KLIMOVA, Tatiana Anatolievna. “Linhas do luto”: sobre a autodeterminação nacional e cultural de L. S. Vigotski. **Educação em Foco**, v. 29, n. especial, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrf.br/index.php/edufoco/issue/view/1800> Acesso em: 25 jan. 2026.

SOBKIN, Vladimir Samuilovitch; KLIMOVA, Tatiana Anatolievna. Lev Vigotski: sobre alegria e tristeza. **Educação em Foco**, v. 29, n. Especial, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrf.br/index.php/edufoco/issue/view/1800> Acesso em: 25 jan. 2026.

SOBKIN, Vladimir Samuilovitch; KLIMOVA, Tatiana Anatolievna. Lev Vigotski: quem somos, de onde viemos e para onde vamos? **Educação em Foco**, v. 29, n. especial, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrf.br/index.php/edufoco/issue/view/1800> Acesso em: 25 jan. 2026.

VIGODSKAIA, Guita Lvovna; LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. **Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnist, chtrirri k portretu** [Lev Semionovitch Vigotski: vida, atividade e esboço para o retrato]. Moskva: Smisl, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psirrologuia iskusstva** [Psicologia da arte]. Moskva: Izdatelstvo Iskusstvo, 1968.

Capítulo 2

Fundamentação materialista histórico-dialética: a necessária abordagem da crítica marxista

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Este capítulo tem a intencionalidade de explanar criticamente sobre o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ou seja, discutir com um grau de profundidade adequado ao formato e tamanho deste espaço, intentando apropriar didático-pedagogicamente o assunto aos acadêmicos e pesquisadores que estejam interessados em conhecer as bases teórico-metodológicas desse método desenvolvido por Karl Marx no século XIX – com a contribuição imprescindível de Friedrich Engels – e apresentando seu contexto histórico, social, econômico, cultural, portanto, um texto que contribua para a compreensão da fundamentação praxica de seus principais conceitos.

Há, contudo, limites para esta apropriação: é difícil tratar de algo tão complexo com simplicidade, pois correríamos o risco de, ao tentarmos ser mais objetivos – elaborar exemplos cotidianos, trazer o vocabulário para mais próximo do acadêmico iniciante etc. –, cair no simplismo, ou seja, em uma explicação equivocada, inadequada.

Logo, a princípio, é importante ter ciência de que a obra produzida por Marx, portanto, marxiana¹, não é de fácil leitura, não é algo que possa ser consumido rapidamente: é uma obra enredada com muitos imbricamentos, com uma estrutura e dinâmica ímpar, com muitas palavras ressignificadas, ou seja, com significado diferente daquele encontrado no dicionário, com muitas referências históricas e teórico-metodológicas, enfim, exige tempo e dedicação, muitas vezes, também, apoio de outros estudiosos para dirimir dúvidas, contextualizar temáticas, compreender estas determinadas terminologias empregadas com sentido-significado diverso do comum etc.

No entanto, para este capítulo conseguir realizar sua missão de dialogar com leitores ainda iniciantes sobre essas temáticas complexas se adotará um caminho que pode minimizar as barreiras causadas por essa inexperiência: a utilização do próprio método dialético de exposição, com o qual se tentará, dialogicamente, acrescer conteúdos sobre os assuntos já tratados ou supostamente conhecidos. Para tanto, utilizaremos de notas de rodapé sempre que acharmos adequada uma explicação extra, um lembrete, uma provocação.

O leitor também vai notar que os assuntos fundamentais que vão sendo discutidos passam a atravessar todo o texto. A partir do momento em que entram em pauta não saem, pois reforçam elementos teóricos e perspectivas que precisam ser reforçados e ajudam a explicar os demais assuntos ao mesmo tempo em que são explicados

1 Importante esclarecer que o termo marxista se refere a autores que comentam, estudam e usam Karl Marx como base teórica. Marxiana refere-se à própria obra de Marx, aos seus próprios escritos e toda sua obra e atuação.

pelos demais. Esse diálogo já se dá na perspectiva dialética de exposição.

Um exemplo disso são as abordagens explícitas ou implícitas sobre o método dialético, da introdução até as considerações finais: em seu conjunto, ao final, esperamos que o leitor reúna *dialeticamente* todos os elementos e reflexões expostos e reflita criticamente sobre eles de maneira a formar uma compreensão sustentável do que é o MHD, objetivo deste capítulo.

O método de pesquisa é a investigação de ordem empírica, a coleta de dados, a sua classificação, o conjunto de técnicas e procedimentos adequados à apropriação analítica do material empírico [...]. O método de exposição é a reconstrução racional e teórica da realidade pesquisada [...] (Carone, 1984, p. 23).

Acrescentaremos, ainda, à citação de Carone, que o método de pesquisa é, antes de tudo, o fio condutor de toda pesquisa, pois determina a perspectiva que servirá de sustentação para todo o caminho percorrido.

Pretendemos experienciar, com o leitor, uma viagem de explicitação, de deslindamento de diversos conceitos que compõem o léxico que expressa os fundamentos do MHD – base da Psicologia Histórico-Cultural, teoria que será abordada no capítulo seguinte. Esse é um dos temas que mais atravessam os embates intelectuais nos últimos dois séculos (e tem sido muito maltratado, falaremos disso adiante). Tensionamos o texto para que seja interessante, ora chocante, às vezes até empolgante. Esta é a nossa pretensão, caminhando com o leitor numa reflexão conjunta.

Um pouco da vida de Marx

Para compreender o pensamento materialista histórico-dialético é fundamental conhecer alguns fatos importantes da vida de Marx, bem como alguns elementos com os quais ele se preocupava.

Marx (1818-1883) foi um estudioso alemão que desde muito jovem preocupou-se com as questões que envolviam a sociedade que o cercava e que tomava o mundo, a sociedade capitalista. Dedicou sua vida a criticar a economia política² de várias localidades em que tinha contato presencial ou por meio de outros estudos.

Veremos adiante que estudar criticamente a economia política dos países do mundo capitalista, de maneira geral, não é estudar apenas sua situação e desenvolvimento econômico: é isso e muito mais – é estudar como a sociedade é constituída em todos os seus aspectos, como se organiza politicamente, sua cultura, seus hábitos e costumes, desde sua gênese (o processo por meio do qual se constituiu) até como se estruturava e se movimentava a conjuntura à época.

-
- 2 “Economia política” é bastante diferente de “economia”, muito mais ampla, abarcando o social, o político, o cultural. Ver Luxemburgo, 1976, p. 35-120: são 86 páginas de uma leitura empolgante em que a professora Rosa Luxemburgo explica Economia Política aos seus alunos da Escola Central para a formação de militantes, em Berlim, entre 1907 e 1909. Ela analisa com muito humor e didática, mas criticamente, sem piedade aos criticados, em uma linguagem bastante acessível, abordando obras de intelectuais da época que escreviam verdadeiros tratados sobre Economia Política e, pasmem: ela desnudou cada um deles mostrando que não tinham entendido muito bem o que era a Economia Política. Vale a leitura!

Há acadêmicos que – por uma leitura insuficiente da obra de Marx ou por sua má compreensão – não conseguem enxergar essa multiplicidade de aspectos que Marx aborda em cada texto e o acusam de economicista, ou seja, de restringir-se a aspectos restritos à área econômica, desprezando todas as outras dimensões da existência humana. Esse é um erro grosseiro de interpretação que vai contra, inclusive, um dos pilares do seu pensamento, que é o conceito de totalidade, que se verá adiante.

Seus escritos e tudo o que se sabe sobre o homem Marx indicam que ele era muito inteligente e culto, inclusive se dedicando a quase todas as áreas do conhecimento, sejam humanas, biológicas ou exatas. Quem o classifica em apenas uma área do conhecimento humano, como sociólogo, ou economista, ou filósofo etc., se engana, pois sua formação é bastante eclética, basta ver todos os temas que ele aborda em sua obra com bastante profundidade.

Marx, desde cedo, rejeitou qualquer posição que se assemelhasse à neutralidade, inclusive afirmava que a neutralidade de um estudioso, de um pesquisador, de um intelectual era impossível: todos têm um lado. A diferença é que os *honestos* o explicitam; os *desonestos*, o escondem. Nessa medida, diante da perversidade do modo capitalista de produção, exploração e opressão logo se definiu por ombrear-se aos operários e camponeses, lutando pela superação do capitalismo em prol do que ele denominava *autogoverno dos produtores* (Marx, 1871/2011).

A não neutralidade e a opção pelos deserdados impulsionou Marx à radicalização intelectual (radical = pela raiz; diferente de extremado), adotando em suas investigações a *crítica desapiedada do existente* (Marx, 2010), ou seja, prospectar profundamente o seu objeto de estudo, doa a quem doer, ainda que seja o próprio pesquisador

que pode ter contrariadas suas concepções iniciais ou antigas conclusões. Essa é, já, uma característica importante do método dialético.

Esse posicionamento crítico *desapiedado*³, radical profundo⁴, militante revolucionário⁵ não lhe facilitou as coisas. Nessa postura,

-
- 3 Não importava se o artigo que lia ou a opinião emitida fosse de alguma pessoa ou entidade próxima ou distante dele: Marx exarava suas opiniões e argumentos com assertividade e contundência, não poupando quem quer que fosse. Comenta-se que, por isso, tinha poucos amigos e, como chiste, que até em seu velório compareceram pouquíssimas pessoas (Netto, 2020).
 - 4 Marx pesquisava a fundo sobre tudo o que estudava, intentava conhecer e desvelar racionalmente o fenômeno em tela, desde sua gênese, procurando pelas mediações que o constituíam, pelas contradições que dão movimento à totalidade em seu entorno, ou seja, aplicava sempre, renhidamente, com rigorosidade metódica, o método materialista histórico-dialético, até a saturação das determinações que implicassem na existência daquele fenômeno. Aqui, nesta nota, temos uma das sínteses possíveis para o método dialético. As palavras utilizadas que ainda não estão tão claras no repertório do leitor serão explicadas com mais detalhes ao longo do capítulo, pois constituem a base da estrutura materialista histórico-dialética que movimenta a realidade.
 - 5 Militar é procurar manifestar-se com palavras e ações que contribuam com a justiça social, e isto implica em ter um lado, implica na não neutralidade, e o lado que Marx escolheu foi o dos explorados e oprimidos pelo sistema capitalista, pelos injustiçados, miserabilizados pelas relações sociais promovidas e reproduzidas para a consecução do objetivo principal desse sistema, qual seja, concentrar a maior quantidade de capital (na forma de dinheiro, propriedades e meios de produção) nas mãos cada vez de um número menor de pessoas, no menor espaço de tempo possível, a qualquer custo, mesmo que seja a custo do sofrimento ou da própria vida de seres humanos indefesos e até colocando em risco iminente o próprio planeta Terra sugado em seus recursos até a exaustão extrema. Revolucionar significa transformar profundamente, causar sensíveis mudanças; ser revolucionário é pensar e agir para que aquilo que está ruim seja superado, mudado profundamente, possibilitando a construção de algo melhor: no caso de Marx, trata-se de superar a sociedade capitalista para edificar um outro tipo de sociedade, que privilegie todos os seres humanos, uma sociedade autogestionária, ou, como gostava de dizer, o “autogoverno dos produtores”.

recebia, a cada manifestação, a cada opinião, uma enxurrada de contraposições, às vezes dos liberais⁶, às vezes dos próprios partidos autodenominados⁷ socialistas ou comunistas; por vezes oposições teóricas⁸, outras vezes ofensas, difamações, outras, ainda, repressão com prisões, exílio, ameaças.

Diante destas últimas, graves e cada vez mais frequentes, pondo em risco sua família, teve que sair da Alemanha com Jenny, sua esposa, e os filhos, indo para a França, de onde também teve que sair sob perseguição e ameaças, indo se estabelecer na Inglaterra, onde pode observar mais de perto⁹ o capitalismo mais desenvolvido do século XIX. Sofreu bastantes privações ao longo de sua vida, em muitos momentos tendo que ser socorrido financeiramente por amigos, notadamente por Engels.

6 Liberal, aqui, é aquele que defende o liberalismo reproduzido pela sociedade capitalista, é aquele que deseja que o capitalismo prospere, que acha justo que poucos tenham muito e muitos tenham pouco e contribui para que a estrutura da sociedade, suas leis, suas armas, seus governos, continue como estão, protegendo uma elite detentora do poder, protegendo a exploração e opressão dos deserdados do sistema em vigor.

7 Nos últimos 200 anos, muitas pessoas, grupos, partidos e governos se autodenominaram socialistas e/ou comunistas. Isso é um problema porque oportunistas ganharam notoriedade com essas designações sem, contudo, carregarem características mínimas do socialismo ou comunismo inicialmente entendido por Marx, como vimos, o autogoverno dos produtores. (Tragtenberg, 1988; Tonet; Lessa, 2018; Teles; Silva, 2018).

8 Grandes pensadores da época promoveram interessantes debates com Marx, como Pierre-Joseph Proudhon, por exemplo. Mas Marx, independentemente da proximidade ou nível intelectual do adversário, era impiedoso, no sentido dialético da crítica do existente.

9 A crítica da economia política da sociedade capitalista inglesa foi fundamental para sua obra, notadamente para a produção de *O Capital: crítica da economia política*.

A atualidade de Marx

A compreensão plena e completa do marxismo não é possível a não ser em relação a uma prática revolucionária.

Anton Pannekoek

Aos que acham que os estudos de Marx, expressos em sua obra, estão superados, é importante pontuar que, não só Marx é atualíssimo, como nunca foi tão atual e necessário como agora, neste final do primeiro quarto do século XXI, quando o capitalismo acelera seus ciclos de crises – e as aprofunda cada vez mais –, buscando, a qualquer custo, a concentração das riquezas do planeta nas mãos de uns poucos em detrimento de bilhões de seres humanos massacrados por guerras, miséria, desalento em relação à vida, ao trabalho, ao meio ambiente, à possibilidade de existência de um futuro digno.

E, pior: esse estado de coisas é sistematicamente camuflado por uma narrativa massivamente imposta à sociedade de maneira que os indivíduos não saibam quem exatamente são os responsáveis por essa situação de miserabilização; pelo planeta estar sendo destruído de maneira acelerada, impunemente; pelas doenças que ora generalizadamente avançam sobre os povos indefesos; pelos preconceitos e discriminações a segmentos específicos atingirem níveis de *naturalização* nunca dantes ascendidos, e tantas outras atrocidades banalizadas (Arendt, 1999), sem causas nem responsáveis claramente identificados.

Muitos chegam a achar que a responsabilidade de todas as desgraças com as quais se depara é do próprio indivíduo – que se culpabi-

liza por não ter se esforçado – tal a força e o teor da ideologia¹⁰ impregnada, dos fetichismos¹¹ que tudo distorcem, que a todos confundem.

Contudo, falar sobre a importância de nos apropriarmos das construções práxicas de Marx elaboradas no século XIX, destacadamente do método materialista histórico-dialético, para ajudar a problematizar as realidades pesquisadas, para compreender e formular estratégias para os problemas estruturais da contemporaneidade, tem, necessariamente, de ser precedido por um alerta, feito insistentemente pelo próprio Marx em vários embates à sua época.

O pensamento de Karl Marx foi constantemente deformado ao longo da história, principalmente nos últimos cem anos, mesmo entre pessoas, entidades e governos autointitulados *marxistas*, muitos deles

-
- 10 Ideologia, para Marx, é uma falsa consciência sistematizada e reproduzida pelos meios de difusão capitalistas, deformando as verdadeiras estruturas das realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, com o objetivo de fortalecer a perpetuação e dominação das classes dominantes capitalistas sobre o operariado, campesinato e exército industrial de reserva (os desempregados). É, portanto, um falseamento da realidade.
 - 11 O fetichismo presente na reprodução ideológica capitalista oculta as contradições reais, reforçando a mercantilização, a transformação de tudo em mercadoria. Na educação, por exemplo, esse fenômeno mantém educadores afastados da crítica social, reduzindo sua capacidade de perceber as causas estruturais dos problemas educacionais. Por isso é essencial para o educador-pesquisador utilizar as categorias dialéticas do MHD para desvendar a complexa realidade do sistema educativo e suas imbricações com a ideologia capitalista. Como exemplo, tanto do fetichismo como do falseamento da realidade promovido pela ideologia, podemos citar o Decreto 10.502, de 2020, sobre Educação Especial: este decreto, sob um discurso aparentemente inclusivo, reforça a segregação ao propor um modelo educacional especializado e descentralizado, favorecendo a privatização dos serviços de educação especial. O uso de termos como *preferencialmente* oculta intenções excludentes, direcionando recursos públicos para instituições privadas e diminuindo as garantias inclusivas na rede pública (Almeida; Antunes; Magalhães; Santos, 2020; Magalhães, 2021).

reprodutores de falsas interpretações da obra de Marx, pseudomarxismos, que infelizmente se tornaram dominantes no meio político, acadêmico, jornalístico (Viana, 2017, p. 307). O próprio Marx, irônico, dizia, ao se dirigir a pessoas e grupos pseudomarxistas: “Tudo que eu sei é que não sou marxista!” (Engels, 1890/1987).

Esse alerta é fundamental, pois quando falam que *Marx está morto, o marxismo não deu certo, o marxismo está superado, Marx é um pensador do século XIX, a realidade agora é outra*, essas falas, entre outras, certamente vêm daqueles que, ou por interesses espúrios ou por ignorar a obra de Marx, acreditam nas deformações massiva e fortemente reproduzidas do marxismo, bem como do pensamento e da militância de Marx.

Esse desconhecimento da obra se dá, inclusive, no que se refere ao básico: sobre o que realmente constituiu a essência de sua produção; como ele desenvolveu seu trabalho; por meio de que mirantes/ categorias e sob quais perspectivas exercia a crítica das sociedades estudadas; os critérios de rigor científico de sua *crítica desapiedada do existente*; a forma de apresentação e representação final de seus estudos; como sua obra caminhava, dialogando com a sua participação política em um processo de aprendizado e evolução constantes etc.

Fiquem, aqui, apenas com estas seis particularidades básicas cujo conhecimento é necessário para a compreensão dos textos de Marx e do método materialista histórico-dialético. Pretendemos que, ao final do texto, o leitor tenha uma noção elucidativa sobre cada uma dessas seis questões diferenciais de Marx, que são essenciais nos dias de hoje para quem busca pesquisar e criar processos de transformação crítica e emancipadora, mesmo que imersos na realidade capitalista hodierna.

Ainda há, e é importante destacar que, nesse segmento de pessoas que desconhecem a obra de Marx, também estão aquelas que a detratam sistematicamente por uma questão ideológica – defesa de interesses escusos e/ou preconceito com o que eles imaginam que ela traga em seu conteúdo, pensando que é um tratado de economia, ou uma pregação panfletária ao comunismo, ou um incentivo ao fortalecimento e crescimento do Estado em detrimento da atividade individual e privada, ou um manual que sistematiza a estruturação de governos autoritários com políticas centralizadoras, ou que se trata de discurso de apoio ao ateísmo e ao fim das religiões, ou outras tantas suposições absurdas. Não! A obra de Marx passa longe de qualquer uma dessas coisas: não é um tratado de economia, não é uma pregação pelo comunismo e, muito pelo contrário, não prestigia um Estado forte, nem governos autoritários e centralizadores, nem faz qualquer menção à perseguição de religiões ou culturas.

Quanto às mudanças profundas que se operaram no mundo e na humanidade nos últimos 150 anos, cada vez mais frequentemente surpreendem, de um lado, a sociedade capitalista que trama com imensa criatividade para cumprir sua gana de acumulação e, de outro, o mundo do trabalho que se metamorfoseia para sobreviver à exploração e opressão dos novos tempos.

O complexo teórico-metodológico que Marx produziu dá conta de lidar com esse novo mundo? Sim, com certeza, e mais: a contribuição de Marx é, ainda hoje, adequada para a organização de uma investigação que revele e explique fenômenos presentes na realidade ao mesmo tempo em que abre um leque de proposições para atuar praxicamente sobre eles, da mesma forma que consegue superá-los, melhorá-los, uma vez que, apesar de ser importante conhecer a realidade, é fundamental atuar sobre ela.

Em outras palavras, pelo menos até que o capitalismo seja superado e outro tipo de sociedade o substitua, o complexo teórico-metodológico desenvolvido e aplicado por Marx em suas pesquisas e análises será perfeitamente adequado porque é único, devidamente apropriado à crítica às estruturas da economia política da sociedade capitalista. Nas próprias palavras de Marx (1845/1979, p. 14), “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” – Tese 11 sobre Feuerbach.

O método marxista coloca no contexto da saga liberal tanto as perversidades explícitas nas guerras, escravidão e fome, utilizadas como estratégia de acumulação e concentração de capital, como a contradição capital-trabalho, a pseudodemocracia burguesa que atenua as lutas sociais, a composição das leis e do próprio sistema de justiça que são constituídos para proteger a classe detentora do capital etc.

Busca, assim, expor as entranhas mais obscuras que o capitalismo tenta esconder (Luxemburgo, 1976, p. 81-83). Inclusive, Rosa Luxemburgo observava e denunciava a perversidade do sistema capitalista já no início do século XX e, referente aos últimos 140 anos da história da indústria pós-revolução industrial capitalista (de 1760 a 1900), escreveu que esta é uma história

[...] que se desenrola em cinco continentes, que abarca milhões de vidas humanas, rebenta aqui em crise, ali em fome, arde ora em guerra, ora em revolução e deixa por todo o lado, à sua passagem, montanhas de riquezas e abismos de miséria – vasto rio de suor e de sangue de trabalho humano [...] mas os números áridos das estatísticas do comércio internacional nunca dão a menor ideia disso (Luxemburgo, 1976, p. 81).

De lá para cá, as estratégias liberais se multiplicam, se aprimoram com requintes de crueldade. Esses elementos compõem o fio condutor do desenvolvimento do método de Marx e do próprio marxismo como a expressão do movimento revolucionário da classe trabalhadora (Korsh, 1923/2008).

Categorias

A importante empreitada de produzir conhecimento e informações em uma pesquisa deve sempre envidar esforços para apreender a realidade estudada para além da aparência dos fenômenos. Assim, para entender a obra de Marx e o seu método de análise da realidade, seu método de exposição das informações prospectadas e selecionadas e seu método de apresentação dos conhecimentos produzidos por meio da reflexão crítica, é imprescindível compreender, dialeticamente, o que são categorias.

Ainda que temerariamente, tentaremos, de novo, ser simples sem sermos simplistas: categorias são construtos teóricos que nos ajudam a compreender os fenômenos existentes na realidade. Essa construção teórica origina-se destes fenômenos reais, sendo, portanto, teórica-prática-metodológica, dando-lhe potencial explicativo dessa própria realidade que pretendemos estudar, analisar e explicar. Por exemplo, um educador-pesquisador¹² se compromete a estudar as

12 Colocamos educador-pesquisador como par dialético, pois não se concebe, nas perspectivas teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Histórico-cultural, que um educador não seja pesquisador e que um pesquisador não seja um educador. Esses dois elementos, educador e

relações humanas de uma escola pública de um bairro de classe média de uma grande cidade. Com base nessas informações, na experiência de vida do educador-pesquisador e na farta bibliografia a respeito, ele já carrega consigo uma visão, ainda que inicial, aparente, superficial, da escola.

Na perspectiva do método dialético de Marx, o educador-pesquisador traz consigo algumas categorias do método que contribuem para a elucidação desse estudo, como, por exemplo, contradição, historicidade, materialidade, práxis, luta de classes, trabalho. Junto a estas, outras serão necessárias para explicar especificamente a realidade daquela pesquisa, como *autoritarismo*, *preconceito-discriminação*, *racismo*, *LGBTfobia* etc. Em outro exemplo semelhante, um educador-pesquisador que estude processos de inclusão escolar poderia trazer à baila algumas dessas categorias e outras mais, como *capacitismo*.

Nesse movimento, vai se mostrando a necessidade de outras categorias, advindas, por exemplo da teoria vigotskiana¹³, como significações (esta, advinda da continuada produção de sentidos e significados), subjetivação-objetivação (referindo-se ao movimento de constituição social da realidade), zona de desenvolvimento proximal (sobre a constituição de situações sociais de desenvolvimento).

pesquisador, são diferentes, mas um não pode existir sem o outro, pois para ser educador é necessário pesquisar e não há sentido em produzir pesquisa se não for para educar.

- 13 Lev Vigotski foi um importante pensador na área da Psicologia e da Educação que desenvolveu uma teoria histórico-cultural sob a perspectiva do MHD, que considera o ser humano como um ser social, cultural e biológico, pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual da criança em função das inter-relações sociais e condições de sua existência.

Essas categorias vão sendo produzidas no continuado esforço interpretativo e explicativo da realidade. É esse o movimento que vem apontando o dever da pesquisa lastreada no método MHD, no esforço histórico continuado de conhecer as determinações da realidade e de explicá-la para transformá-la.

O importante é que cada uma dessas categorias sejam processos fenomênicos que acontecem na realidade, e que, de alguma maneira, em circunstâncias específicas, determinem outros processos fenomênicos ou ações: assim, *preconceito*, *discriminação*, *racismo*, *LGBTfobia*, *capacitismo*, por exemplo, existem na realidade e por isso são temas problematizados em nossas pesquisas.

Devido à sua importância na investigação, o educador-pesquisador carrega consigo esses fenômenos que já existem na realidade como *categorias de análise*, para que possa ficar conectado com os elementos fundamentais que vão dar significação e consistência ao seu trabalho.

Mas o educador-pesquisador ficará amarrado às categorias que elencou *a priori*? Primeiramente, não é *a priori* por dois motivos: as reflexões críticas sobre os objetivos da pesquisa, sobre a pergunta norteadora, se iniciam no momento mesmo do planejamento dos trabalhos e, não, postumamente. Os capítulos *Resultados* e *Considerações finais* costumam estar ao fim dos trabalhos de pesquisa apenas por uma questão didática e de organização da exposição das informações, mas seus conteúdos já vêm sendo pensados e construídos desde o início.

E, em segundo lugar, a pesquisa nunca fica amalgamada às categorias eleitas, pois a realidade desvelada pela pesquisa apontará, no desvelamento, outras categorias não pensadas, ao mesmo tempo em

que indicará a menor utilidade, no caso concreto, de uma ou mais categorias selecionadas anteriormente. Importante é que as categorias sejam retiradas da própria realidade ou de um arcabouço teórico-metodológico consoante à realidade estudada para, intencionalmente, ser detectada ou negada a sua presença.

A abordagem categorial como ferramenta de apreensão e análise de realidades pesquisadas é *conditio sine qua non* dentro de uma perspectiva materialista, histórica, dialética. E a utilização de umas ou outras está determinada pela própria realidade e muito diretamente relacionada com o mirante do pesquisador (Magalhães, 2021, p. 161).

A essência do MHD é captar o movimento real do objeto de estudo em sua totalidade, utilizando categorias, os construtos teóricos desenvolvidos por Marx para explicitar esse movimento. As categorias carregam todo o processo histórico do fenômeno estudado, notadamente suas contradições; são indicativas para apreender o real, o fenômeno concreto (Magalhães, 2021).

Marx enfatiza que o conhecimento é uma reprodução ideal do real, construído com categorias em constante adaptação que orientam a constituição da compreensão do real (Aguiar; Machado, 2016). Vejamos, então, algumas categorias entre as principais utilizadas por Marx em sua obra e apropriadas em outras tantas pesquisas de cunho marxista.

Materialidade

Quando Marx fala de materialidade, ele está se opondo ao idealismo, ele se refere a tudo o que existe na realidade como determinante

da consciência dos indivíduos e da coletividade, determinante da dimensão das ideias, e, não, o contrário (isto é muito diferente de dizer que *materialidade é tudo o que é material*, não abstrato – esta é uma confusão elementar, muito comum aos que descuidadamente estudaram sobre Marx). Também temos que nos afastar de concepções mais leigas ainda, que designam como materialistas pessoas ou atitudes voltadas à ganância e a interesses pecuniários. Nesse sentido, Marx diz que

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 1859/2008, p. 24-25).

Contudo, é importante que fique bem entendido que “[...] a teoria transforma-se em poder material logo que se apodera das massas” (Marx, 1844/2010, p. 44), ou seja, a teoria produzida nas formas de consciência social – no âmbito da superestrutura jurídica, política, intelectual, cultural – é determinada, sim, pela realidade concreta das forças produtivas materiais, mas, dialeticamente, mantém conversa viva com essa realidade concreta das forças produtivas materiais, também a constituindo.

Assim, esta teoria constitutiva da superestrutura é *poder material* no sentido de que ela é também “uma força real, que exerce uma

ação real sobre a realidade”, (Viana, 2007, p. 20), exerce um papel ativo na constituição da realidade que a constitui. Com efeito,

Pensar que Marx supunha que todos os elementos da “superestrutura” seriam reflexos passivos do modo de produção é desconhecer o caráter de sua concepção materialista e de seu método dialético, bem como considerá-lo como um pensador simplista, o que só pode ocorrer através do desconhecimento da complexidade do seu pensamento (Viana, 2007, p. 20).

Marx, radicalmente, não considera os elementos da superestrutura (política, religião, leis, cultura etc.) como reflexos passivos da estrutura econômico-social. Ele enxerga a materialidade desses elementos como um produto da atividade humana e do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção; a realidade concreta (ou materialidade) expressa a base econômica e social que determina a consciência humana e suas instituições, ativamente. Ou seja, materialidade é tudo que se consubstancia na realidade vivida.

Esse entendimento afirma que o ser humano não é um espectador passivo, mas um agente ativo na transformação do mundo, construindo história a partir de ações coletivas e conscientes. Como corrobora Marx (1844/2010, p. 30), “o homem não é um ser abstrato, acorado fora do mundo”.

Historicidade

Entender o que é *ser histórico* é fundamental para compreender a realidade, o marxismo e o método dialético desenvolvido por Marx para explicar essa realidade. Muitos autores utilizam o termo *histórico* em seus textos, mas com dimensão diferente à atribuída por

Karl Marx (1845/1979) e Rosa Luxemburgo (1976), que concebem historicidade como uma categoria que contribui para a compreensão da história enquanto movimento dialético e contraditório.

A história não é apenas uma sequência de eventos, mas a manifestação de contradições entre forças e relações de produção, nas quais a transformação social é inevitável em razão das tensões criadas por essas contradições. Essa concepção dialética rompe com qualquer ideia de cronologia linear, oferecendo uma abordagem em que o desenvolvimento histórico é guiado pelas relações de classe e pela luta de classes (Magalhães, 2021).

Marx, no *Prefácio à Crítica da Economia Política* (1859/2008), assevera que o processo histórico é condicionado pela base material da sociedade, que determina ativamente, como já mencionado, as superestruturas do direito, da política, da religião, da cultura etc. Isso implica que a consciência e as ações humanas se constituem no processo de produção das condições materiais que sustentam a vida social e econômica, mantendo com essas uma relação dialética.

*As categorias totalidade, mediação, contradição, práxis, trabalho e luta de classes*¹⁴

Além das categorias materialidade e historicidade, outras categorias são muito importantes para a compreensão do método

14 Neste item, a intencionalidade é a de explicar em um só texto as categorias elencadas, haja vista que todas coexistem e, na realidade, articulam-se dialeticamente, uma explicando a outra, uma modificando a outra, como um conjunto dialético.

materialista histórico-dialético, pois o estruturam e lhe dão consistência. Destacamos, aqui, algumas das mais importantes: totalidade, mediação, contradição, práxis, trabalho e luta de classes.

O método materialista histórico-dialético exige que consideremos sempre a *totalidade* da realidade, constituída pelas múltiplas *mediações* e determinações, movimentada pelas *contradições*, pelas relações de trabalho e pela luta de classes. Segundo Marx, entender um fenômeno implica enxergá-lo no contexto de todas as suas inter-relações, em que cada parte define e é definida pelo todo, evitando, assim, uma visão fragmentada.

Sobre a relação entre a ontologia do ser social e o método MHD, Lukács (2010) defende, tal como Marx, uma ontologia em que o ser social é constituído pela totalidade das relações sociais e pela práxis. A ontologia materialista exige que a investigação vá além de uma abordagem superficial, compreendendo o ser humano como produto e produtor da sociedade.

A teoria de Marx aponta que a *práxis*, como movimento dialético que envolve o complexo teoria-prática, não deve ser simplificada a uma ação isolada, mas compreendida no contexto de transformação e reprodução social, fundamental para a análise científica de fenômenos.

A categoria *trabalho*, base ontológica do ser social, conecta-se a todas as demais e é central para compreender a educação, especialmente sob o capitalismo, que mercantiliza o ensino, por exemplo: para educadores, o trabalho se torna práxis revolucionária quando atua na transformação social, conforme defendido por Marx (1867/2008) e Rosa Luxemburgo (1976). Assim, a formação

de professores deve ser crítica e engajada, visando condições que promovam a emancipação política na perspectiva da emancipação humana, da transformação efetiva da sociedade¹⁵.

Na perspectiva do MHD, a *luta de classes* é, por exemplo, intrínseca ao ambiente escolar, onde a educação pública, mesmo com suas limitações, pode ser um espaço de resistência e transformação. Esse processo exige que educadores críticos e militantes carreguem consigo a categoria luta de classes e construam um compromisso revolucionário, impulsionando uma *pedagogia do conflito* (Gadotti, 2005) que revela contradições e desafia a ordem capitalista. Assim, a escola se posiciona como parte essencial, embora não exclusiva, no movimento mais amplo de transformação social e emancipação.

-
- 15 Dentro da tradição marxista, há uma distinção clara entre a emancipação política e a emancipação humana. A emancipação política é vista como um passo necessário que permite a luta por direitos e reformas dentro do sistema capitalista, enquanto a emancipação humana exige uma transformação estrutural e cultural mais profunda. Marx considerava a emancipação política limitada, pois mantinha o indivíduo preso a estruturas burguesas de poder e alienação (Marx, *A Ideologia Alemã*). Ele defendia que a verdadeira emancipação ocorre quando o ser humano se reconhece como um *ser social* e supera a alienação imposta pela divisão de classes. Rosa Luxemburgo (1970, p. 96-97) defendia que a luta por reformas não deveria ser vista como um fim em si mesma, mas como um caminho para construir a consciência de classe. Esse processo dialético envolve usar as reformas para conscientizar, fortalecer e preparar a classe trabalhadora para uma transformação social completa, culminando na emancipação humana. Para Luxemburgo, a luta cotidiana, seja sindical ou por direitos específicos, deve sempre ser orientada por um horizonte revolucionário que visa a superação do sistema capitalista, promovendo a transformação social.

O método materialista histórico-dialético, considerações finais

Como o leitor já deve ter percebido, seria necessária mais uma centena de páginas para cumprir a termo as nossas intenções. Contudo, intentou-se apresentar e inter-relacionar os principais conceitos, categorias e perspectivas que dão vida e sentido à dialética, elemento fundamental do MHD.

Espera-se ter ficado indubitável, por exemplo, que dialética não é o sistemático processo de tese, antítese e síntese presente na teoria de muitos filósofos e nos dicionários. Marx partiu daí, é verdade, do que produziram pensadores nos últimos 2600 anos, principalmente Hegel (1770-1831), mas, em sua obra, ele operou um salto qualitativo significativo nesse conceito: dialética, para Marx, é algo bem diferente dessa sistemática, bem mais amplo, bem mais complexo.

Para Marx, dialética é o movimento de apreensão da realidade. No nível das ideias, o pensamento dialético expressa o pensamento da totalidade. Para ele, a realidade é o conjunto dos infinitos fenômenos que a compõem, suas infinitas mediações, contradições, sínteses de múltiplas determinações. Logo, não é uma realidade estática e passiva, pois esse imbricamento de fenômenos está em constante movimento dialético, movido inexoravelmente pelas contradições. Portanto, a dialética é a apreensão de todo este complexo multifacetado!

Compreender a dialética de Marx é compreender a realidade por meio dos fenômenos que a compõem, das contradições que lhe dão movimento em face de uma profusão de mediações, cada qual síntese de múltiplas determinações que vão sendo reveladas no processo de abstração, início da aplicação do método dialético (Magalhães, 2021).

E o que é esse processo de abstração? Marx ensina (1983) que o pesquisador deve iniciar sua investigação sobre os fenômenos da realidade pelo concreto-determinado (também conhecido como concreto-dado ou concreto-aparente), ou seja, pelo que se conhece daquela realidade, daqueles fenômenos.

Então, pelo processo de mediação realizado no processo de abstração, o pesquisador vai conhecendo mais e mais, para além da aparência, a essência dos fenômenos. Vai desvelando múltiplas determinações que o constituem e vai trazendo esta realidade concreta, cada vez mais conhecida, para a sua mente, agora como concreto-pensado (Netto, 2011). Já, nas palavras de Viana (2007, p. 45),

[...] o concreto-determinado existe independentemente da consciência humana. No entanto, somente quando esta trabalha a realidade através da abstração é que ela reconstitui este concreto-determinado no pensamento – que se torna concreto-pensado e, portanto, visto em suas determinações pela consciência humana (Viana, 2007, p. 45).

Nessa medida, consoante a esse movimento dialético, a pesquisa orientada pelo método materialista histórico-dialético busca analisar a realidade social não pela aparência superficial dos fenômenos, mas compreendendo a essência histórica e material das contradições sociais. Esse método considera, portanto, que o pensamento e as ideias emergem das condições materiais e da interação com o meio. O MHD propõe que o pesquisador se insira no fenômeno, participando do movimento real sem comprometer a cientificidade do processo de pesquisa.

Na prática, o método dialético exige coerência entre teoria, método e técnicas (grupos de discussão, entrevistas, reflexões), sempre orientada pela perspectiva materialista-histórica. A pesquisa, então, forma um todo indivisível que conecta a estrutura e a dinâmica dos fenômenos estudados, visando uma análise crítica e transformadora da realidade social, em que o objetivo da pesquisa não é apenas o visível, mas a verdadeira natureza de um fenômeno.

Esse processo busca uma compreensão profunda, indo além da percepção inicial, capturando as contradições e a estrutura do objeto estudado. A cada inter-relação, a pesquisa revela a importância de considerar as informações aparentes, mas também de investigar a essência, que representa os elementos que constituem o fenômeno e que não se mostram na superfície, mas a partir de continuados movimentos interpretativos e explicativos.

Um exemplo de pesquisa-ação, de pesquisa-colaborativa, guiada pelo método MHD é a Pesquisa-Trans-Formação. Ela busca criar microcosmos revolucionários no ambiente escolar, promovendo discussões profundas sobre a realidade concreta da comunidade escolar, sempre na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Inspirada na obra de Marx e de pensadores como Silvia Lane, Paulo Freire e Rosa Luxemburgo, esta abordagem, em sua práxis, envolve a aplicação das categorias, possibilitando a análise crítica dos processos educativos e sociais, situando as experiências e significações subjetivas dos sujeitos dentro de uma estrutura material e histórica.

Não separa, portanto, o indivíduo da sociedade, mas vê as experiências subjetivas como imbricadas e mutuamente constituídas com a objetividade social. Com isso, a transformação educativa visa não apenas formar o indivíduo, mas criar condições para a emancipação

humana, em que a subjetividade e a objetividade evoluem em unidade dialética, possibilitando a superação das contradições da realidade educacional. Este quadro teórico remete à práxis científica, transformadora, e à ação coletiva como bases para a produção da consciência de classe e da emancipação social, configurando a escola e o ambiente educativo como espaços de luta e de transformações possíveis (Magalhães, 2023).

Freire (1999, p. 37-40 e 112-115) complementa essa visão ao enfatizar a educação como um espaço de transformação onde se pode fomentar a consciência crítica e o empoderamento coletivo. Ele argumenta que a prática educacional deve ir além da simples adaptação ao mundo, promovendo uma intervenção transformadora que permita aos indivíduos e comunidades atuarem como agentes ativos em seu contexto social.

O *sonho* a que Freire se refere é o ideal de uma sociedade em que cada indivíduo seja um sujeito histórico, capaz de contribuir para a construção de um novo mundo (Freire, 1979, p. 25-40). Esse alinhamento teórico-metodológico consoante ao MHD reafirma a centralidade da educação e da pesquisa como práticas que permitem uma intervenção intencional e revolucionária na realidade social.

Destarte, a perspectiva materialista histórico-dialética, o método dialético de Marx, não propõe o uso *a priori* de axiomas para compreender a realidade, mas propõe a compreensão da realidade a partir da própria realidade, a partir da imersão na própria realidade que nos interessa estudar, empiricamente, intentando ir retirando as camadas da aparência que muita vez ofuscam o conhecimento da essência, sua gênese e movimento, as múltiplas articulações entre os fenômenos que a constituem, lhe dão corpo e existência.

Esse movimento dialético caminha até a saturação das determinações¹⁶ avaliada e decidida pelo pesquisador – orientado pela própria realidade pesquisada e pelas circunstâncias teórico-metodológicas envolvidas. Isso acontece dessa forma porque a dialética é mais do que um método que utilizamos para compreender a realidade: a dialética é, também, parte da realidade; é a dialética que dá movimento à realidade. É fundamental entender isso para que a aplicação do método dialético não se torne a simples aplicação de mais um método, mas, sim, a aplicação de um método especial que contém o movimento que a dialética promove na realidade.

Nesse movimento, conceitos duros, absolutos, amalgamados, vão se mostrando mais fluidos, mais ricos, oferecendo mais alternativas e possibilidades para sua compreensão. Isso acontece em decorrência do processo de crítica imanente presente no método, ou seja, a vívida consciência de que todo fenômeno é contraditório, todo fenômeno abriga o ser e o não ser, a contradição está presente no próprio objeto de estudo, não está fora dele – ele é idêntico e não idêntico a si mesmo carregando em si essa contradição, essa negação.

Por exemplo, fica evidente esse movimento quando, com umas poucas linhas de utopia concreta¹⁷, na perspectiva do devir¹⁸ (movi-

16 *Saturação das determinações* é o momento em que o pesquisador avalia que as informações prospectadas são suficientes para a efetiva compreensão do fenômeno estudado, dadas as condições em que se encontra.

17 Ernst Bloch (2005) desenvolveu o conceito de *utopia concreta*, tendo como base a crítica revolucionária do MHD para difundir a possibilidade de superação do sistema capitalista.

18 Devir, na perspectiva do MHD, significa a continuada busca por transformações do *status quo*, realizada pela ação praxica, revolucionária.

mento dialético), compreende-se que, na passagem do feudalismo para o capitalismo, muita coisa foi preservada, como a exploração da mão de obra subalternizada, latifúndios como propriedade privada da classe dominante, regras e leis da sociedade forjadas para proteger as classes dominantes e suas propriedades etc., apesar de muita coisa ter sido abolida.

Da mesma forma, como preconizado por Marx, na passagem do capitalismo para o autogoverno dos produtores, para a sociedade autogestionária, muita coisa será abolida, como o Estado, a mão de obra assalariada, o mais valor, o latifúndio etc., mas muita coisa será preservada e desenvolvida para além do ponto em que se encontra, como a tecnologia, por exemplo, e a sociedade será elevada a um nível superior, ao nível da emancipação humana, da liberdade, e estará extinta a exploração do ser humano pelo ser humano.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; MACHADO Virgínia C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 261-270, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395354131008> Acesso em: 22 dez. 2024.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho *et al.* Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, v. 51, 2020, p. 127-131. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2486> Acesso em: 22 dez. 2024.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: UERJ/Contraponto, 2005.

CARONE, Iray. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. *In*: LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

ENGELS, Friedrich. Engels a Konrad Schmidt (Londres, 05 de agosto de 1890). *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas Filosóficas e Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1890/1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2005.

KORSH, Karl. **Marxismo e Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1923/2008.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUXEMBURGO, Rosa. **Introdução à economia política**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1976.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma, Revisionismo e Oportunismo**. Rio de Janeiro, LAEMMERT, 1899/1970.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo, PUCSP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23706> Acesso em: 13 nov. 2025.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. A relação dialética entre emancipação humana, práxis científica e prática social. *In*: VIOTTO Filho, Irineu Aliprando Tuim (org.). **Formação e atuação crítica em educação**: reflexões teórico-práticas emancipadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MARX, Karl. Carta a Arnold Ruge. *In*: MARX, Karl. **A Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 1843/2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1845/1979.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. São Paulo, Boitempo, 1871/2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1867/2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 1844/2010.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 1859/2008.

NETTO, José Paulo. **Marx, uma biografia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

TELES, Gabriel; SILVA, Rubens Vinícius da (orgs.). **Crítica marxista ao leninismo**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

TRAGTENBERG, Maurício. **A revolução russa**. São Paulo: Atual Editora, 1988.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **A grande revolução de outubro**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

VIANA, Nildo. **Escritos metodológicos de Marx**. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2007.

VIANA, Nildo. **Karl Marx**: a crítica desapiedada do existente. Curitiba: Prismas, 2017.

Capítulo 3

Bases filosóficas do materialismo histórico-dialético e suas principais categorias

Silvana Calvo Tuleski

A discussão que se pretende desenvolver neste capítulo se concentra, como exposto no título, nas bases filosóficas do materialismo histórico-dialético (MHD) e suas principais categorias, objetivando explicitá-las como base da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Interessa, portanto, demonstrar que é este o alicerce sobre o qual se erigue o arcabouço teórico da PHC, inicialmente sistematizada por L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev e, posteriormente, por seus continuadores, como Galperin (1902-1988), Davydov (1930-1998), Zeigarnik (1901-1988), Bozhovich (1908-1981), dentre outros.

No contexto atual de aprofundamento da crise estrutural do capitalismo (Mészáros, 2011; Antunes, 2022; Netto, 2012; Frigotto, 2010; Alves, Silva; Jucá, 2023) e de consequente decadência ideológica da classe burguesa (Lukács, 1959; Coutinho, 1972; Lara, 2013), intensifica-se a precarização do trabalho para aqueles que dele vivem e, também, a fragmentação e superficialidade na formação da classe trabalhadora.

O esvaziamento de conteúdo, de conhecimentos capazes de explicar o real, já denunciado por Moraes (1996, 2001, 2010), Moraes e

Duayer (1998), Moraes e Soares (2005), Medeiros (2021) e Torrigliafs e Ortigara (2016) desde a última década do século XX, avança em todos os segmentos de ensino, alcançando a pós-graduação também em todos os seus níveis.

Mesmo teorias potencialmente capazes de realizar a crítica social ao *status quo* vão sendo esvaziadas, simplificadas, superficializadas, tornando-se mercadorias vendáveis pelas redes sociais. Meios digitais sintéticos, como *twitter*, *tiktok*, *facebook*, *youtube*, passam a ser utilizados como formas aparentemente possíveis de disseminação e socialização de conhecimento teórico. Frases de efeito são usadas, não raro sem indicação de fontes e descontextualizadas, objetivando atrair seguidores.

Sem o intuito de demonização das redes sociais e muito menos de endeusamento do que se veicula em artigos científicos que passam por revisões de pares e avaliações, pretende-se problematizar de modo dialético, tanto a academicização que mantém a produção científica longe da população em geral quanto a popularização simplificada e irresponsável de frases enxutas e de mero efeito mercadológico, objetivando atrair seguidores, justamente pela superficialidade que expressam.

Seria possível encontrar um equilíbrio entre estes polos opostos, que preserve a potencialidade, principalmente, de teorias cuja gênese foi revolucionária, para ler e também escrever o real em seu sentido transformador? De antemão, adiantamos que compreender a essência dos fenômenos não é algo possível sem estudo consequente, disciplinado, organizado e coletivo e, ainda assim, exige tempo, o que vai na contramão do imediatismo e pragmatismo exigido pelo capitalismo, sendo uma de suas expressões o produtivismo acadêmico (Tuleski; Alves; Franco, 2017).

O percurso da discussão aqui empreendida partirá do que se encobre e, ao mesmo tempo, se revela por detrás da assepsia do marxismo por parte dos intérpretes da Psicologia Histórico-Cultural para, na sequência, debater os desafios postos àqueles que estudam esta teoria se desviando das armadilhas das adulterações, superficializações e distorções.

Por fim, ainda que de modo breve, devido às exigências de um capítulo, procuraremos exemplificar em trechos de um texto fundamental de Vigotski, como as categorias do MHD estão ali expressas, bem como a importância que ele destina a elas no curso da construção de uma psicologia geral unificada.

Problema antigo: o esvaziamento do MHD na interpretação dos escritos de Vigotski

Na primeira edição do meu livro publicado em 2002, com segunda edição em 2008 (Tuleski, 2002; Tuleski, 2008), realizei, no primeiro capítulo, uma análise das apropriações dos escritos de Vigotski pelo ocidente até a primeira década do século XXI.

Destaquei que Vigotski começou a ser conhecido no Brasil na década de 1980, mais especificamente no campo educacional, só posteriormente e gradualmente passou a ser incorporado nos cursos de graduação em Psicologia. Assim como identifiquei que a maioria das publicações nacionais tinha como base os dois primeiros livros traduzidos para o português a partir da tradução norte-americana (*Pensamento e Linguagem* e *Formação Social da Mente*), que faziam uma assepsia dos termos marxistas e menções à URSS.

Nestas edições, houve cortes significativos em termos quantitativos que trouxeram problemas qualitativos relacionados à compreensão dos conceitos, denotando uma limpeza em relação às reflexões marxistas presentes na obra, o que conduzia a uma concepção de sociedade, de social, de interação e de relações sociais consideradas de forma abstrata, esvaziadas de seu conteúdo original.

Uma das consequências desta assepsia foi a possibilidade de junção da proposta teórica de Vigotski à de outros autores como Piaget, Ferreiro, bem como a classificação de sua teoria como interacionista, sociointeracionista, socioconstrutivista etc. Realizava-se quase que uma equivalência de conceitos por meio da aparência (uso das mesmas palavras), sem considerar o sistema conceitual do autor como um todo e sua base filosófico-epistemológica. O conceito de relações sociais, por exemplo, tornava-se equivalente ao de relações interpessoais e a discussão sobre a natureza social do psiquismo humano era secundarizada.

Outra consequência refere-se à secundarização do método, um dos problemas mais abordados pelo autor em seus escritos. Para Vigotski, a nova Psicologia que propunha construir se embasava nas categorias do MHD para a análise dos fenômenos psicológicos.

Um leitor obstinado de sua obra facilmente verificará o movimento de análise que lhe é peculiar, ou seja, independentemente do objeto sobre o qual o texto ou a investigação apresentada se dirige, Vigotski parte de uma revisão cuidadosa dos autores seus contemporâneos que se dedicam àquele tema. Nesta revisão, apresenta as teses dos referidos autores para, depois, destacar as possíveis lacunas, ou mesmo vieses, que lhes desviam do curso, afastando-os da possibilidade de elucidar o fenômeno em sua essência, movimento e totalidade.

Em linhas gerais, aponta a parcialidade dos métodos empregados, que não capturam a totalidade do fenômeno, recaindo na lógica formal.

Em suas análises, ficam ora explícitas e ora implícitas categorias fundamentais do MHD. Além disso, evidenciam-se suas premissas fundamentais: 1. centralidade do trabalho social (apropriação e objetivação) e 2. as bases das relações sociais são as relações sociais de produção. O MHD como método orienta a sistematização do conhecimento sobre a realidade, tendo em vista a *categoria totalidade* (abarcando as múltiplas relações e determinações de um dado fenômeno).

Em suas investigações, Vigotski denuncia os limites de outras perspectivas teóricas em Psicologia que se baseiam na lógica formal (lógica abstrata), cujas principais leis podem assim ser elencadas: 1. Lei da identidade (se A é igual a A, assim permanecerá); 2. Lei da inadmissibilidade da contradição (Se A é igual a A, jamais será não-A) e 3. Lei do terceiro excluído (dois juízos que se contrariam não podem ser verdadeiros e falsos ao mesmo tempo; se um é verdadeiro, o outro é falso, não cabe uma terceira interpretação). Para ele, o emprego da lógica formal orienta a investigação para a mera descrição dos fenômenos; por não capturar o movimento e as contradições inerentes a eles, os estatiza e naturaliza, dizendo o que a coisa é.

No entanto, para Vigotski, este é apenas um dos momentos da investigação, pois é preciso superar por incorporação a lógica formal; além de descrever os fenômenos tal como se apresentam em um dado momento, é necessário recuar ao passado para identificar sua gênese, ou seja, quando este fenômeno passou a existir, acompanhar o curso do seu desenvolvimento até seu *status* atual (abarcando suas várias relações com outros fenômenos) para indicar o curso futuro de seu desenvolvimento.

O movimento de análise que realiza o *detour*¹ permite compreender em que condições o fenômeno se desenvolveu e, a partir disto, é possível pensar um prognóstico, mantendo-se ou modificando tais condições, parcial ou totalmente.

Considerando o exposto, podemos sintetizar as leis básicas da lógica dialética, incorporada por Vigotski em suas investigações, da seguinte forma: 1. Lei da totalidade (os fenômenos da realidade se articulam organicamente, são intervenculados e interdependentes); 2. Lei da contradição (os fenômenos da natureza encerram contradições internas, oposições constantes, tudo é e não é ao mesmo tempo); 3. Lei do movimento (a realidade não é estática, está em incessante transformação e renovação; ocorrem mudanças quantitativas microscópicas que culminam em saltos qualitativos).

Por isso, expusemos que a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal, avança da apreensão aparente dos fenômenos para sua essência não aparente. A lógica formal não é desconsiderada, mas torna-se um dos momentos do processo de análise e não a própria análise. A dialética: *“É a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior quanto do pensamento humano”*. Não exclui a lógica formal, mas a incorpora por superação (Sanfelice, 2008, p. 75-6, grifo nosso).

Outro ponto fundamental, apenas mencionado anteriormente, refere-se ao fato da lógica formal ser considerada uma lógica abstrata, e a lógica dialética uma lógica concreta. A dialética mate-

1 Significa um retorno e busca pela gênese do processo para acompanhar o seu desenvolvimento.

rialista, diferentemente da idealista, é saturada de concreticidade. Não é apenas no pensamento que se manifestam as leis da dialética, mas, ao contrário, as leis da dialética são a captura, pelo pensamento humano, do movimento do próprio real.

Isto quer dizer que, tanto na natureza quanto na sociedade, os mais diversos fenômenos, divididos por nós artificialmente em campos ou áreas do saber (Física, Química, Biologia, Antropologia, Sociologia, Psicologia etc.), operam em uma totalidade, em relações altamente complexas, muitas delas invisíveis ou impossíveis de capturar pela via sensorial. Todos os fenômenos estão em contínua e constante transformação, possuem contradições internas e externas. A lógica dialética, portanto, mais se aproxima de como as coisas são na realidade, porém não de modo momentâneo, mas em seu movimento contínuo.

O seu nível de complexidade está justamente aí, a possibilidade de superar o concreto caótico que se mostra sensorialmente e na parcialidade de sua aparência, sem estatizá-lo de modo descritivo como o faz a lógica formal, avançando para a sua essência, sua multideterminação histórica, transformando-se em concreto pensado, realidade sistematizada, porém não estatizada. Nas palavras de Netto (2011, p. 20-21), o conhecimento teórico que se produz a partir desta lógica

[...] é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura dinâmica do objeto de pesquisa. E esta reprodução

(que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto).

Fica evidente, assim, a unidade teoria/prática, ou seja, ao conhecer e atuar sobre a realidade, quanto mais fidedigna for a imagem subjetiva da realidade objetiva, maiores as possibilidades de um posicionamento consciente nesta realidade. Para entender melhor esta questão, recorreremos à Kosik (2002) em sua distinção de pseudoconcreticidade e concreticidade. A pseudoconcreticidade, para o autor, refere-se à práxis utilitária imediata e ao senso comum dela derivado, que permite a orientação no mundo, a familiaridade com as coisas e seu manejo, pela prática cotidiana, porém não permite a compreensão das coisas e da própria realidade.

O mundo, baseado na repetição, no hábito, no imediatismo e na evidência direta inclui, de acordo com Kosik (2002): 1. O mundo dos fenômenos externos aparentes; 2. O mundo da manipulação e da troca, da prática alienada e fetichizada; 3. O mundo das representações comuns e parciais, fantasmagóricas como fenômenos da consciência; 4. O mundo dos objetos fixos como condições naturais e estáticas. É, pois, segundo o autor, “um claro-escuro de verdade e engano” (p. 15). Já, em oposição:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. [...]. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência

se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvela a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. [...]. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado (Kosik, 2002, p. 20-21).

Sendo a pseudoconcreticidade este mundo fragmentário, da prática cotidiana fetichizada, nele predominam os processos alienantes e alienadores vigentes na sociedade capitalista. Justamente por isso, no estágio atual do capitalismo em que se acirram os processos de alienação, conjugando-se a precarização do trabalho com a precarização da formação da classe trabalhadora em todas as esferas, enfatizar o não descolamento da PHC em relação ao MHD é crucial. Trataremos, no próximo tópico, dos desafios que são colocados para todos nós, que ensinamos e empregamos este referencial teórico em nossa atividade.

Desafios para quem estuda a PHC na atualidade

Um primeiro desafio que se coloca para aqueles que se aproximam deste referencial teórico, pelos mais variados motivos, está no estudo sistemático e constante do MHD, porém, não das categorias isoladas ou mesmo para apenas afirmá-las como base da PHC, mas para torná-las instrumento do seu próprio pensar a realidade.

Quero dizer com isso que não basta ler os textos dos autores da PHC, pois, em seus textos, as categorias estão implícitas na análise que fazem da gênese e desenvolvimento do psiquismo humano. Elas

não estão lá anunciadas e explícitas ao leitor, mas são o esqueleto no qual se ancora a discussão dos mais variados objetos de estudo em que se debruçam os autores.

A apropriação destas categorias como instrumento para pensar o real exige que se exercite o seu manejo por meio da leitura dos mais diversos pensadores marxistas, ainda que muitos deles não tratem de objetos próprios da Psicologia. Tais leituras, por mais difíceis que sejam, potencializam a superação do modo lógico formal de pensar, que embasa boa parte das ideias que circulam no senso comum, embasa as ideologias conservadoras que eternizam e naturalizam as mazelas da sociedade capitalista, como também teorias explicativas das mais variadas que tomam a parte pelo todo, apenas descrevem, mas não explicam os fenômenos aos quais se dedicam.

Se grande parte da formação que se tem ancora-se nesta lógica, superá-la não é tarefa fácil, ainda mais no contexto atual em que se acirra a tendência à polarização e dicotomização, um obstáculo à apreensão materialista dialética do real. Por isso, cada vez mais:

Sente-se que a dialética é algo muito árduo e difícil, na medida em que *o pensar dialeticamente vai de encontro ao vulgar senso comum, que é dogmático, ávido de certezas peremptórias, tendo a lógica formal como sua expressão* (Gramsci, 1981, p. 159 *apud* Sanfelice, 2008, p. 78, grifos nossos).

Um segundo desafio implica que o propósito de dominar o MHD como instrumento de análise do real vai na contramão da pressa, do imediatismo e pragmatismo a que estamos constantemente submetidos na sociedade vigente, pois exige tempo e dedicação. Diante dessa premissa, de modo breve, serão apresentadas algumas

categorias centrais: a *concepção de trabalho* e a *relatividade histórica do conhecimento*.

A *concepção de trabalho* em Marx embasa a discussão sobre o duplo caráter da atividade para os elaboradores da PHC. O trabalho, em termos ontológicos, é a atividade vital especificamente humana, fundante do ser social. É por meio da natureza desta atividade, essencialmente transformadora, externa (objetiva) e interna (subjetiva), que a espécie humana, na filogênese, se distancia qualitativamente da atividade adaptativa ao ambiente, própria das demais espécies animais.

É por meio do trabalho que o ser humano realiza seu metabolismo com a natureza, transforma-a conforme suas necessidades e, nesse processo, torna-se outro, ou reequipa-se nas palavras de Vigotski (Vygotsky; Luria, 1996). Isto porque a relação do ser humano com a natureza não é uma relação de mão única, mas de determinação recíproca:

Subjetivar as forças da natureza e, ao mesmo tempo, objetivar-se como ser humano são dois momentos de um mesmo processo unitário. [...] um *intercâmbio em que a natureza é transformada no 'corpo inorgânico do homem'* (Tonet, 2013, p. 87, grifos nossos).

Ao analisar as transformações operadas no trabalho humano desde o seu início na história da humanidade até o momento atual, temos condições de: revelar o caráter radicalmente histórico do ser social; especificar o caráter essencialmente social do ser humano; expressar o caráter de totalidade que caracteriza o ser social; demonstrar a forma como se originam e se articulam as categorias da subjetividade e da objetividade. Dito de outro modo, as transformações das relações entre ser humano e natureza (seu metabolismo) ao longo da

história possibilita compreender formas de conhecer a realidade (perceber, atentar, memorizar, pensar, comunicar etc.), comportamentos humanos e distintas formas de relações humanas ao longo do tempo.

O entendimento desta complexidade permite desnaturalizar determinadas características e nos impõe a historicização delas, por meio da análise do desenvolvimento das forças produtivas em unidade com o desenvolvimento das relações de produção. Sendo o trabalho sempre coletivo, ainda que se realize por um indivíduo isolado, ele faz parte de um amplo complexo de produção, distribuição e consumo. Em modos distintos de produção, a unidade desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção tinha características diferentes, que imprimiam aos seres humanos destes tempos históricos diferentes hábitos, costumes, modos de pensar. Basta reler sobre a Antiguidade ou sobre o Feudalismo para constatar isso.

Do exposto, destacamos que são as necessidades humanas em seu conjunto, de reprodução da vida, que produziu e produz as transformações, sejam aquelas pequenas transformações quantitativas, muitas vezes não observadas diretamente, sejam as de grande vulto, em que toda a estrutura das relações sociais de produção se altera qualitativamente. Tais transformações de grande vulto, na maioria das vezes, se dão por grandes convulsões sociais, que partejam uma nova forma de vida ao conjunto da humanidade. Este movimento – quantitativo e qualitativo – expressa não só as transformações materiais (forças produtivas), mas imateriais (conhecimento sobre o real), o que nos leva à segunda categoria: a *relatividade histórica do conhecimento*.

Em oposição às perspectivas pós-modernas que operam uma simplificação, relativizando todas as formas de produção de conhecimento como *narrativas*, o que torna muitas vezes equivalente opinião

e argumento, senso comum e conhecimento científico ou filosófico, a assertiva acima que embasa o MHD diz respeito à não estatização do conhecimento, porém sem negar a possibilidade de se explicar o real. Diz respeito ao fato de que os seres humanos são capazes de conhecer a realidade na dependência direta do modo como produzem e reproduzem suas vidas.

O desenvolvimento das forças produtivas ancora-se no conhecimento que se produz sobre a natureza e a sociedade, do mesmo modo que o primeiro alavanca o segundo pela construção de instrumentos técnicos capazes de revelar fenômenos impossíveis de serem estudados a olho nu. Como exemplos, tanto o microscópio quanto o telescópio permitiram ao ser humano um alcance inimaginável da sistematização do conhecimento sobre os seres vivos e sobre o universo, respectivamente.

O conhecimento, portanto, é sempre aproximativo, uma vez que o objeto (realidade) é infinito e está sempre em desenvolvimento, por isso o conhecimento nunca estará esgotado. Em todo o processo de investigação, três aspectos são importantes e devem ser considerados: pormenores (aspectos mais íntimos, essência), formas de desenvolvimento (processualidade) e conexão íntima (totalidade). Por isso, na maioria dos autores que se embasam no MHD, não importa qual área de conhecimento, busca-se superar a mera descrição pela abstração (análise e síntese).

Quando tratamos do conjunto dos seres humanos, tanto no que se refere às transformações das forças produtivas quanto às transformações nos modos de produzir a vida, nas sociedades de classe onde se desenvolveu a divisão social do trabalho (escravagismo, feudalismo, capitalismo), encontraremos disparidades entre a produção geral

da riqueza material e do conhecimento e domínio sobre a natureza, em relação à apropriação destes bens (materiais/espirituais) pelos seres humanos singulares. Nas palavras de Markus (1974, p. 52):

E tão-somente porque o homem vive num mundo que se tornou por esse modo um mundo humano, tão-somente porque ao nascer já encontra objetivadas aquelas necessidades e capacidades que se manifestaram no passado, podendo assim dispor materialmente dos resultados de todo o desenvolvimento social que lhe antecedeu, tão-somente por isso torna-se possível que o processo de desenvolvimento não se veja obrigado a recomençar sempre do início, mas possa partir do ponto em que se deteve a atividade das gerações anteriores. Apenas o trabalho, enquanto objetivação da essência humana, configura de modo geral a possibilidade da *história*.

Por outro lado, o crescente domínio da natureza e a produção de conhecimento sobre a realidade não oportuniza a todos o mesmo desenvolvimento devido à divisão social do trabalho. Na sociedade de classes, a contradição permanente que se intensifica ainda mais no estágio atual do capitalismo é o fato de que o trabalho ao mesmo tempo é e não é fonte de humanização.

Não por acaso os autores da PHC se debruçaram sobre a ontogênese, procurando demonstrar os processos de apropriação e objetivação ao longo da vida, denunciando os obstáculos que a sociedade de classes coloca para grande parcela da humanidade. Se é pelos processos de apropriação/objetivação que nos humanizamos, os obstáculos postos pela divisão social do trabalho para determinadas classes criam impeditivos para o desenvolvimento das potencialidades humano-sociais.

Esse processo de apropriação apresenta-se também no curso da ontogênese humana. Para a criança, o ambiente humano é algo dado, mas não os objetos em sua *qualidade humana*: esses, enquanto *objetos humanos*, são apenas *indicados* como uma *tarefa* a levar a cabo. Para que o menino possa entrar em relação com esses objetos enquanto objetivações das forças essenciais do homem, para que possa portanto utilizá-los de um modo humano, deve desenvolver também em si próprio as mesmas faculdades e as mesmas forças. Naturalmente, nesse caso, ocorre um processo que já não é mais espontâneo, pois se realiza apenas através da mediação dos adultos e, por conseguinte, da sociedade: o que explica o tempo inacreditavelmente breve no qual esse processo pode ocorrer (Markus, 1974, p. 54).

Se o desenvolvimento da consciência se dá por meio das apropriações de instrumentos e signos culturais ao longo da vida, apenas uma sociedade que não os distribua de modo desigual permitirá a todos este alcance.

Não por acaso, Vigotski, Luria e Leontiev debruçaram-se extensivamente nos estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essencialmente culturais, constituintes da consciência como qualidade do psiquismo humano. O curso deste desenvolvimento foi denominado pelos autores como desenvolvimento da personalidade. Fica evidente a relação dialética entre consciência social e consciência individual, como opostos indissociáveis:

[...] a consciência humana (e consequentemente também a consciência sensível) consegue dispor de uma dupla mediação: por um lado, sua relação com o objeto é mediatizada pela sociedade, pelo grau ao qual a consciência social já chegou, bem como pelo conhecimento, que deve ser apropriado (pelo menos em parte) pela consciência humana; e, por outro, seu desenvolvimento

individual é mediatizado pela *atividade humana* em sua forma principal e indivisa, ou seja, pela atividade de trabalho. Essa última mediação caracteriza também aquelas formas da consciência cuja relação com o objeto parece ser inteiramente imediata: por exemplo, a sensibilidade (Markus, 1974, p. 63-64).

Objetivando a elaboração de uma ciência psicológica embasada nas categorias do MHD, os autores soviéticos citados empreenderam uma crítica exaustiva às concepções de Psicologia existentes em sua época, propondo um desafio ainda não superado na atualidade: a Psicologia como uma ciência.

Como as categorias estão expressas nas concepções da PHC?

Algumas categorias foram tratadas ao longo dos tópicos anteriores, contudo, para responder ao questionamento provocado pelo subtítulo, a partir deste momento, daremos ênfase a análise do texto *O significado histórico da crise da Psicologia*, de 1927 (Vigotski, 1997), sem, contudo, esgotá-lo. É neste texto que Vigotski denuncia tanto a parcialidade das correntes psicológicas de sua época (Reflexologia, Psicanálise, Personalismo, Gestalt etc.) quanto os problemas dos teóricos soviéticos daquele tempo na busca pela construção de uma Psicologia Marxista (ecletismo, simplificação, apropriação de termos de outras ciências etc.), assim como denuncia a carência de definição do objeto e do princípio explicativo geral da Psicologia como ciência.

Além disso, Vigotski desafia: o que une todos os objetos heterogêneos investigados pela Psicologia? Como unir todos os achados esparsos sem um eixo estruturante? Sua análise busca chegar à essên-

cia do problema que aponta, ou seja, a crise da Psicologia. Denuncia a carência metodológica, de fundamentos gerais que definam o seu objeto e norteiem a investigação nos mais variados campos. Sua discussão visa chegar à essência da crise, sem furtar-se à uma análise aprofundada das mais diferentes correntes vigentes em seus princípios centrais e arcabouço teórico. Vejam como duas categorias já aqui discutidas se expressam nas palavras do autor:

Mas o problema do que as coisas *parecem* é também algo que *parece* um problema. Porque na ciência se trata de conhecer a *verdade*, e não o que parece ser a causa de algo que parece ser, ou seja, os fatos deverão ser tomados tal como existem, independentemente de cada um de nós (Vigotski, 1997, p.382).

Em destaque acima, dois pontos centrais para o MHD, a existência de fatos psicológicos, independentemente da possibilidade de alcance ou não deles por parte do investigador. Há verdade nos fatos que precisa ser explicitada, porém esta não se encontra na aparência fenomênica, mas na essência que necessita ser acessada. Indica a necessidade de se caminhar da pseudoconcreticidade para a concreticidade. Vejamos o que o autor aponta no excerto a seguir.

O estudo do conhecimento subjetivo é coisa da lógica e da teoria histórica do conhecimento: como existência, o subjetivo é o resultado de dois processos, em si mesmos objetivos. [...]. O conceito de matéria não significa gnoseologicamente *nada mais* que: uma realidade objetiva que existe independentemente da consciência humana e está refletida nela (Lênin, p. 276). [...]. E a consciência *pode* existir sem autoconsciência: posso ver sem saber que vejo. [...]. *Nenhuma ciência é possível* a não ser separando diretamente a sensação do conhecimento. [...].

Se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, diz Marx, toda ciência seria desnecessária (Marx, p. 384 *apud* Vigotski, 1997, p. 383).

Especialmente este trecho é, para mim, nodal, porém de difícil compreensão de modo aligeirado. Primeiro, afirma que o conhecimento subjetivo (a imagem da realidade refletida na consciência) é resultante de dois processos objetivos. Explicita sua concepção materialista, mas que não nega a subjetividade.

Na sequência, explicita sua compreensão sobre o ato de conhecer humano, tomando Lênin como referência: para se conhecer algo é necessário que este algo exista fora da mente do sujeito, um objeto a ser conhecido. Há uma realidade a ser conhecida, ainda que eu não consiga acessá-la ou tenha ilusões sobre ela.

O reflexo desta realidade na consciência humana pode ser parcial, fragmentário e até incongruente, posso me orientar no mundo na forma mais simples, imediata, imerso na pseudoconcreticidade, sem reflexão mais profunda sobre por que e para que faço determinadas coisas, apenas faço, ou seja, pode existir consciência sem autoconsciência.

O conhecimento verdadeiro, que acessa a essência dos fenômenos, estabelece relações entre eles e os inclui numa totalidade, podendo prescindir da sensação, percepção direta, da empiria. Estas, capturam apenas a aparência. A ciência não pode basear-se em fantasmas e alegorias, necessita explicar os fenômenos e suas transformações. E seguimos com a problemática no campo da Psicologia:

Em última instância, a questão se resume, como já dissemos, em delimitar o problema ontológico e gnosiológico. Em gno-

seologia, aquilo que parece existe, mas afirmar que aquilo é realmente a existência é falso. Em ontologia, o que parece não existe em absoluto. Ou os fenômenos psíquicos existem e então são materiais e objetivos, ou não existem e não podem ser estudados. É impossível qualquer ciência só sobre o subjetivo, sobre o que parece, sobre fantasmas, sobre o que não existe (Vigotski, 1997, p. 386).

Vejam a problemática apontada pelo autor. Por que a ele é necessário delimitar o problema ontológico e gnosiológico? Se, para a ontologia, interessa estudar a natureza do ser, a sua existência e da realidade à qual este pertence, a gnosiologia procura elucidar como o ser humano produz conhecimento, a natureza, a essência deste conhecimento, bem como por quais meios se produz o ato cognitivo (teoria do conhecimento). Por isso, Vigotski afirma que, em gnosiologia, aquilo que parece existe como ato cognitivo, mas disto não deriva que aquilo é de fato o objeto, pois meu conhecimento pode ser parcial, fragmentado, ilusório.

No entanto, em ontologia, a aparência não se confunde com a integralidade do ser, a aparência é parte do ser, mas não é o ser. Daí sua conclusão de que, para haver uma Psicologia efetivamente científica, é preciso compreender que os fenômenos psíquicos são materiais e objetivos, ou seja, existem de fato. Se assim não for, não há condição de se constituir uma ciência psicológica. E, por fim, porém sem esgotar a riqueza do texto em tela, afirma o autor:

Mas o método dialético não é o único em absoluto: temo-lo em biografia, em história, em psicologia. É, pois, necessária uma metodologia, ou seja, um sistema de conceitos intermediários, concretos, adaptados à escala de conceitos da Ciência em questão. [...]. Segundo uma expressão feliz, a metodologia é a

alavanca por meio da qual a filosofia dirige a ciência (Vigotski, 1997, p. 391).

Especialmente aos estudiosos iniciantes, muitas vezes bombardeados com as frases de efeito das redes sociais, que pinçam ideias descontextualizadas dos autores, Vigotski deixa extremamente clara a filosofia que embasa sua teoria psicológica, o MHD. Porém, o emprego destas categorias filosóficas não exime os pesquisadores da elaboração de um arcabouço teórico intermediário, um sistema conceitual que, como uma alavanca, demonstre a filosofia que a dirige. A PHC cumpre o papel desta alavanca, estando em contínuo desenvolvimento, uma vez que os fenômenos aos quais se dirige, como todos os demais, não são estáticos.

Considerações finais

Tentamos demonstrar neste capítulo que não há caminho mais fácil e nem atalho para quem almeja se apropriar da PHC e fazer dela seu referencial para a atuação nos mais diversos campos da Psicologia. Não serão verbetes nem frases soltas e descontextualizadas sendo repetidas que permitirão uma atuação no sentido proposto pelos autores soviéticos.

A apropriação dos conceitos teóricos da PHC depende da compreensão das categorias do MHD, sob pena de efetuarmos simplificações, distorções, adaptações aos ditames da sociedade capitalista, tornando-a uma teoria vendável e mais uma no rol daquelas que visam adaptar os sujeitos a uma sociedade que os adocece por precarizar sua formação e sua atividade vital.

De modo geral, vemos as categorias aqui discutidas sendo muito citadas, mas pouco compreendidas em sua essência metodológica. Defendemos que, para compreendê-las em sua essência, é necessário domínio do MHD como filosofia, instrumento para análise da realidade humano-social. O entrelaçamento dos principais conceitos da PHC às categorias do MHD é evidente conforme se avança no domínio de ambos, pois todas estas categorias estão articuladas numa totalidade que nos explica a processualidade de tornar-se humano, bem como revela as contradições deste processo na sociedade dividida em classes. Sem este domínio, incorremos na banalização, vulgarização, simplificação ou distorção, sendo intencional ou não.

Para finalizar, retomo a discussão posta em Carvalho, Tuleski e Souza (2023), na defesa das teses seguintes: Tese 1 – Toda teoria psicológica tem um posicionamento político, implícito ou explícito; Tese 2 – O que valida uma teoria é sua capacidade de atualizar-se historicamente na explicação essencial dos fenômenos com os quais se defronta; Tese 3 – A única possibilidade de aproximação de teorias é por sua base filosófico-metodológica. Por isso, a importância da leitura e apropriação responsável destes teóricos, bem como da divulgação de suas ideias com o devido aprofundamento e indicação de fontes, sem secundarizar ou ignorar sua base filosófico-epistemológica.

Como defendido por Carvalho, Tuleski e Souza (2023), fragmentar e/ou desarticular a psicologia vigotskiana do MHD pode se dar por uma incompreensão de seus fundamentos ou por intencionalidade, buscando adequá-la às demais correntes conservadoras da sociedade de classes.

Referências

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. A crise estrutural do capital e seus efeitos nas políticas educacionais no Brasil pós-pandemia. **Espaço e Economia**, v. 26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.24609>.

ANTUNES, Ricardo. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e13840, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13840.

CARVALHO, Bruno Peixoto; TULESKI, Silvana Calvo; SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Psicologia histórico-cultural: a que será que se destina? Teses sobre a indissociabilidade entre psicologia e política. **Teoría y Crítica de la Psicología**, v. 19, p. 79-105, 2023. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/> Acesso em: 13 ago. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **Katálisis**, v. 16, n. 1, p. 91-100, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/WK5nwq6KrZtDvTCQShGs3sq/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20decad%C3%A2ncia%20ideol%C3%B3gica%20denunciada%20por,conserva%C3%A7%C3%A3o%20da%20ordem%20do%20capital>. Acesso em: 13 ago. 2024.

LUKÁCS, György. **El asalto a larazón**: latrayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler. Trad. Wenceslao Roces. México-Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica, 1959.

MEDEIROS, João Leonardo. A ciência afundada no tsunami irracionalista: as raízes do ataque à razão. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p.443–464, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43474/24624>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Crise estrutural do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, p. 315–346, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p315>.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, v. 14, n.25, p. 45-60, 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; DUAYER, Mário. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento? **Perspectiva**, v.16, n. 29, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes De; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**, v. XXVIII, n. 2, p. 265-281, 2005.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, n. 111, p. 413–429, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300002>. Acesso em: 27 set. de 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANFELICE, José Luis. Dialética e Pesquisa em Educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 69-94.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRIGLIAFS, Patricia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. A “inutilidade” do pensamento em épocas céticas e pragmáticas e o fundamental conhecimento do mundo objetivo: propostas de Maria Célia Marcondes de Moraes para a educação. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 37, p. 47-72, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i37.3167>.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma Psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma Psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

TULESKI, Silvana Calvo; ALVES, Alvaro Marcel Palomo; FRANCO, Adriana de Fátima. O que revela e o que encobre o produtivismo acadêmico? Problematicando a face objetivo-subjetiva do fenômeno e seu impacto social-individual. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (Orgs). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresinha: EDUFPI: 2017, p. 199-230.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Capítulo 4

Pesquisas de base materialista dialética na perspectiva histórico-cultural

Brunesa Paulus de Moraes
Janaina Damasco Umbelino
Larissa Riboli

A atividade de pesquisa é produzir conhecimento, é conhecer o objeto que se propõe estudar para além de sua aparência; desse modo, pesquisar é ir em direção à essência do fenômeno e compreender suas relações de forma dinâmica, em suas múltiplas determinações.

Ao realizarmos pesquisa a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) faz-se necessário nos fundamentarmos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), considerando, propriamente, a materialidade histórica da vida humana como um produto cultural que revela suas formas de organização na sociedade (Neto, 2011). Assim, o método (epistemologia) é entendido como o próprio objeto de pesquisa em movimento, orientado pela busca de conhecê-lo em relação à realidade e refletindo criticamente sobre sua compreensão (ontologia).

Nesse cenário, a realidade é concebida como uma totalidade em movimento e, ao investigá-la, suas contradições intrínsecas se manifestam, revelando suas leis de funcionamento. Em outras palavras, sob uma perspectiva teórica, a contradição expõe a essência dos fe-

nômenos. Essa realidade, quando pensada dialeticamente, com suas contradições, pode ser vista como uma realidade concreta, na qual o concreto é a síntese de múltiplas determinações em uma totalidade complexa, jamais completamente apreendida (Neto, 2011).

Diante disso, ao assumir a Teoria Histórico-Cultural como fundamento, está inerente a escolha adequada do método de pesquisa e do método de exposição, sendo que, segundo Cedro e Nascimento (2017, p. 27),

O método de pesquisa é concebido como a análise que tornará evidentes as relações internas e cada elemento em si mesmo, dentro de uma realidade estudada. Já o método de exposição é concebido como um processo contrário ao da pesquisa, pois a reconstituição, a síntese do fenômeno, é apresentada ao indivíduo como se tivesse sido construída *a priori*. Logo, o objeto é revelado gradativamente de acordo com certas peculiaridades inerentes a ele.

O método histórico-dialético possibilita a captação das relações internas que permeiam o objeto a ser estudado, indo à sua essência para compreender o fenômeno que está em movimento, permitindo o entendimento entre as relações do singular, particular e universal. O referido método filosófico sustenta o método de investigação da Teoria Histórico-Cultural, cujo objetivo é compreender a natureza histórico-social do psiquismo humano (Cedro; Nascimento, 2017).

Nossas pesquisas, ao assumirem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, assumem papel investigativo-científico do desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, são políticos, já que visam contribuir teórica e metodologicamente para o campo da

educação como um todo, objetivando o pleno desenvolvimento dos sujeitos partícipes do processo educativo. Em outras palavras, buscam concretizar a formação do pensamento teórico dos estudantes.

É importante ressaltar que, ao assumirmos estes pressupostos, não os vemos apenas como um método e uma metodologia a ser desenvolvida em pesquisas em educação, mas como um fio condutor da própria prática pedagógica, levando-a e absorvendo-a para a vida como um todo. Dessa forma, é possível afirmar que este referencial teórico permeia as nossas relações humanas e sociais não apenas no âmbito da pesquisa em educação, mas no trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano educacional em que estamos inseridas, buscando explicações para compreender o desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas.

A pesquisa constitui-se, então, enquanto atividade humana, pois tem como característica “conter a síntese de um projeto coletivo; ter uma necessidade coletiva, ter um plano de ação coordenado; coincide motivo com o objeto, principalmente ter o sujeito como centro da atividade” (Araújo; Moraes, 2017, p. 56), ou seja, ter o sujeito como centro de todas as ações que envolvem a pesquisa, desde a escolha do tema até a análise de dados.

Diante disso, apresentamos, na sequência, duas pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. A primeira, realizada no contexto escolar, busca um modo de organizar o ensino para que os estudantes, além de compreender a função social do gênero discursivo manual de instruções, compreendam o movimento lógico-histórico do conceito, ou seja, a necessidade humana que o produziu. A segunda pesquisa analisa estudos sobre medicalização no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, nas áreas de Educação e de

Psicologia, no período de 2010 a 2020. Mesmo com objetos específicos, elas trazem como objetivo geral de sua organização compreender uma necessidade social, que, neste caso, significa compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações na relação com o contexto social.

O processo de significação em atividade coletiva a partir de um gênero discursivo

A pesquisa de mestrado intitulada *O processo de significação em atividade coletiva a partir de um gênero discursivo* (Riboli, 2020) teve como ponto de partida compreender a criança enquanto sujeito histórico, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Buscou transpor didaticamente os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, destacando uma forma de organizar o ensino que resultasse em aprendizagem e, conseqüentemente, promovesse o desenvolvimento do estudante.

A pesquisa teve como objeto de pesquisa *o processo de significação a partir do gênero discursivo instrucional manual de instruções*, que permite delinear os caminhos a serem percorridos. Nesse sentido, buscamos responder as seguintes questões: como se dá a formação das significações em uma atividade coletiva? É possível desencadear um processo de significação por meio do gênero discursivo instrucional manual de instrução? A partir dessas questões traçamos como objetivo: *identificar os indiciadores do processo de significação de ações da atividade de ensino por meio do gênero discursivo instrucional manual de instruções*.

A pesquisa foi organizada em três grandes momentos. O primeiro, aprofundamento teórico sobre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, uma vez que estes serviram de base para o desenvolvimento de toda pesquisa, e sobre os fundamentos da Atividade Orientadora de Ensino, como um modo de organização do ensino na área da Língua Portuguesa.

O segundo momento foi a fase de elaboração e desenvolvimento da situação desencadeadora de aprendizagem a partir da História Virtual *Clarice e seus amigos em apuros*, a ser desenvolvida com os estudantes participantes da pesquisa. E o último momento foi de análise dos dados, na busca de compreender o processo de significação dos conceitos inerentes à Língua Portuguesa, colocados em movimento por meio do jogo e da produção do manual de instruções para Clarice e seus amigos.

Para a pesquisa ser realizada, contamos com a participação de vinte e um estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, com idades entre 8 e 9 anos, no ano de 2019.

Caracterização do Experimento Didático-formativo

O experimento didático-formativo, segundo Moura e Cedro (2016, p. 130, 2016), é fruto das pesquisas de Vigotski, denominadas como método genético formativo ou genético experimental,

É um método de investigação psicológica que permite estudar a essência das relações internas entre os diferentes procedimentos da educação e do ensino e o correspondente caráter de desenvolvimento psíquico do sujeito.

O experimento didático-formativo permite, ainda, que o pesquisador intervenha nos processos psíquicos que ele mesmo estuda, sendo agente ativo do processo de pesquisa. Nesse sentido, Moura e Cedro (2016 p. 130) caracterizam o experimento didático-formativo como:

- Uma orientação para os processos descobertos pelos alunos ao aprenderem certos conceitos escolares;
- A natureza longitudinal da pesquisa;
- A intervenção do pesquisador na aprendizagem dos estudantes;
- A constante interação entre as observações coletadas e o planejamento futuro das ações;
- Os dados são mais qualitativos do que quantitativos.

O experimento didático-formativo da pesquisa em questão teve como fundamento os pressupostos da *Atividade Orientadora de Ensino*, caracterizando-se como um modo de organizar o ensino, compreendendo professor e estudante como protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem, respectivamente. Ao professor cabe organizar a atividade de ensino para que crie, no estudante, o motivo de “estudar e aprender sobre sua realidade” (Moura *et al.*, 2010, p. 90), apropriando-se de sua realidade de forma consciente, permitindo a construção e generalização de ações para que possa atuar em sociedade.

Este modo de organizar o ensino apresenta-se por meio de *Situações Desencadeadoras de Aprendizagem* que, organizadas pelo professor, precisam considerar os objetivos de ensino, destacando a necessidade de “um problema desencadeador, [que] contemplam as relações essenciais dos conceitos e possuem um tema relevante socialmente para os sujeitos” (Moura *et al.*, 2016 *apud* Oliveira;

Panosian, 2021, p. 3). Elas podem ser organizadas de três formas: situações emergentes do cotidiano¹, jogo e história virtual.

Em nosso caso, organizamos uma situação desencadeadora de aprendizagem por meio de uma história virtual, uma

Narrativa que proporciona ao aluno envolver-se na solução de um problema como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo como fim a satisfação de uma determinada necessidade à semelhança do que pode ter acontecido em certo momento histórico da humanidade (Moura *et al.*, 2010, p. 224).

No caso de nossa pesquisa, o problema dado foi a elaboração do conceito do gênero discursivo manual de instruções, de forma que os estudantes produzissem um texto de tal gênero.

Com o experimento, buscou-se que os estudantes *entrassem* em atividade para que pudéssemos compreender o processo de significação da linguagem, uma vez que “as atividades humanas são formas de relação do indivíduo com o mundo, dirigidas por motivos e por necessidades” (Moura; Cedro, 2016, p. 131). É por meio da linguagem que se materializa o processo de significação e, ao mesmo tempo, nas relações sociais, transforma-se o psiquismo humano, tornando interna a significação externa, em uma relação dinâmica de partilha.

Desse modo, a Atividade Orientadora de Ensino além de possibilitar a organização do ensino também é parte do experimento

1 Situações emergentes do cotidiano caracterizam-se por situações vivenciadas no cotidiano dos estudantes. O professor organiza o ensino, transferindo essas situações para a sala de aula, de forma a contribuir para a formação dos conceitos pelo estudante.

didático-formativo, uma vez que se tornou fonte de pesquisa sobre o ensino e sua organização, fornecendo dados importantes para análise (Moura *et al.*, 2019, p. 421). O experimento possibilitou colocar em movimento o fenômeno investigado a partir de um problema coletivo em que os estudantes deveriam buscar, coletivamente, uma solução para o problema, partilhando hipóteses, palavras, frases, isto é, *significados* para construir um texto coletivo como síntese do problema proposto na história virtual.

O jogo como recurso desencadeador de aprendizagem

O jogo é instrumento da cultura, que está vinculado à língua, pois “toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real” (Kishimoto, 2005, p. 16). Por isso, cada contexto social compreende o jogo de maneiras diversas, todavia, o jogo pode ser visto a partir de três elementos principais: “1) o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2) sistema de regras; e 3) um objeto” (Kishimoto, 2005, p. 16). O jogo é, portanto, produto da cultura, que possui um sistema de significação que o caracteriza.

Em nosso caso, o jogo foi o meio de investigar o processo de significação pelos estudantes. Para tanto, fornecemos a eles os objetos que compõem o jogo de tabuleiro (um tabuleiro, um dado, cinco peças que representam os jogadores e vinte cartas com dicas sobre diferentes conteúdos curriculares – Figura 1), mas sem as regras para orientar as ações dos participantes. Os estudantes tiveram a tarefa de produzir um manual de instruções para ser enviado à personagem fictícia Clarice, resolvendo o problema proposto na história virtual.

O problema proposto aos estudantes nos orientou a captar e entender como se dava o processo de significação e as negociações para compor o texto instrucional. O jogo foi inserido como material manipulável e deveria ser observado para que conseguissem produzir o gênero discursivo instrucional manual de instruções, para resolver o problema. Assim, ele faz parte do problema a ser resolvido, uma vez que não havia regras pré-estabelecidas para dizer como seria jogado.

Assumimos, portanto, o jogo com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, “possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos, executar jogadas segundo este plano e avaliar sua eficácia nos resultados obtidos” (Moura, 2005, p. 90). Desse modo, ele é compreendido como *atividade*.

Figura 1: Jogo completo



Fonte: Riboli (2020).

A partir da história virtual *Clarice e seus amigos em apuros*, os participantes da pesquisa foram organizados em cinco grupos, que receberam um jogo cada para que pudessem manuseá-lo e analisá-lo para, então, criar as hipóteses para a produção, oral e escrita, do gênero discursivo instrucional.

A história virtual Clarice e seus amigos em apuros

A partir do estudo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade Orientadora de Ensino, bem como dos diferentes gêneros discursivos, elaboramos uma proposta de ensino com o objetivo de compreender o processo de significação em uma atividade coletiva por meio da história virtual *Clarice e seus amigos em apuros* (Quadro 1). A história virtual é uma possibilidade metodológica que se insere como uma situação que poderá desencadear a aprendizagem dos estudantes e que objetivou reconstituir e recuperar a história e a lógica do conceito a ser ensinado, no caso o gênero discursivo instrucional manual de instruções.

Quadro 1: História Virtual *Clarice e seus amigos em apuros*

Clarice e seus amigos em apuros

Era uma vez uma menina que se chamava Clarice e tinha 10 anos. Clarice gostava muito de ler e adorava um desafio. Na biblioteca de sua cidade havia uma sala muito grande que tinham muitos materiais, como: livros, revistas, panfletos, artigos, contos, jogos, brinquedos, e muito mais. Certa vez, Clarice, que estava circulando pela grande sala, avistou um baú e nele havia muitos brinquedos e jogos. Tinha de tudo: bonecas de pano, carros de

madeira, minicozinha com panelas, pratos, talheres etc., jogo de xadrez, jogo de bolas de gude, jogo de cartas. Mas um, em especial, chamou sua atenção. Era um amontoado de cartas com perguntas em forma de dicas dos mais variados assuntos, relacionados aos conteúdos que ela estudava na escola, um tabuleiro e um dado. Ela resolveu jogar um pouco, inicialmente sozinha, mas aí percebeu que não conseguia jogá-lo. Ela resolveu chamar seus amigos para ajudá-la, mas... adivinhem?! Eles também não sabiam jogar. Clarice e seus amigos pensaram... pensaram...reviraram o baú para ver se havia alguma explicação de como jogar, mas não encontraram nada! Eles não sabiam como jogar. Não tinham nem ideia de como começar...

*Esse relato chegou até a turma do 4º ano B para que as crianças pudessem ajudá-los a desvendar esse mistério: **Clarice tem um jogo, mas não sabe jogar. E agora, como jogar, como ajudá-la?** Então, caros amigos, como podemos ajudar Clarice e seus amigos na resolução desse enorme problema?*

Fonte: Riboli (2020).

Essa situação desencadeadora de aprendizagem consistiu em *colocar* as crianças em *atividade*, partindo de uma necessidade e de motivos que desencadeassem o processo de significação na elaboração do gênero discursivo instrucional manual de instruções e as especificidades da língua materna.

Ao colocarmos nosso objeto em movimento, e para poder captá-lo e compreendê-lo, elegemos como pressuposto teórico-metodológico de análise de dados o conceito de *isolado* proposto por Moura

(2004). O *isolado* é um recorte da totalidade da tarefa que possibilita ao pesquisador compreender o fenômeno em movimento sem perder a fluência e a interdependência das ações dos sujeitos da pesquisa. O *isolado* “é uma seção da realidade” (Moura, 2004, p. 267), composto por episódio ou episódios. Os episódios “são ações reveladoras do processo de formação dos sujeitos participantes de um *isolado*” e “revelam a natureza e qualidade das ações em um *isolado*” (Moura, 2004, p. 272-273).

Moura (2004, p. 275-276) acrescenta que os episódios “poderão revelar como os sujeitos constroem seus esquemas estratégicos, gerados pela necessidade de resolver problemas”. De acordo com o autor, eles “poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem *cenas* que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora” (Moura, 2004, p. 276). As cenas compõem o episódio e apresentam fluência e interdependência no episódio e com os demais isolados. Assim, as cenas compõem o episódio e o episódio é parte de um isolado, mas todos estão conectados e formam o todo do fenômeno pesquisado.

A análise dos dados foi feita a partir de dois episódios. No primeiro, denominado o *papel do coletivo no processo de significação*, analisamos como o coletivo se constitui em uma atividade de aprendizagem, partindo da atividade de ensino que propôs um problema que seria resolvido a partir do coletivo. As cenas que constituem este episódio foram analisadas com ênfase no papel do coletivo para criar o processo de significação.

No segundo episódio, denominado o *processo de significação do sistema específico da Língua Portuguesa*, analisamos como se deu o processo de significação dos elementos da Língua Portuguesa, uma

vez que nossa pesquisa foi elaborada a partir da história virtual que objetivou a produção de um gênero discursivo como síntese das negociações de uma atividade coletiva, portanto, neste episódio, tratamos de como aconteceram as negociações dos elementos da Língua Portuguesa para resolver um problema comum a todos os grupos. As cenas que o constituíram foram analisadas e divididas com o objetivo de compreender o processo de significação deste sistema específico de significados. Finalizamos a análise explicitando se a tarefa desenvolvida possui os elementos de uma História Virtual e, em seguida, discorreremos sobre o movimento lógico-histórico do conceito manual de instrução.

Resultados da pesquisa

O episódio 1 destaca o papel do trabalho coletivo na construção de significações em contextos discursivos, uma vez que a colaboração entre indivíduos permite a troca de ideias e a construção conjunta de significados. O trabalho coletivo é apresentado como um processo dinâmico em que cada participante contribuiu com suas perspectivas, enriquecendo a interpretação do gênero discursivo manual de instruções.

A interação entre os membros do grupo gerou novas significações, facilitando a emergência de conceitos que podem não ser acessíveis de forma individual. O episódio também destaca os desafios enfrentados nas atividades coletivas, como a necessidade de conciliar diferentes vozes e opiniões, o que pode influenciar a coesão do discurso. O trabalho coletivo efetivo leva a uma construção mais rica e complexa de significados, ressaltando a importância deste tipo de trabalho na comunicação e na criação de conhecimento.

O episódio 2, subdividido em quatro cenas², nos mostra os atos de significação emergindo a partir das interações entre as crianças participantes da pesquisa, dentro do sistema específico da Língua Portuguesa, destacando como as características linguísticas e culturais da língua influenciam na construção de significados em atividades coletivas. Esse episódio destaca a complexidade da significação linguística, ressaltando a importância da língua como um sistema vivo que se adapta e evolui nas práticas sociais.

A análise dos dados indica que a criação de cinco manuais de instruções pelos grupos, um diferente do outro, é a expressão de que houve um processo de significação, uma vez que “a significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução” (Leontiev, 2004, p. 100). Ainda, a linguagem, oral e escrita, é pressuposto para o desenvolvimento humano e para a apropriação dos bens culturais e sociais. Os atos de significação da linguagem escrita e suas especificidades foram

-
- 2 *Cena 1: A palavra como norteadora da ação coletiva no processo de significação.* Nesta cena, o foco foi identificar como a palavra norteou a ação dos estudantes na resolução do problema. *Cena 2: A produção de significados no contexto das especificidades da Língua Portuguesa (oralidade, ortografia, gramática, coerência e coesão).* Nosso olhar voltou-se para identificar de que forma os estudantes utilizavam os conhecimentos específicos da língua portuguesa na produção dos textos. *Cena 3: A reescrita dos textos como forma de revisitar o pensamento e reorganizá-lo.* Nesta cena, buscamos identificar a ação coletiva da reescrita dos textos instrucionais, como uma forma de reorganizar o discurso. *Cena 4: A produção final - síntese da significação coletiva.* Ao final da tarefa, os estudantes tinham de escrever uma carta à personagem, explicando o motivo dela não conseguir jogar o jogo. Neste sentido, nosso objetivo foi identificar, por meio desta produção discursiva, se os estudantes conseguiram resolver o problema da histórica virtual.

necessários para resolver o problema, isto é, para criar os manuais orais e escritos.

Em relação ao trabalho coletivo, este se constituiu como fundamento para se criar significados sociais e apropriar-se dos existentes, em íntima relação de troca de conhecimentos e de negociações constantes. Fica evidente que os estudantes tornaram seu o problema da personagem e, assim, puderam vivenciar o movimento lógico e histórico do conceito, ou seja, a necessidade humana que produziu a criação do gênero discursivo estudado, criando uma teia de significações.

Medicalização da infância: estudo sobre as pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia no Brasil (2010-2020)

A medicalização da infância refere-se à tendência de atribuir a processos do desenvolvimento infantil ou a questões/desafios/dificuldades diversas envolvendo a vida cotidiana das crianças um caráter patológico. Isso acontece, geralmente, vinculado a diagnósticos médicos e intervenções farmacológicas, como no caso de transtornos de aprendizagem, hiperatividade ou *déficit* de atenção.

Considerada um fenômeno, a medicalização da infância tem sido amplamente discutida no campo da Educação e da Psicologia, especialmente no que diz respeito ao impacto dessas práticas sobre as crianças e as dinâmicas escolares e familiares (Suzuki, 2012; Mendoza, 2014; Colaço, 2016).

Desse modo, a pesquisa aqui apresentada mapeou e analisou como os Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia no Brasil, no período de 2010 a 2020, abordam o tema da medicalização

da infância. Identificou, nesse intermédio, tendências teóricas, metodológicas e os principais resultados dessas produções acadêmicas, com o intuito de fornecer uma visão crítica sobre a medicalização e suas implicações para a educação e o desenvolvimento infantil (Collares; Moysés, 1994; Moysés, 2001; Brzozowski; Caponi, 2013; Tuleski; Franco, 2019; Beltrame, 2019; Morais, 2022).

O referencial teórico adotado apoiou-se em duas bases fundamentais: autores críticos da medicalização e das práticas psiquiátricas contemporâneas, como Michel Foucault (1926-1984), Irving Zola (1935-1994), Ivan Illich (1926-2002) e Peter Conrad (1948); e autores da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), tendo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) como seus principais representantes e expoentes.

No que diz respeito ao primeiro grupo, esses autores oferecem contribuições significativas para questionar o papel das instituições educacionais e médicas na criação de uma infância medicalizada, proporcionando uma visão crítica sobre os limites e consequências dessas intervenções. Já, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, destaca-se o estudo do desenvolvimento humano como um processo dialético, inseparável e em constante transformação, defendendo-se que cabe ao outro, mais experiente, criar as condições e estratégias educativas necessárias, sem as quais o aprendizado e o desenvolvimento humano seriam improváveis (Vygotski, 1995).

De maneira ampliada, a pesquisa caracterizou-se como um *Estado do Conhecimento* sobre o fenômeno da medicalização da infância no Brasil de 2010 a 2020, tendo como base dissertações de mestrado dos

Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia. Esse recorte temporal coincide com a criação do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (FSMES), em 2010, sendo que a literatura aponta um aumento nas pesquisas após seu lançamento (Colaço, 2016).

Além disso, o processo de medicalização da Educação tem sido alvo de grande interesse em diversos estudos nas áreas de Educação e de Psicologia nos últimos anos, o que destaca a relevância das áreas escolhidas para investigação e análise (Santos, 2015). O estudo, de natureza qualitativa, bibliográfica e inventariante, realizou, em 2021, um levantamento das produções científicas por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), focando no mapeamento, sistematização e análise categorial.

De acordo com Ferreira (2002, p. 258), pesquisas do tipo Estado do Conhecimento buscam responder a “que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas”, utilizando principalmente dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações em anais de congressos, seminários e periódicos.

Dessa forma, o Estado do Conhecimento refere-se a levantamentos sistematizados que visam compreender, em termos de produção científica, o que tem sido debatido sobre um determinado tema. Isso envolve a compilação e análise da revisão de literatura em um período específico, levando em conta os aspectos históricos e contextuais que influenciam esse processo. Tal movimento de revisão não se limita a repetir o que já foi produzido, uma vez que cada pesquisador aborda o objeto de estudo a partir de uma perspectiva singular, aplicando um novo enfoque e, assim, gerando novas interpretações e considerações (Morais, 2022).

Posto isso, utilizando os descritores *medicalização da infância* e *medicalização da criança*, inicialmente foram identificadas 108 pesquisas, posteriormente reduzidas a 21, após a aplicação de critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão contemplavam pesquisas que apresentassem o descritor no título ou resumo, bem como aquelas que abordassem diretamente o tema. Já os critérios de exclusão eliminavam estudos focados em outros públicos (que não crianças), pesquisas duplicadas entre os descritores, aquelas que fugiam do tema principal e trabalhos realizados em outros Programas de Pós-Graduação, que não pertenciam às áreas de Educação e Psicologia.

No período analisado (2010 a 2020), a medicalização da infância se mostrou um tema recorrente nas produções acadêmicas, especialmente em estudos sobre Educação Inclusiva, dificuldades de aprendizagem e transtornos como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Ademais, 62% das pesquisas estavam voltadas para a área da Psicologia, enquanto 38% se concentravam na área da Educação (Morais, 2022).

A partir da sistematização das dissertações analisadas, alguns dados relevantes podem ser apontados: o maior volume de dissertações foi registrado nos anos de 2015 e 2016, com cinco trabalhos cada, representando individualmente 23,8% (n=5) do total de dissertações selecionadas (n=21) e, juntos, 47,6% (n=10).

Em relação à instituição de origem, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) se destacou como a Instituição de Ensino Superior (IES) com o maior número de trabalhos de 2012 a 2018 (n=4). Quanto ao campo de pesquisa, observou-se que a maioria dos estudos foi realizada em escolas públicas municipais, correspondendo a 60% em comparação com outras instituições e locais.

O referencial da Teoria Histórico-Cultural foi o mais utilizado (n=8), fundamentando posicionamentos críticos em relação a concepções biologicistas, espontaneístas, ambientalistas, deterministas e individualistas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano dentro do contexto de processos medicalizantes. Entre os 21 trabalhos analisados, apenas três não realizaram pesquisa de campo ou empírica (Morais, 2022).

Do mesmo modo, foram identificados eixos temáticos, como: a medicalização da sexualidade, a influência da indústria farmacêutica, a medicalização no contexto capitalista e a formação de professores. Esses eixos foram reorganizados em categorias analíticas, as quais incluem: I - Medicalização e Interseccionalidade; II – Medicalização, Exigências da Sociedade Capitalista e Indústria Farmacêutica; III – Medicalização e Formação de Professores.

As categorias sugerem que a escola tem sido o principal local de encaminhamento de crianças para especialistas da saúde, apresentando comportamentos sob uma perspectiva biológica, o que contribui para a patologização da infância. Nesse sentido, a medicalização é percebida como uma solução simplista para questões complexas, reduzindo dificuldades de aprendizagem a problemas orgânicos frequentemente tratados com psicofármacos.

Além disso, ressaltam o impacto da sociedade capitalista e da indústria farmacêutica, que se beneficiam ao oferecer soluções médicas para problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Também enfatizam a importância da formação continuada dos professores que, muitas vezes, encaminham estudantes ao setor de saúde diante de *comportamentos problemáticos* ou dificuldades de aprendizagem (Mendoza, 2014; Santos, 2015; Colaço, 2016; Franco, 2018).

A medicalização da infância é problematizada por favorecer uma perspectiva estigmatizante sobre as crianças e promover diagnósticos reducionistas que desconsideram as dimensões sociais e culturais do desenvolvimento infantil. Em vez de fomentar uma análise crítica e dialética das dificuldades enfrentadas pelas crianças, a medicalização as transforma em meros objetos de intervenção química, potenciais consumidores de medicamentos controlados, cujas consequências em longo prazo permanecem desconhecidas.

A pesquisa destaca a importância de um trabalho intersetorial que integre Educação e Psicologia, valorizando a singularidade e as potencialidades das crianças em lugar de rotulá-las, como no caso dos *alunos/as laudados/as*, *alunos/as problema*, *alunos/as TDAH*, *alunos/as TOD* (Transtorno Opositor Desafiador), entre outros (Moraes, 2022).

No contexto brasileiro, a análise crítica realizada com base no referencial teórico demonstrou que a medicalização é uma forma de controle que opera na interseção entre Saúde, Educação e Política, servindo como uma ferramenta de normatização. Ela beneficia interesses econômicos e políticos, ao passo que marginaliza crianças que fogem dos padrões esperados de comportamento e desempenho acadêmico. Isso reflete um processo mais amplo de medicalização da sociedade, no qual *comportamentos desviantes ou dificuldades* são rapidamente transformados em questões de saúde mental.

Contudo, essa medicalização, longe de resolver os problemas, muitas vezes os aprofunda, na medida em que desconsidera fatores sociais e estruturais que contribuem para as dificuldades vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar (Moraes, 2022).

Em suma, os principais achados da pesquisa podem ser resumidos em outros três grandes eixos, a saber: 1) Crescimento da patologi-

zação e medicalização no contexto escolar; 2) Influência do discurso biomédico; 3) Resistências e alternativas à medicalização.

No primeiro eixo, os estudos apontam para um aumento significativo no número de crianças diagnosticadas com transtornos de aprendizagem e comportamentais, muitas vezes com base em avaliações superficiais realizadas no ambiente escolar. Nisto, professores têm desempenhado um papel central na indicação dessas crianças para avaliação médica, reforçando a ideia de que dificuldades no processo educativo são problemas individuais a serem tratados medicamente.

No segundo eixo, a pesquisa identificou que o discurso biomédico tem sido predominante na abordagem das dificuldades escolares, com uma ênfase crescente no uso de medicamentos como solução para problemas que, muitas vezes, estão relacionados a questões pedagógicas e sociais, como a falta de recursos nas escolas, a formação insuficiente dos professores e as desigualdades sociais.

No terceiro eixo, embora a medicalização seja uma tendência forte, alguns estudos trouxeram à tona práticas alternativas que buscam resistir à patologização da infância. Essas práticas incluem abordagens pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração suas experiências sociais e emocionais, e propostas de intervenções educativas que envolvem a comunidade escolar de maneira mais ampla, opostas à dependência de diagnósticos médicos e soluções farmacológicas (Morais, 2022).

Finalmente, os resultados obtidos indicam que, embora os tratamentos médicos desempenhem um papel importante, é essencial refletir sobre o uso excessivo de medicamentos e buscar alternativas que levem em consideração o contexto histórico e social das crianças. A pesquisa proporcionou uma compreensão abrangente e crítica so-

bre a maneira como a medicalização tem sido abordada nos estudos acadêmicos brasileiros, revelando que, apesar de sua forte inserção nos discursos e nas práticas institucionais, há uma crescente conscientização sobre seus efeitos e limitações.

É fundamental desenvolver práticas educativas e psicológicas que promovam uma visão mais integral e inclusiva do desenvolvimento infantil, evitando a patologização como primeira resposta às dificuldades enfrentadas pelas crianças no ambiente escolar. Além disso, ressalta a urgência de mais pesquisas sobre o fenômeno da medicalização, especialmente por meio de diálogos com professores, familiares e até mesmo as próprias crianças.

Diante do apresentado, fica evidente que, ao pensarmos na atividade de pesquisa a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, faz-se necessário compreender a dinâmica do objeto de estudo em sua relação com a realidade objetiva. Neste capítulo, ao apresentarmos as pesquisas, buscamos exemplificar possibilidades de análise de objeto que tem sua definição a partir de uma necessidade social. Indiferentemente do objeto, ao pensar na pesquisa a partir dessa Teoria, tem-se como objetivo primário da atividade compreender o desenvolvimento humano em sua relação com a sociedade e em suas múltiplas determinações, pensando na sua formação enquanto sujeito histórico e social.

Referências

BELTRAME, Rudinei Luiz. **Medicalização da educação: sentidos produzidos por estudantes com diagnóstico relacionado a dificuldades no processo de aprendizagem e de comportamento.** 2019. 168f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; de CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/nsyXmyxCm5p5JFHzymj9tLm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de out. 2025.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Pichetti. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 13-45.

COLAÇO, Lorena Carrillo. **A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A patologização da Educação). **Série Ideias**, n. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 23 de out. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de out. 2025.

FRANCO, Letícia Cristina. **A higienização e a medicalização de crianças no Brasil**: aproximações na história da relação medicina-saúde-educação. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

GIRARDELLO, Dante; LANGHI, Rodolfo. A história virtual como possibilidade ensino sobre constelação para crianças em idade pré-escolar. **Revista Ciência em tela**, v. 14, 2021. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/14pe3.pdf>. Acesso em 28 set. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. V. 1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MENDOZA, Ana María Tejada. **Escolarização em diagnóstico**: crianças em concreto. 2014. 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAIS, Brunesa Paulus de. **Medicalização da infância**: estudo sobre as pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia no Brasil (2010-2020). 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. *In*: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 73-87.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; CEDRO, Wellington Lima. Possibilidades metodológicas na pesquisa em educação matemática: o experimento didático. **Educativa**, v. 19, n. 1, p. 121-138, 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5019>. Acesso em: 11 de nov. 2025.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *In*: LAZZARI, Raquel. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores (org)**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 17-24.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 24, p. e19817, 2019. DOI: 10.26512/lc.v24i0.19817.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et al.* Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444012>. Acesso em 28 de set. 2024.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Natália Mota; PANOSIAN, Maria Lucia. Elaboração coletiva de situações desencadeadoras de aprendizagem: a Oficina Pedagógica de Matemática como espaço formativo. In: **XXVI Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UTFPR**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, 2021. Disponível em <https://eventos.utfpr.edu.br/sicite/sicite2021/paper/viewFile/7755/3411#:~:text=Assim%2C%20uma%20situa%C3%A7%C3%A3o%20desencadeadora%20de,et%20al.%2C%202016>. Acesso em 28 de set. 2024.

RIBOLI, Larissa. **O processo de significação em atividade coletiva a partir de um gênero discursivo**. 2020, 195p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; Do princípio da Pesquisa em Educação como Atividade. In: MOURA,

Manoel Oriosvaldo de (org.). **Educação Escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 47-70.

SANTOS, Caio Cesar Portella. **Medicalização da Educação**: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

SUZUKI, Mariana Akemi. **A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem**: uma prática social de controle. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. (orgs.). **O lado sombrio da medicalização na infância**: possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas Tomo III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

Capítulo 5

Processo formativo por meio da Pesquisa-Trans-Formação: um potencial espaço de vivências

Ângela Karina Martins
Daniela Leal

A pesquisa sobre inclusão escolar aliada às práticas pedagógicas voltadas a alunos autistas¹ vem se consolidando como um campo de investigação fundamental no cenário educacional contemporâneo. Diante disso, buscamos, neste capítulo, evidenciar como a Pesquisa-Trans-Formação, ancorada no materialismo histórico-dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, pode se constituir em instrumento de ressignificação da práxis docente, articulando teoria e prática (práxis) em um mesmo movimento investigativo e formativo.

-
- 1 Faz-se aqui uma escolha científica e política pelo uso dos termos autista e autismo em detrimento de quaisquer outros, o que não quer se dizer com isto que ao rejeitar o uso d'outros termos negue-se as dificuldades e as necessidades de apoio das pessoas autistas, pelo contrário. Rejeitar termos como transtorno do espectro autista e pessoa com autismo, como bem coloca Dalfovo (2025, p. 12), “significa rejeitar um discurso médico que naturaliza em características individuais realidades que são dinâmicas e socialmente construídas, significa não aceitar que nossa existência se fundamenta em um defeito e que, como tal, pode ser corrigido, curado, eliminado ou evitado [...]”.

O ponto de partida dessa discussão emerge das inquietações práticas e existenciais suscitadas no cotidiano da escola, em que a presença de alunos autistas instiga questionamentos sobre as estratégias pedagógicas, a preparação docente e as condições de construção de uma escola inclusiva e de qualidade. Da mesma forma que tais indagações deslocam o foco de uma formação meramente técnica para uma perspectiva ampliada, que reconhece a centralidade da forma como cada professora significa suas experiências no processo educativo.

Ancorada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a análise enfatiza a vivência (*perezhivanie*) como categoria decisiva para compreender a articulação entre emoção e cognição no desenvolvimento humano, de forma a evidenciar que a transformação das práticas pedagógicas não decorre apenas de condições objetivas, mas do modo singular como estas são apropriadas e ressignificadas pelos sujeitos.

Ao problematizar a formação docente por meio da Pesquisa-Trans-Formação, este capítulo busca revelar como o processo formativo pode se converter em espaço de experiências coletivas, marcadas por afetos, contradições, reflexões e reelaborações, que podem vir a se tornar potenciais vivências.

Para tanto, antes de iniciarmos, faz-se importante destacar que este capítulo ora será escrito na primeira pessoa do plural (nós), ora na primeira pessoa do singular de forma a revelar os atravessamentos (vivências) deste processo tanto para as participantes da pesquisa como para a primeira autora.

Assim, antes de adentrar na pesquisa em si, faz-se importante evidenciar, primeiro, a motivação na atividade da pesquisa, para depois trazer os elementos teórico-metodológicos da mesma e seus resultados. E, segundo, sinalizar que este capítulo se origina da dis-

sertação *Trans-formar-se no ressignificar das práticas pedagógicas para alunos com TEA*, a qual faz parte do Projeto CNPq Universal *As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da Pesquisa-Trans-Formação* (Processo N.º 405414/2023-4 – Parecer CEP CAAE: 90181725.7.0000.0116)².

Da motivação pessoal à constituição do objeto de pesquisa

Toda pesquisa nasce de um movimento interno, de uma inquietação que ultrapassa os limites do fazer profissional e se entrelaça com a própria história de vida do pesquisador. Assim também se constituiu este estudo, fruto de vivências, questionamentos e buscas que emergiram do cotidiano escolar e foram se transformando em objeto de investigação acadêmica.

A trajetória que conduziu à construção deste trabalho foi marcada por experiências concretas no campo da educação inclusiva, especialmente junto a alunos com autismo, que despertaram reflexões sobre o papel do professor e os desafios de uma prática inclusiva. É a

-
- 2 O projeto faz parte das atividades do NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Práticas Pedagógicas (CNPq - Unochapecó), coordenado pela Profa. Daniela Leal, em parceria com o GETRAFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Univille), GESPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas (UFMA), GEPEESP – Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica (UFMA), e GEPSH – Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia Sócio-Histórica (Unitau).

partir desse percurso pessoal e profissional que se delineia a motivação inicial para a pesquisa aqui apresentada.

O ingresso no mestrado não resultou de motivação puramente acadêmica, mas de inquietações práticas e existenciais. Desde 2017, na atuação na Educação Infantil, a pesquisadora se deparou com os desafios de acolher uma criança autista, experiência que gerou questionamentos sobre as possibilidades de ofertar uma educação de qualidade, justa e inclusiva.

A partir dessa experiência, emergiram indagações fundamentais: quais seriam as estratégias pedagógicas mais adequadas? De que modo os professores poderiam ser preparados para lidar com a diversidade? Como construir uma prática docente que respeitasse a singularidade dos alunos e promovesse aprendizagens significativas? Esse conjunto de inquietações constituiu a base de uma intenção inicial para o mestrado, focada na formação de professores da rede municipal de uma cidade do Oeste de Santa Catarina para o trabalho com alunos autistas.

Nesse horizonte, a decisão de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unochapecó não se configurou como busca por título acadêmico, mas como resposta a uma necessidade vital: compreender mais profundamente o autismo e investigar como a formação de professores poderia se constituir em instrumento de mudança.

A intenção, desde o início, foi produzir uma pesquisa que trouxesse contribuições tanto às professoras quanto aos alunos autistas e, inevitavelmente, ao desenvolvimento profissional da pesquisadora. Tal propósito ficou evidente já no primeiro encontro com a orientadora, realizado em 26 de outubro de 2022, quando se explicitou o

desejo de que a pesquisa fosse um processo formativo compartilhado, capaz de articular teoria, prática e vivência.

Diante desse cenário, surgiu, em um primeiro momento, o tema *Formação dos professores na Rede Municipal de um Município de Santa Catarina para o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, que orientou os ensaios iniciais da pesquisa. Esse recorte expressava a preocupação em compreender de que modo a formação docente poderia ser aprimorada para responder, de forma mais adequada, às necessidades específicas dos alunos autistas.

À medida que avançavam a investigação teórica e o diálogo com as professoras, tornou-se claro que a questão era mais complexa do que a hipótese inicial. As professoras participantes revelaram que a questão não se restringia à formação técnica. Tornou-se evidente que a dimensão central residia na forma como cada professora significava o conceito de autismo a partir de suas experiências e vivências cotidianas. Nesse sentido, o processo formativo passou a evidenciar que não são apenas as condições objetivas de ensino que transformam a prática, mas a forma como elas são vividas e ressignificadas pelas professoras.

O tema transformou-se e passou a ser denominado *Os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista no movimento da Pesquisa-Trans-Formação*, de modo a evidenciar o interesse em entender como o conceito de autismo era significado pelas professoras a partir de suas experiências/vivências, a fim de identificar os movimentos da práxis gerados ao longo do processo formativo, bem como refletir sobre práticas, experiências e busca por estratégias pedagógicas voltadas às necessidades dos alunos autistas.

Com o aprofundamento dos estudos, a adoção da Teoria Histórico-Cultural representou um marco no percurso investigativo. Ao enfatizar o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento, a teoria possibilitou entender a educação de alunos autistas não somente como aplicação de técnicas, mas como fenômeno vivo, situado e em constante transformação.

Assim como, ao incorporar o conceito de vivência, acreditava-se que cada situação formativa da Pesquisa-Trans-Formação seria experienciada e/ou mesmo vivenciada de modo singular, produzindo sentidos que poderiam reconfigurar suas práticas docentes. Da mesma forma, a Pesquisa-Trans-Formação, reconhecida como experiência instigante e promissora para a construção conjunta do processo formativo com as professoras, mostrou-se ao mesmo tempo desafiadora e enriquecedora.

Desafiadora porque, ao incorporar novas perspectivas e conhecimentos nas interações com as participantes, a pesquisadora foi continuamente confrontada com suposições, preconceitos e compreensões prévias. Enriquecedora porque cada diálogo, reflexão e descoberta se configuraram como momentos de aprendizagem compartilhada, em que teoria e prática se entrelaçaram, revelando que o processo formativo é também um processo de autotransformação. Essa vivência permitiu compreender que investigar é, antes de tudo, deixar-se afetar pelo movimento das relações humanas, reconhecendo nas professoras não apenas sujeitos de pesquisa, mas parceiras na construção de novos sentidos sobre o ensinar e o aprender.

Nesta perspectiva, o processo de Pesquisa-Trans-Formação ressignificou de modo profundo a trajetória formativa da pesquisadora, transformando não apenas a compreensão acerca da inclusão e do

papel docente, mas também a própria identidade profissional. O que se configurava, inicialmente, como uma investigação voltada à formação de professores para o trabalho com alunos autista ampliou-se para uma experiência complexa, que entrelaçou dimensões pessoais, profissionais e epistemológicas, consolidando-se como um percurso de aprendizagem mútua e dialógica.

A Pesquisa-Trans-Formação como vivência formativa

A Pesquisa-Trans-Formação constitui-se como um método crítico e formativo fundamentado no materialismo histórico-dialético e na psicologia sócio-histórica, tendo como objetivo principal a transformação recíproca entre pesquisador e participantes, de modo que o processo investigativo se torne, simultaneamente, um espaço de produção de conhecimento e de formação humana (Magalhães, 2022). Diferentemente das pesquisas tradicionais, que se pautam pela neutralidade e pela distância entre sujeito e objeto, essa perspectiva compreende a pesquisa como práxis dialética, em que teoria e prática se articulam num mesmo movimento de crítica e reconstrução da realidade.

De acordo com Magalhães (2023), a Pesquisa-Trans-Formação emerge do compromisso político e epistemológico com a transformação da realidade educacional, reconhecendo que a escola é atravessada por contradições históricas e sociais. Assim, a pesquisa não busca apenas descrever fenômenos, mas intervir criticamente neles, colaborando para o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos sujeitos envolvidos. Essa proposta metodológica é estruturada em três dimensões interdependentes: pesquisar, formar e transformar –

dimensões que se realizam no movimento dialético entre o individual e o coletivo, o objetivo e o subjetivo, o teórico e o prático.

Em termos estruturais, Magalhães (2021) explica que o processo se organiza a partir de momentos dialógicos e coletivos de formação, denominados sessões formativas, nos quais o pesquisador atua como mediador e, também, como aprendiz. Nesses espaços, as contradições e os sentidos atribuídos pelos participantes às suas práticas são tomados como materiais de análise e de transformação, constituindo o que a autora denomina de *dimensão subjetiva da realidade* – um campo em que emoção, pensamento e ação se entrelaçam, gerando novas formas de significar e de agir na prática docente. Assim, a Pesquisa-Trans-Formação assume o caráter de vivência formativa coletiva, que articula teoria, crítica e emoção em um mesmo movimento formativo.

A perspectiva proposta por Magalhães (2022, 2023) implica reconhecer a incompletude crítica como princípio metodológico: toda prática e todo conhecimento são provisórios e passíveis de ressignificação à medida que novas mediações e contradições se apresentam. Isso significa que o processo formativo nunca se encerra; ele permanece em constante reconstrução, reafirmando a historicidade e a natureza dialética da formação docente.

Nessa direção, no estudo de Martins (2024), a Pesquisa-Trans-Formação foi adotada como método de investigação e de formação junto a professoras da rede municipal de uma cidade do Oeste de Santa Catarina, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas com alunos com autismo. O processo formativo desenvolveu-se em encontros coletivos quinzenais, nos quais as participantes partilharam experiências, analisaram situações reais do

cotidiano escolar e refletiram sobre as possibilidades de construção de práticas inclusivas.

Esses encontros configuraram um espaço de diálogo, reflexão e criação coletiva, mediado pela pesquisadora, que também se colocou como sujeito em formação. A cada etapa, emergiam novas compreensões sobre o autismo, a docência e o papel da escola, evidenciando o caráter processual e transformador da pesquisa. As professoras, ao revisitarem suas vivências, ressignificaram concepções e ampliaram a compreensão de inclusão, passando a reconhecer o aluno autista não pela ausência, mas pela singularidade de suas formas de aprender e se relacionar.

Ao final do percurso, Martins (2024) evidencia que o processo de Pesquisa-Trans-Formação produziu movimentos de práxis — entendidos como transformações tanto das práticas quanto das consciências das professoras. O método revelou-se fértil por permitir que cada encontro se tornasse uma vivência formativa (no sentido vigotskiano de *perezhivanie*), integrando emoção e cognição na construção de novos sentidos. Dessa forma, a experiência formativa superou o caráter técnico de capacitação e assumiu a dimensão humana, crítica e emancipatória da formação docente, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva que transforma tanto os sujeitos quanto o contexto educativo.

Ao longo desse percurso, a pesquisadora também se reconheceu como parte do processo formativo, confrontando-se com suas próprias concepções e expectativas.

Tinha o pré-conceito de que as professoras teriam dificuldade em implementar mudanças significativas nas práticas pedagógicas devido às suas próprias resistências em querer

mudar. Antes da pesquisa, entendia que o processo formativo das professoras se limitava principalmente à aquisição de novos conhecimentos, sem considerar o impacto transformador das experiências compartilhadas durante o processo (Martins, 2024, p. 111).

A adoção da Pesquisa-Trans-Formação revelou-se mais do que escolha metodológica: configurou-se como experiência formativa que uniu pesquisadora e participantes em um mesmo processo, instaurando dinâmica colaborativa e reflexiva. Esse movimento exigiu superar preconceitos prévios – como a crença de que as professoras resistiriam a mudanças ou de que a formação se limitaria à aquisição de conteúdos – e evidenciou que a formação docente envolve, sobretudo, a ressignificação do vivido, a transformação de crenças e a reelaboração de modos de agir. Nessa direção, a Pesquisa-Trans-Formação pode ser compreendida como vivência coletiva que, à semelhança da brincadeira na infância, articula desejo, imaginação e regra, criando novas formas de significar e agir (Vigotski, 2001).

Durante o processo formativo com as professoras, um dos desafios enfrentados foi manter-me neutra ao fazer inferências a partir das observações diretas do trabalho desenvolvido por elas. [...]. Meu papel como facilitadora era ouvir atentamente, sem antecipar conclusões baseadas em teorias ou experiências anteriores. [...]. Ao evitar interpretações precipitadas e focar em validar e entender suas experiências diretamente, foi possível facilitar um diálogo mais profundo e significativo. [...]. Esses momentos destacam os desafios constantes de equilibrar o papel de pesquisadora com o de facilitadora no processo formativo, garantindo que interpretações pessoais não obscurecessem as vozes e experiências das professoras participantes (Martins, 2024, p. 111).

A assunção simultânea dos papéis de pesquisadora, gestora e facilitadora mostrou-se um exercício contínuo de autoavaliação e coerência ética. Em diferentes momentos – como nas discussões sobre os desafios de implementar estratégias de comunicação alternativa ou nas reflexões acerca das adaptações pedagógicas necessárias aos alunos autistas –, o mais importante não era oferecer respostas imediatas, mas criar condições para que as professoras elaborassem suas próprias interpretações e caminhos de ação. Essa postura revelou que a formação não se dá pela transmissão, mas pelo diálogo e pela mediação, princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e da Pesquisa-Trans-Formação.

A vivência, no âmbito da Pesquisa-Trans-Formação, também trouxe à pesquisadora uma mescla de sentimentos. A empatia diante das dificuldades relatadas pelas professoras somou-se à admiração pela resiliência e dedicação dessas profissionais, ao mesmo tempo em que despertou inseguranças quanto à capacidade de condução do processo. Tais inquietações, longe de paralisar, impulsionaram o repensar de estratégias e a qualificação da atuação, reforçando o caráter formativo da experiência. Essa abordagem ativa e reflexiva exigiu habilidades interpessoais e pedagógicas, além de ajustes contínuos para garantir que o processo formativo contribuísse não somente para a pesquisa, mas, sobretudo, para as professoras participantes.

No percurso investigativo, o vivido pela pesquisadora entrelaçou-se ao vivido pelas professoras, compondo rede dialógica de sentidos. Esse entrelaçamento evidencia o caráter dialético do desenvolvimento humano, pois

Toda função psíquica superior aparece duas vezes no decurso do desenvolvimento: primeiro no plano social, depois no pla-

no psicológico; primeiro entre pessoas, como categoria interp-sicológica, depois dentro da criança, como categoria intrapsicológica (Vigotski, 2001, p. 150).

Assim, as interações formativas configuraram-se como espaço privilegiado em que emoção e cognição se uniram, produzindo transformações recíprocas. Quando o espaço formativo se constitui como vivência, ultrapassa-se a simples aquisição de técnicas, instaurando-se momento de ressignificação da práxis docente, no qual afeto, pensamento e ação se entrelaçam (Martins, 2024; Magalhães, 2021).

A dimensão da vivência explícita como as experiências compartilhadas foram capazes de transformar tanto concepções e práticas docentes quanto a própria pesquisadora, consolidando a investigação como campo de formação mútua e emancipatória. Nesse contexto,

O processo formativo junto as professoras, me trouxe uma mistura de sensações. Houve momentos de profunda empatia ao ouvir as dificuldades enfrentadas pelas professoras no dia a dia com alunos com TEA. Essas experiências despertaram sentimentos de admiração pela resiliência e dedicação das professoras, que buscavam constantemente melhorar suas práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, surgiram inseguranças sobre a própria capacidade de guiar efetivamente o processo formativo, ao questionar se estava oferecendo suporte adequado e se as estratégias estavam realmente ajudando as professoras a crescerem profissionalmente. Essas dúvidas eram desafiadoras, mas também estimulantes, pois incentivavam a ajustar continuamente minhas abordagens.

As alegrias e conquistas vieram quando percebi o impacto positivo a cada encontro do processo formativo nas professoras e do interesse delas em dar continuidade, de promover novos processos formativos como o que foi realizado nesta pesquisa. Cada avanço nas discussões e nos relatos das professoras sobre suas próprias transformações pedagógicas se tornou uma celebração das conquistas coletivas. Foi uma confirmação de que o processo formativo não apenas contribuía para a minha pesquisa, mas principalmente para o desenvolvimento profissional e pessoal meu e das professoras envolvidas (Martins, 2024, p. 112).

Diante do exposto, fica evidente que a discussão se articula estreitamente ao conceito de vivência (*perezhivanie*) em Vigotski (2021), entendido como unidade inseparável entre o sujeito e as condições do meio, nas quais cada situação é apropriada e significada de forma singular. Não é a situação objetiva que determina a transformação, mas a forma como ela é subjetivamente percebida e elaborada.

Afinal, como bem coloca Vigotski (2021, p. 89), “a vivência é sempre uma unidade na qual, por um lado, o meio se revela representado e, por outro, se mostra como refratado através da experiência”. Na formação docente, ao experienciar dificuldades e conquistas com as professoras, a pesquisadora não apenas descreveu a realidade, mas a significou, atribuindo-lhe novos sentidos.

No contexto da Pesquisa-Trans-Formação, a vivência adquire relevância ampliada, por se constituir como espaço de afetação e resignificação da práxis. As sessões formativas não se restringiram à transmissão de técnicas ou estratégias, mas converteram-se em momentos em que emoção, pensamento e ação se entrelaçaram – convergindo com a proposição de que a Pesquisa-Trans-Formação é, simultaneamente, processo investigativo e formativo, gerando trans-

formações nas práticas docentes e no próprio pesquisador (Magalhães, 2021).

A literatura recente corrobora essa compreensão ao diferenciar experiência de vivência. Enquanto a experiência pode ser neutra ou passageira, a vivência envolve dimensão emocional intensa e transformadora, deixando marcas duradouras (Toassa; Souza, 2010; Veiga, 2024). No percurso analisado, empatia, admiração e insegurança não se restringiram a sentimentos transitórios, mas funcionaram como motor para reorganização da atuação e para ressignificação coletiva do processo formativo.

Como já colocado anteriormente, Vigotski enfatiza que toda função psíquica superior aparece duas vezes: primeiro no plano social e depois no plano intrapsicológico, internalizada pelo sujeito (Vigotski, 2001). Esse princípio – a lei genética geral do desenvolvimento cultural – destaca a centralidade do outro no processo de constituição da consciência. Assim, aprendizagens e transformações não ocorrem em isolamento, mas se enraízam em interações sociais que, ao serem apropriadas, se tornam parte constitutiva do sujeito.

No processo formativo da Pesquisa-Trans-Formação, essa dinâmica mostrou-se evidente: os diálogos entre pesquisadora e professoras, inicialmente intersubjetivos, funcionaram como momentos de mediação em que emergiram novas interpretações e sentidos sobre a prática pedagógica. Como destacou uma das participantes:

Eu penso que os encontros estão sendo esclarecedores, cada encontro nosso, cada conversa, me faz perceber o quanto ainda temos que aprender sobre autismo. Está expandindo minha compreensão e me fazendo refletir sobre a importância da paciência e empatia no tratamento e educação das crianças autis-

tas, e não só das autistas, mas das ditas “normais” (Professora 8, 3º Encontro, Martins, 2024, p. 133)

Com o tempo, converteram-se em processos intrapsicológicos, desencadeando mudanças internas tanto nas professoras quanto na pesquisadora. Essa compreensão é reforçada por Vigotski (2021), ao sustentar que o desenvolvimento não pode ser explicado apenas por fatores internos ou externos, mas pela relação dialética entre ambos, mediada por vivências que integram emoção e cognição.

Essa transformação pode ser percebida nas palavras de uma das participantes, que afirmou: “[...] abriu novos horizontes para mim, de pensar no aluno autista, a partir dele, dele aluno, dele pessoa, e não dele autista, sempre vindo parece [que o vemos] preso a um laudo, a um estereótipo” (Professora 8, Martins, 2024, p. 88).

Como se pode observar, o conceito de vivência amplia a discussão ao evidenciar que não é a situação objetiva que define o impacto formativo, mas a forma como cada professora a significou. A vivência difere da experiência por carregar sempre conotação afetiva e transformadora, deixando marcas duradouras (Toassa; Souza, 2010). Nesse sentido, os relatos de avanços pedagógicos revelam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a ressignificação identitária como profissionais. Essa dimensão é expressa nas falas das participantes, que reconheceram o quanto o processo mexeu com suas percepções e sentimentos. como demonstram as falas das professoras participantes:

Foi um processo maravilhoso, o qual faz parte do meu contexto escolar, pois quando vou planejar, sempre penso no melhor para meus alunos. Porém, tenho que destacar que, por vezes, ou melhor, quase sempre, nós planejamos para nosso aluno a partir das dificuldades deles, pois parece que temos que sanar

isso com o nosso trabalho. Mas, como foi destacado aqui, em nossas conversas, e na sua fala, Ângela, temos que buscar partir do que ele sabe, do que o aluno tem para chegar ao que ele não sabe, ao que ele precisa alcançar. Isso foi importante, para nos fazer pensar no que precisamos de fato mudar em nossa prática (Professora 1).

[...] isso realmente é algo que não tinha pensado. Por que será que sempre acabamos olhando o aluno pela sua dificuldade? (Professora 2) (Martins, 2024, p. 108).

Essas falas expressam o caráter afetivo e transformador da vivência, evidenciando que as mudanças pedagógicas emergem do modo como cada professora sente, reflete e ressignifica sua prática.

Desse modo, observa-se que a Pesquisa-Trans-Formação, ao articular investigação e formação em um mesmo movimento, cria condições privilegiadas para que vivências transformadoras ocorram. O espaço formativo deixa de ser momento de transmissão e torna-se campo de afetação e produção de sentidos, no qual emoção, pensamento e ação se entrelaçam, promovendo transformação individual e coletiva (Martins, 2024; Magalhães, 2021).

Ao aplicar a lei genética geral de Vigotski à prática investigativa, evidencia-se que o processo formativo não se limitou a mudanças pontuais nas práticas, mas instaurou movimento recíproco de transformação. Tal movimento confirma a potência da vivência como categoria analítica e força propulsora do desenvolvimento profissional docente e da pesquisadora, consolidando a Pesquisa-Trans-Formação como espaço de emancipação e ressignificação.

Não tem receita pronta. Porém, se você conversar com aquela pessoa que fez alguma prática e deu certo, ou que não deu certo, trocar experiências, já é um auxiliador neste processo

de inclusão. Já irá diminuir a ansiedade e o medo de trabalhar com o aluno com autismo (Professora 4).

Como já havia comentado [...] no nosso primeiro encontro [...], aquele dia foi para mim muito bom, muito significativo. [...]. Esses momentos devem ocorrer em nossa escola (Professora 4).

Eu acho que esses momentos [...] que a Ângela está nos proporcionando [...], eles são riquíssimos e eles devem ser algo que a escola tem como proposta [...], para que a gente possa refletir a partir da nossa realidade, trazendo a teoria da escola e dialogando com essa teoria (Professora 9) (Martins, 2024, p. 105).

Essas falas evidenciam que o processo formativo instaurou movimentos de reflexão, colaboração e mudança interna, revelando o sentido emancipador da Pesquisa-Trans-Formação. O compartilhamento das experiências, a valorização dos encontros e o reconhecimento do diálogo como eixo do aprendizado expressam o deslocamento de uma postura técnica para uma práxis crítica e relacional. É nesse contexto que os diálogos intersubjetivos se configuram como núcleo central do processo, pois foi por meio deles que as professoras ressignificaram suas experiências, transformando-as em vivências formativas e conscientes.

A compreensão de que diálogos intersubjetivos se convertem em transformações intrapsicológicas encontra reforço em análises que articulam teoria histórico-cultural e estudos da interação social. Defende-se que o desenvolvimento é fenômeno situado, cujos sentidos emergem no fluxo das interações e se reconfiguram conforme a participação em atividades sociais compartilhadas (Filipi; Davidson; Veresov, 2023). Nesse sentido, essa perspectiva ilumina o processo formativo descrito, no qual cada encontro constituiu não apenas es-

paço de troca de informações, mas de produção de sentidos sedimentados como vivências transformadoras.

Na mesma direção, os escritos pedológicos de Vigotski salientam que momentos de crise e instabilidade são constitutivos do desenvolvimento, por abrirem possibilidades de reorganizações qualitativas. Para o autor, cada crise é um experimento natural do desenvolvimento, no qual o sujeito se reconstrói em relação ao meio. Assim, as inseguranças vividas pela pesquisadora e as dificuldades expressas pelas professoras não devem ser tomadas como obstáculos, mas como elementos centrais de um processo dialético que impulsiona novas formas de pensar e agir na docência.

Durante o processo formativo com as professoras, um dos desafios enfrentados foi manter-me neutra ao fazer inferências a partir das observações diretas do trabalho desenvolvido por elas. [...]. Meu papel como facilitadora era ouvir atentamente, sem antecipar conclusões baseadas em teorias ou experiências anteriores. [...]. Esses momentos destacam os desafios constantes de equilibrar o papel de pesquisadora com o de facilitadora no processo formativo, garantindo que interpretações pessoais não obscurecessem as vozes e experiências das professoras participantes (Martins, 2024, p. 113).

O processo formativo junto às professoras me trouxe uma mistura de sensações. Houve momentos de profunda empatia ao ouvir as dificuldades enfrentadas pelas professoras no dia a dia com alunos com TEA. [...]. Ao mesmo tempo, surgiram inseguranças sobre minha própria capacidade de guiar efetivamente o processo formativo. Eu me questionava se estava oferecendo suporte adequado e se minhas estratégias estavam realmente ajudando as professoras a crescerem profissionalmente (Martins, 2024, p. 113).

Minha preocupação é como adaptar as atividades para que sejam engajadoras e eficazes, considerando o espectro variado de habilidades de comunicação entre crianças autistas (Professora 1, 3º Encontro) (Martins, 2024, p. 78).

O conceito de vivência representa deslocamento da noção de experiência, ao integrar dimensão afetivo-semântica. A vivência permite superar dicotomias entre emoção e cognição, enquanto unidade indissociável capaz de explicar como situações objetivas são apropriadas de modo singular (Pergamenschik, 2017). Nesse sentido, relatos das professoras, ao evidenciarem dificuldades e conquistas, mostram significações alinhadas às trajetórias individuais, produzindo marcas formativas distintas.

Pesquisas contemporâneas apontam que a teoria histórico-cultural, em sua radicalidade, implica reconhecer o caráter emancipatório do processo formativo. A herança vigotskiana convida a compreender a educação não como mera transmissão de conteúdo, mas como prática social de transformação, na qual professores e alunos se constituem mutuamente (Tunes, 2014). Tal perspectiva se concretiza no processo analisado, consolidado como espaço de resignificação coletiva e confirmação da potência da vivência como categoria-chave para pensar desenvolvimento humano e formação docente.

À luz dessas considerações, pode-se afirmar que as discussões e reflexões colaborativas moldaram entendimentos sobre educação inclusiva e ofereceram espaço vital para que as professoras repensassem e transformassem suas práticas diárias. O processo enriqueceu o percurso acadêmico e fortaleceu o compromisso com mudanças significativas no campo educacional, a partir de abordagem colaborativa e empática.

Não tem receita pronta. Porém, se você conversar com aquela pessoa que fez alguma prática e deu certo, ou que não deu certo, trocar experiências, já é um auxiliador neste processo de inclusão. Já irá diminuir a ansiedade e o medo de trabalhar com o aluno com autismo (Professora 4).

Como já havia comentado [...] no nosso primeiro encontro... [...], aquele dia foi para mim muito bom, muito significativo. [...] esses momentos devem ocorrer em nossa escola (Professora 4).

Eu acho que esses momentos [...] que a Ângela está nos proporcionando [...], eles são riquíssimos e eles devem ser algo que a escola tem como proposta da escola, para que a gente possa refletir a partir da nossa realidade, trazer na teoria da escola e dialogando com essa teoria (Professora 9). (Martins, 2024, p. 105).

Essas falas sintetizam o caráter colaborativo da Pesquisa-Trans-Formação, na qual o saber se constrói na relação com o outro e se transforma em vivência partilhada, reafirmando a importância da escuta, da empatia e da construção coletiva de sentidos.

Por fim, no tecer da Pesquisa-Trans-Formação – ainda que sem resultar em mudança plena e imediata –, delineou-se movimento consistente em direção à transformação, ressignificado ao longo do percurso. Esse movimento ganhou corpo e uma denominação definitiva: Trans-formar-se no ressignificar das práticas pedagógicas para alunos autistas trata-se de transformar-se – professoras e pesquisadora – em processo de conhecimento e autoconhecimento, crescimento profissional e pessoal, descobertas e redescobertas, meios e realizações, compartilhamentos e colaborações, significações e ressignificações contínuas do ser docente em permanente transformação.

Chegou-se ao fim? Não. A jornada não está circunscrita por tempo ou hora; permanece aberta, ressignificando-se e prosseguindo no caminhar.

Referências

DALFOVO, Cindy. **Percurso formativo de professoras:** (des) construindo conceitos sobre autismo. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, 2024.

FILIPI, Anna; DAVIDSON, Christina; VERESOV, Nikolai. **Desenvolvimento como fenômeno situado:** sentidos e interações sociais. 2023.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação. *In:* LIMA, Ana Maria; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha (orgs.). **Relatos em Psicologia da Educação: Perspectivas e Práticas**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2021. p. 211–233.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Pesquisa-Trans-Formação e a crítica marxista na produção de informação e conhecimento. **Psicologia da Educação**, n. 54 (esp.), p. 24–32, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp24-32>.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Pesquisa-Trans-Formação e a dimensão subjetiva dos processos formativos: aportes da psicologia histórico-cultural. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (Brasil), org. **Psicologia sócio-histórica: estudos contemporâneos**. São Paulo: ANPEPP, 2022. p. 89–108.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. A relação dialética entre emancipação humana, práxis científica e prática social. *In:*

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim, org. **Formação e atuação crítica em educação: reflexões teórico-práticas emancipatórias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 43–72.

MARTINS, Ângela Karina. **Trans-formar-se no ressignificar das práticas pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2024.

PERGAMENSCHIK, Lígia. Vivência e superação das dicotomias entre emoção e cognição. **Cadernos Veresk**, v. 4, n. 2, p. 57–66, 2017.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Mônica. Vivência e experiência na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 729–749, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>.

TUNES, Elizabeth. Educação e emancipação à luz da herança vigotskiana. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 231–238, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182825>.

VEIGA, Camila Rodrigues. Estudos contemporâneos sobre vivência. **Revista Educação e Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 88–102, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas**. Tomo cinco: fundamentos de defectologia. 2.ed. Cascavel: Edunioeste, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Sobre as autoras

Carla Rosane Paz Arruda Teo (Org.)

Doutora em Ciências de Alimentos (UEL) com pós-doutorado em Educação (UFFS). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, ambos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Noctua – Educação e Desenvolvimento Humano.

E-mail: carlateo@unochapeco.edu.br

Daniela Leal (Org.)

Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Psicologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.

E-mail: daniela.leal@unochapeco.edu.br

Ângela Karina Martins

Doutoranda e Mestre em Educação (Unochapecó). Professora na Rede Municipal de Santiago do Sul (SC). Atualmente, exerce o cargo de gestora das escolas municipais da mesma cidade. Integra o NIE-PED Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.

E-mail: angela.martins@unochapeco.edu.br

Brunesa Paulus de Morais

Mestre em Educação (Unioeste). Professora do curso de Psicologia da Universidade Paranaense (UNIPAR).

E-mail: morais.brunesa@gmail.com

Elizabeth Tunes

Doutora em Psicologia (USP). Professora da Universidade de Brasília. Tradutora de obras acadêmicas e científicas.

E-mail: bethtunes@gmail.com

Janaina Damasco Umbelino

Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

E-mail: janadumbelino@gmail.com

Larissa Riboli

Mestre em Educação (Unioeste). Professora da Rede Estadual de Santa Catarina e Municipal de Campo Erê (SC).

E-mail: larissa_riboli23@hotmail.com

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br

Silvana Calvo Tuleski

Doutora em Educação Escolar (UNESP-Araraquara). Docente do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC-UEM).

E-mail: sctuleski@uem.com

Zoia Prestes

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, graduada em pedagogia e psicologia infantil e Mestre em Educação pela Universidade Estatal Lenin de Pedagogia de Moscou (ainda na União Soviética). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Tradutora de obras literárias e acadêmicas e científicas do russo para o português.

E-mail: zoiaprestes@id.uff.br

Argos Editora da Unochapecó
www.unochapeco.edu.br/argos

Título: Materialismo Histórico-Dialético e Teoria Histórico-Cultural
das bases teóricas à construção do método

Organizadoras: Daniela Leal e Carla Rosane Paz Arruda Teo

Coleção: Perspectivas, n. 101

Coordenadora: Vanessa da Silva Corralo

Assistente Editorial e Comercial: Caroline Kirschner

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Imagem de capa: Estátuas de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich
Engels – © Zorion, CC-BY-SA, Wikimedia Commons

Diagramação: Caroline Kirschner

Formato: PDF

Publicação: Fevereiro/2026



noctua
Grupo de Pesquisa

