



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Marques, Edson Cesar; Possebon, Alessandra
Contribuições do Pensamento de Vigotski para uma Educação Transformadora
Educação & Realidade, vol. 47, e116925, 2022
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116925vs01>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317272515023>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UFRJ redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

SEÇÃO TEMÁTICA: VIGOTSKI HOJE:
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS



Contribuições do Pensamento de Vigotski para uma Educação Transformadora

Edson Cesar Marques Filho¹
Alessandra Possebon¹

¹Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF – Brasil

RESUMO – Contribuições do Pensamento de Vigotski para uma Educação Transformadora. Neste artigo, evidenciamos algumas contribuições de Vigotski para uma reflexão sobre educação transformadora. Iniciamos com uma apresentação sobre educação, uma crítica à educação convencional, bem como refletimos sobre o ato de transformar, perpassando pelas bases de movimentos de renovação da educação brasileira, sempre entremeando com o pensamento de Vigotski, para que, por fim, apresentemos mais especificamente suas contribuições diretas para a dita educação transformadora e algumas de suas consequências.

Palavras-chave: **Vigotski. Educação. Transformação. Educação Transformadora.**

ABSTRACT – Contributions of Vigotski's Thought to Transforming Education. In this article, we intend to reveal some of Vigotski's contributions to a reflection on transformative education. We begin with a presentation on education, a critique of conventional education, as well as reflecting on the act of transforming, going through the bases of movements for the renewal of Brazilian education, always intermingling with Vigotski's thought, so that, finally, we present, more specifically, its direct contributions to so-called transformative education and some of its consequences.

Keywords: **Vigotski. Education. Transformation. Transformative Education.**

Introdução

Neste artigo, trazemos algumas contribuições de Vigotski para uma reflexão sobre educação transformadora. Para justificar este intento, é certo asseverar que muito se tem estudado e falado sobre Vigotski no ocidente desde 1980, mas é igualmente correto dizer que sua obra, bases epistemológicas e pensamentos são ainda um tanto desconhecidos, quando não mutilados em apreciações descontextualizadas.

Lev Semionovitch Vigotski foi um pensador de origem judaica que nasceu em 1896 e faleceu em 1934. Tinha uma cosmovisão marxista, spinozista-monista (Gonçalves, 2017, p. 192) e produziu intensos trabalhos em psicologia, pedagogia, arte – em especial na literatura – e defecologia, além de ter um caráter de estudioso abrangente que conhecia em profundidade o que analisava em sua época e sintetizava as informações criando um gigantesco arcabouço teórico para a compreensão de diversos aspectos da experiência humana.

Publicou o livro que chamaria, em 1924, de *Um breve manual de psicologia pedagógica* (Vigotski, 2001, p. 15) e que se constituía, em verdade, em uma magistral obra, desenvolvendo e sintetizando diversos problemas de ordem psicológica e pedagógica. Nesta obra, encontramos muitos dos conceitos que trataremos em nossa abordagem.

Este artigo apresenta uma crítica à educação convencional, uma contextualização do movimento de renovação da educação no Brasil e finaliza expondo a ideia de transformação e algumas contribuições deste autor para a educação transformadora.

Crítica à Educação Convencional

Educação é uma palavra que se define no plural, a partir das variadas maneiras de influenciar, suggestionar, induzir ou inspirar o desenvolvimento de outrem em alguma área. Pedagogia é a ciência que trata da educação e, como tal, “[...] precisa estabelecer com precisão e clareza como deve ser organizada essa influência, que formas ela pode assumir, que procedimentos utiliza e qual deve ser sua orientação” (Vigotski, 2001, p. 37).

A educação, como veremos ao longo deste artigo, para Vigotski, está na vida, na relação com a cultura humana. O autor ainda aponta que o uso da psicologia pedagógica “[...] pode indicar como se deve educar para formar um escravo ou um homem livre, um arrivista ou um revolucionário” (Vigotski, 2001, p. 43). Assim, quando tratamos de educação, neste sentido, é vital nos perguntarmos: Quais novos vínculos pretendemos formar? De qual educação estamos falando? Ou seja, para quais fins, a partir de quais valores e para qual tipo humano uma dada educação pretende formar? Enfim, os objetivos da educação devem ser evidentes para que o sistema pedagógico seja adequado.

Vigotski entende que a educação ocorre em crianças e adolescentes, quando há “[...] o momento de não-consolidação, de fluidez do cres-

cimento e de mudanças originais no indivíduo” (Vigotski, 2001, p. 82). Para além disso, na educação de adultos, “[...] estamos diante da formação de vários vínculos novos dentro de um sistema de comportamento previamente formado” (Vigotski, 2001, p. 82), o que cunhou como reeducação. Para o autor, nos processos educativos, em última análise, sempre há a criação de novos vínculos, ou seja, é uma reeducação a partir de algum vínculo anterior.

A educação convencional, realizada em grande parte das escolas, serve para a manutenção e expansão do sistema capitalista, de maneira a “[...] não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como, também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p. 35) e a partir do qual as pessoas são vistas como seres adaptáveis, ajustáveis e não como criadoras.

Para realizar esta forma de educação, a escola convencional inculca os interesses das classes dominantes ao formar pessoas passivas, não críticas e pouco criadoras. Grande parte do conhecimento adquirido na escola fica limitado a responder provas e não a visualizar e se relacionar com o mundo de forma mais dinâmica e profunda.

Barrera (2016) demonstra que as escolas estão organizadas a partir de quatro elementos definidores: tempo, espaço, saber e poder. Resumidamente, a organização do tempo nas escolas convencionais tende a trabalhar com aulas de 50 minutos, seriação de acordo com a idade biológica dos educandos, horários e calendários rígidos. Em relação ao espaço, as escolas convencionais possuem salas de aulas arranjadas com cadeiras individuais enfileiradas e voltadas para a lousa. O saber costuma ser tratado a partir do currículo pré-definido, indo do mais simples para o mais complexo, com apropriação pelos educandos a partir de aulas, provas e trabalhos que são avaliados com notas. O poder é organizado de maneira hierarquizada e burocrática, com mecanismos de punição e premiação (Barrera, 2016, p. 136).

John Dewey foi um crítico da escola convencional, apontando para a imposição hierárquica, afastamento dos temas de interesse dos estudantes, distanciamento da realidade, atividades padronizadas e poucas atividades práticas:

[...] o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade [...]. Aprender aqui significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores. Mais que isso, o que é ensinado é considerado como essencialmente estático. É ensinado como um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos como tal produto foi originalmente construído ou quanto às mudanças que certamente ocorrerá no futuro (Dewey, 2011, p. 21).

Tunes (2011) e Illich (1985) afirmam que a aprendizagem tem sido controlada socialmente, regulamentada por uma série de normas padronizadas que vão desde o currículo até a organização dos tempos de aulas e estão diretamente vinculadas ao desenvolvimento da sociedade capitalista, estabelecendo conformidade diante das desigualdades do sistema de classes. Para esses autores, o pensamento escolarizado limita a educação a um determinado espaço, a determinados saberes e formas de ensinar e aprender, gerando exclusões dentro e fora do espaço escolar. O pensamento escolarizado confunde “[...] ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência” (Illich, 1985, p. 16), gerando falta de autoconfiança e de confiança na comunidade como capaz de gerir seus processos, transferindo para instituições todas as competências – saúde, educação, trabalho, segurança – e esvaziando a capacidade criativa e de emancipação da população.

A escola atual, institucionalizada por uma sociedade que mercantiliza até mesmo os seres humanos, trata também o saber como mercadoria. Determina o que deve ser consumido em termos de conhecimento em função de sua prévia seleção e organização. O importante, nesse contexto, não é o processo e sim o produto. Limita-se a possibilidade de fazer escolhas acerca do que se quer realmente aprender. Criam-se como objetos de desejo os certificados advindos de uma longa e interminável escolarização compartimentalizada e fragmentada e que tem por argumento principal as possibilidades que, presumidamente, criarão, no futuro. O aprender existe em função da promessa de um eterno amanhã (Pederiva, p. 119, p. 2009).

O educador não é incentivado a ser uma pessoa criadora, sendo, na maior parte dos casos, apenas *explicador de conteúdos* (Paro, 2014, p. 22). A educação escolarizada vem “[...] perdendo de vista o senso de coletivo, de responsabilidade pessoal e, conseqüentemente, social, o que tem gerado inúmeras questões para a vida social e para as relações humanas” (Almeida; Pederiva, 2019, p. 29), afastando crianças e jovens de sua própria realidade, os impossibilitando de criar soluções em favor de uma vida melhor para eles mesmos.

Desconsiderar o indivíduo inserido em seu contexto social é um dos maiores erros das escolas, como coloca Vigotski: “A premissa fundamental da pedagogia exige inexoravelmente a individualização, ou seja, a determinação consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno em particular” (Vigotski, 2001, p. 285).

No entanto, muitas escolas e instituições pelo mundo têm buscado outros caminhos que concebam novas relações na escola e também da escola com a comunidade e a sociedade. Escolas que não só reproduzem o já instituído, mas que criam novas relações entre as pessoas e com o aprendizado. Estas são denominadas, neste trabalho, como escolas transformadoras.

Transformar

Transformar é colocar-se em movimento, nas e pelas dificuldades que são superadas rotineiramente por meio do diálogo e pela disposição em se autotransformar e transformar também as relações. A transformação social passa pela superação da alienação – um dos conceitos fundamentais da filosofia de Marx. A sociedade industrial e suas relações de trabalho, extremamente exploratórias e individualistas, levaram o homem a um estado de alienação – “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos” (Bottomore, 1988, p. 6) em relação à natureza, aos resultados do seu trabalho, em relação a si mesmos como membros da humanidade e também na relação com os outros seres humanos (Mészáros, 2017).

Transformar impõe o enfrentamento das contradições entre a permanência e a mudança, em questionar o que foi bom e já não é mais, em ter coragem de enfrentar os erros – não no lugar da dor – mas sim da constante superação, em não negar o passado, mas honrá-lo para, efetivamente, criar condições de transformá-lo dialeticamente. Esse processo não acontece de modo *tranquilo*, linear e homogêneo e são as contradições, quando encaradas de frente, discutidas e constantemente superadas, que engendram as possibilidades de transformação escolar.

A transformação começa com o propósito de mudança, o tensionamento que há entre o que se fazia e o que se deseja fazer e os movimentos para se guiar por outras perspectivas. Percebemos que a abertura para o diálogo é um dos primeiros passos dessa caminhada, a disposição para ouvir quem é aquele educando, de onde vem, o que sabe, quais são seus sonhos e medos; e ao relacionar-se, compreender seu contexto cultural e histórico, estabelecendo relações entre os saberes acadêmicos e a vida cotidiana de maneira crítica.

Transformar também requer abertura para a dúvida frequente, para a angústia da incerteza, “[...] só é harmoniosa a instituição que é opressiva. Uma instituição educadora será sempre um lugar de conflito, de debate, de crítica, de desconforto. Os que buscam a vida, os que vivem, serão sempre inconformados” (Gadotti, 2012, p. 125).

Tratar de transformação é acreditar no potencial da superação da realidade atual para a concepção de outra realidade, sem a ilusão de que a escola por si só vai mudar o mundo, mas ciente de que ela é um espaço que pode ser organizado para o desenvolvimento do pensamento crítico e transformador.

Freire (2001) visualizava a educação como uma possibilidade de conscientização, de ampliação da criticidade e da ação social, em uma perspectiva dialética da história humana.

Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores *condicionantes* a que estamos mulheres e homens submetidos. Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como

dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode ‘perder’ o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites (Freire, 2001, p. 47).

Ao longo da história da educação brasileira, vários foram os educadores que ousaram propor transformações profundas nas práticas e no sistema educativo, e é sobre suas propostas e intentos de renovação que versaremos a seguir.

A Educação e as Bases de Movimentos de Renovação da Educação Brasileira

Segundo Barrera (2016), há um movimento de renovação educacional no Brasil, na atualidade, que rompe com padrões que concebem a escola convencional. Este movimento de renovação educacional tem similaridades com outros movimentos históricos da década de 1930 e de 1960, que marcaram a história da educação brasileira como momentos em que grupos de educadores buscaram mudar a realidade das escolas. Todo movimento de mudança traz em si a tensão entre o velho e o novo e as contradições inerentes ao processo.

As décadas de 1920 e 1930 foram muito importantes para a formação da identidade do povo brasileiro com “[...] a chegada em massa de novos imigrantes, a abolição da escravidão, a dinamização da vida nas cidades, as migrações internas, o contato com as ideias das vanguardas europeias” (Lovato; Barrera, 2017, p. 63). A partir de diferentes referenciais, buscava-se conceber a identidade brasileira em vários campos da arte e da educação.

John Dewey é considerado um dos pedagogos mais influentes do século XX, e sua pedagogia pode ser caracterizada pela sua fundamentação na experiência, possibilitando diversos caminhos de construção do conhecimento a partir de situações que fazem parte do cotidiano e/ou que estão dentre os temas de interesse dos estudantes. Ele considerava o estudante como uma pessoa rica em experiências e conhecimentos – em qualquer idade – que devem ser consideradas e valorizadas pelos educadores.

Críticos à educação de sua época, empenhados em escrever e consolidar propostas democráticas para a educação e influenciados por Dewey, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, em 1932, publicam o

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com 24 signatários influentes na sociedade brasileira que pretendiam “um programa de reconstrução educacional” (Lovato; Barrera, 2017, p. 66).

O manifesto tem início com a afirmação de que a educação é o mais importante dos problemas nacionais e que não havia, no Brasil, um sistema escolar que atendesse as necessidades de desenvolvimento do país. A reconstrução educacional se daria a partir de um movimento como iniciado em outros países da América Latina, em que a educação é para todos, independentemente de qualquer divisão econômica, social ou cultural, baseada nos princípios da função essencialmente pública; escola única (escola acessível em todos os graus para todos); laicidade; gratuidade; obrigatoriedade (até os 18 anos) e coeducação (sem distinção de sexo), sendo cada um desses itens justificados e articulados a fundamentos filosóficos e sociais (Saviani, 2013, p. 241-245).

Trata-se de um documento amplo, que explicita bases filosóficas, organização administrativa, planejamento pedagógico, formação de educadores e educadoras e democratização. A Educação Nova pretendia superar algumas das bases da escola convencional, conectando a escola com a comunidade, importando-se com as individualidades e estimulando a criação.

De acordo com Saviani (2013, p. 253), o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* trata de uma defesa da escola pública, que abrange desde a educação infantil até a universidade, o que para o autor é um diferencial brasileiro em relação ao movimento da Educação Nova na Europa, cujas iniciativas ficaram, em sua maioria, restritas às escolas particulares. O Manifesto foi duramente criticado por intelectuais da igreja católica, pelo fato de o considerarem anticristão e antinacional ao negar a tradição religiosa católica do Brasil. Em 1959, foi escrito o II Manifesto *Mais uma vez convocados*, também assinado por Fernando Azevedo como uma reafirmação do primeiro, em repúdio ao deputado Carlos Lacerda, que defendia o ensino privado apoiado com verbas públicas na educação básica, sendo que a maioria das escolas pertencia à igreja católica.

Entre o final da década de 1940 e 1960, houve o desenvolvimento dos programas de alfabetização de jovens e adultos, explicado, ao menos em parte, pela necessidade da alfabetização para ter direito ao voto e pela crescente urbanização. Em 1961, foi concebido o Movimento de Educação de Base (MEB) pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que trouxe conscientização política para a alfabetização de adultos. Até então estes programas estavam simplesmente voltados para a instrução básica.

As bases desse olhar sobre a educação de jovens e adultos estão vinculadas a diversos processos sociais e históricos, não só no Brasil, mas também na América Latina, influenciados pelo pensamento de Karl Marx e vinculados à Teologia da Libertação. Paulo Freire é o principal expoente da educação popular no Brasil, que desenvolveu um trabalho de alfabetização de adultos reconhecido em grande parte do mundo e

concebeu uma educação partindo do pressuposto de que a educação se dá a partir do diálogo, de maneira que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Paulo Freire, em várias de suas obras, aponta a educação humanizadora como aquela que está pautada no diálogo, na consciência de mundo, no autoconhecimento, na autonomia e na responsabilidade social. O autor coloca que humanização e desumanização acontecem nas estruturas sociais concebidas e a que estão condicionados os homens.

É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo (Freire, 1981, p. 80).

A educação humanizadora requer a qualidade do educador reflexivo, que supera a condição alienante de transferir e memorizar conhecimento. Para Freire (1996, p. 145-146), não é possível entender “[...] a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos, devem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Exatamente por fazer isso, as práticas escolares convencionais revelam fortes aspectos do que Paulo Freire colocou como educação bancária e antidialógica em que a ausência de espaço para o diálogo serve à dominação e à opressão.

Já a educação popular, foi e é constituída a partir das lutas populares, buscando conscientizar sobre os impactos das desigualdades sociais e históricas das minorias. Defende-se uma educação para a liberdade, para a compreensão crítica do mundo, que repudia e resiste às opressões, valoriza os saberes populares e os articula aos saberes científicos.

A ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isso significa que os milhões de oprimidos do Brasil – semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nessa concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (Freire, 2011, p. 15).

A educação popular, ao tratar da conscientização social e histórica, colabora para que as classes populares se percebam como sujeitos da história, com capacidades e possibilidades de transformação da realidade. Atualmente, existem muitas teorias e práticas que dialogam com a educação popular, “[...] elas têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto, com a emancipação humana [...] a busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva” (Gadotti, 2015, p. 25).

Nos tempos atuais, no Brasil, a educação popular representa um movimento de grande resistência em meio ao fortalecimento de políticas neoliberais de enfraquecimento dos movimentos sociais e esquecimento das classes populares. No entanto, a educação popular permanece viva nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em escolas do campo pelo país, em cursos de licenciatura em educação do campo, nos movimentos sociais e em todos os docentes que seguem os passos de Paulo Freire para uma educação voltada para transformação social.

Em 2013, durante a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), foi lançado o III Manifesto pela educação – *Mudar a escola, melhorar a educação: transformar um país* (Paschoalick, 2013), escrito coletivamente em reuniões virtuais e presenciais por educadores de várias partes do país e composto de 19 indicativos, sendo que muitos deles retomam pontos da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (Brasil, 1996), como gestão democrática das escolas; garantia de matrícula em todos os níveis de educação; salários dignos para os profissionais de educação; avaliação formativa, contínua e sistemática; dentre outros.

Neste documento, também aparecem referências aos educadores de diferentes épocas, alguns deles signatários do I e do II Manifesto. O movimento brasileiro de educação atual é influenciado por muitos autores como Johann Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952), Eurípedes Barnasulfo (1880-1918), Anton Makarenko (1888-1939), Célestin Freinet (1896-1966), Lev Vigotski (1896-1934), dentre outros. Não se trata de algo efetivamente novo, mas, sim, de uma permanente revisão do fazer pedagógico, considerando a educação como potencializadora de seres humanos melhores, que se sintam capazes de transformar, de serem parte da mudança.

Barrera (2016, p. 190) concebe movimento educacional como “[...] práticas e propostas educacionais, com traços em comum, que se diferenciam do modelo vigente e [...] podem estar articulados a fim de legitimar e ampliar as práticas que sustentam”. A autora coloca que o movimento atual é heterogêneo, apresenta perspectivas de mudança em vários aspectos e engloba os “[...] movimentos sociais e culturais [...] o movimento de desescolarização, o movimento de educação integral e o movimento da educação do campo” (Barrera, 2016, p. 193).

Algumas iniciativas nos permitem, em especial, visualizar o potencial desse movimento atual. Destacamos e explicitamos resumidamente abaixo as propostas da Ashoka, CONANE e o Mapa de Inovação e Criatividade.

A Ashoka – organização internacional que identifica e apoia empreendedores sociais e reconhece inovações que mobilizam comunidades em várias partes do mundo – organiza o programa Escolas Transformadoras, que visualiza a escola como espaço privilegiado para formar pessoas com grande senso de responsabilidade social. É formado por uma rede de 270 escolas, sendo 21 delas no Brasil, as escolas reconheci-

das buscam contribuir para uma profunda mudança no cenário educacional a partir de diversas ações, como rodas de conversa, publicações, eventos e ampliação da rede de pessoas que acreditam na transformação da educação.

O programa Escolas Transformadoras listou quatro competências essenciais: empatia, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo social. Elas não são as únicas necessárias para a promoção da escola transformadora, mas constatamos que são realmente importantes nesse processo.

A Conferência Nacional de Alternativas para a Nova Educação (CONANE) nasceu em 2013 com a intenção de conectar pessoas que sonham com uma nova educação. O encontro acontece a cada dois anos e conta também com educadores da América Latina e edições em várias regiões brasileiras. Os organizadores acreditam em uma educação comprometida com os princípios de uma pedagogia libertária e que reconheça o protagonismo infantojuvenil.

Em 2015, o Ministério da Educação e Cultura lançou o Mapa de Inovação e Criatividade para divulgar e articular experiências de educação transformadora no Brasil. Foi aberta uma chamada pública, sendo que 682 entidades se inscreveram. Dessas, 178 foram selecionadas, sendo a maioria delas em escolas públicas.

Estas iniciativas demonstram que é possível organizar a escola como um espaço potencializador de aprendizagens, em que as relações estão no centro e as soluções para os problemas cotidianos são construídas coletivamente, de maneira que cada um possa se perceber transformador da realidade.

Tais mudanças são profundas na cultura de todos os envolvidos com a escola e, principalmente, na cultura pessoal e profissional dos educadores, requerendo alterações de “[...] padrões atitudinais, que são complexos e de modificação gradual” (Pacheco, 2014, p. 42).

A escola será, assim, “um nodo de uma rede de aprendizagem colaborativa” (Pacheco, 2014, p. 9), um espaço em que se privilegie o diálogo e a relação com a vida, compreendendo que “[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (Vigotski, 2001, p. 300).

Para Vigotski (2009, p. 16), a criação tem um papel muito importante no desenvolvimento humano, sendo “condição necessária da existência”, tudo o que nos cerca e que foi concebido pelo ser humano é fruto da criação. Criamos algo novo quando imaginamos, combinamos e modificamos. A criação não está presente apenas nas grandes obras, mas sim, no que há de mais corriqueiro, de um novo objeto de uso cotidiano a um novo pensamento.

[...] mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações de gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãos não raro insignificantes da criação individu-

al, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores (Vigotski, 2009, p. 16).

O ser humano tem uma essência criadora, que o permite estar no mundo, pois “[...] se os seres humanos se limitassem apenas em reproduzir, não conseguiriam se adaptar ou superar os desafios impostos pelo meio instável em que vivem” (Gonçalves, 2017, p. 194). Essa criação não está limitada a novos objetos materiais, mas ao que Vigotski nomeia de atividade criadora:

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (Vigotski, 2009, p. 11).

No entanto, a sociedade e suas instituições – sendo talvez a escola uma das principais – tolhem o exercício criador ao limitar o aprendizado a cópias de conteúdos distanciados da realidade e também ao calar as vozes, concebendo ambientes em que apenas alguns poucos que estão em lugares de poder têm direito de fala.

As propostas de educação transformadora desescolarizam a própria escola, como coloca Pederiva (2018), pois a educação não se dá em espaços e tempos determinados, mas na própria vida, sendo a escola somente um dos espaços de aprendizado, que pode proporcionar encontros potencializadores, como afirma Pacheco (2014, p. 11), “O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna. E quando se aprende? [...] O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano”.

Nestas escolas, os conteúdos curriculares estão inseridos na vida de maneira ampla, inter e transdisciplinar, não há separação ou hierarquia entre aprender matemática e aprender a trabalhar em equipe, por exemplo. A ampliação do repertório cultural também é valorizada. A prática cotidiana dos valores é tão importante quanto o conhecimento acadêmico, e esse deve servir para transformar as vidas dos educandos e de suas comunidades sendo que “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (Vigotski, 2001, p. 77).

As propostas educativas transformadoras envolvem a redistribuição de poder cultural para as comunidades locais, pais, educadores e educandos. Ao assumirem uma maior responsabilidade pela educação, os cidadãos participam mais vigorosamente na formação do clima intelectual e moral de suas comunidades. As relações entre os educadores superam o isolacionismo por meio de partilhas de conhecimentos até as relações das famílias com a escola, que passam a estar presentes não somente em reuniões para entrega de boletins, mas colaborando em várias instâncias, ampliando as formas de engajamento na rotina escolar,

concebendo novas relações entre as pessoas, relações mais intensas e afetuosas (Lovato; Franzim; Yirula, 2017, p. 32).

A relação mais próxima com a comunidade se dá com o reconhecimento de seus valores, de suas riquezas, potencialidades e, também, com o fato de se dispor a buscar soluções para os desafios coletivamente. A escola é concebida como mais uma casa da comunidade e um ponto de fortalecimento dos laços comunitários.

Vigotski e a Educação Transformadora

Vigotski vivenciou e colaborou, em alguma medida, com um período de profundas renovações no sistema educativo da Rússia pós-revolução, nos anos iniciais de 1920, antes que Stálin cerceasse todo o processo em curso. Suas contribuições para a educação e o que hoje tem se denominado educação transformadora, porém, vão além do contexto vivenciado por ele e se apresentam, portanto, sumamente contemporâneas, visto que grande parte das escolas atuais baseia-se em estruturas de educação convencionais anacrônicas.

Premissas educacionais, portanto, que parecem novas e que se encaixam no que se chama de educação transformadora, vem sendo engendradas, ao longo do tempo, por muitos, e nosso intuito é realçar algumas contribuições de Vigotski doravante.

O educador deixa de ser o que discursa de maneira solitária e passa a ser aquele que aprende junto com os educandos, passando a compreender que seu papel é de colaborar para que estes busquem o conhecimento, sintam o entusiasmo inerente ao aprendizado. Para Vigotski (2001, p. 296) “[...] o aluno se auto – educa” e

Deve-se impulsionar a própria criança a andar e cair, sofrer a dor dos machucados e escolher a direção. E o que é verdade com relação a caminhar – que só se pode aprender com as próprias pernas e com as próprias quedas – também pode ser aplicado a todos os aspectos da educação (Vigotski, 2001, p. 298).

A educação é vista pelo autor como um processo vivo, dinâmico e criativo, de “[...] permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, [...] cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para frente, rumo a algo novo” (Vigotski, 2001, p. 303).

A escola pode potencializar as experiências e a criação ao se dispor a notar o que toca a imaginação, os sentimentos, interesses e necessidades dos estudantes e também dos educadores, estimulando a beleza da autenticidade da criação. Assim,

[...] educação entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança

aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolvesse e orientar esse desenvolvimento para algum lado (Vigotski, 2009, p. 72).

Esta mudança de perspectiva exige coragem para enxergar as contradições existentes em cada processo, de modo singular, e espírito de luta na superação das próprias dificuldades, compreensão com os desafios do coletivo e perseverança. A grande maioria dos educadores foram formados em sistemas convencionais de ensino e também tiveram seu potencial criador tolhido, o que amplia os desafios de um processo de transformação, pois, antes de tudo, é preciso cuidar desse educador, empoderá-lo em seu papel como tal, enxergando-o como parte essencial da proposta educativa, ampliando suas possibilidades de formação, potencializando seus saberes e apoiando-os em seus desafios cotidianos. A continuidade do processo de transformação da escola exige que o educador se disponha a se transformar, a rever constantemente o que precisa melhorar em si mesmo. Uma das premissas para um bom desenvolvimento do trabalho é a concepção de ambientes em que educadores se sintam seguros, apoiados em suas ações e, consequentemente, possam partilhar segurança e acolhimento para com os educandos.

Há, em geral, um questionamento sobre o papel dos educadores, se seriam menosprezados nessas propostas educativas. No entanto, acontece justamente o contrário, o papel de educador se amplia e se complexifica pelo fato de assumir seu lugar de “organizador do meio social educativo” (Vigotski, 2001, p. 76). Em outras palavras, Vigotski (2001) defende que o educador deve agir através de modificações sobre a alavanca do meio social para poder educar.

Quanto mais for ampliado o olhar dos educadores sobre sua atividade, melhor saberão agir em benefício do desenvolvimento dos educandos, compreendendo que o processo educativo “[...] se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidos milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético [...] de incessantes combates entre o ser humano e o mundo” (Vigotski, 2001, p. 79).

Como um espaço potencializador da criação, educadores devem organizar o ambiente de maneira a incentivar novas combinações, novas respostas para as demandas, ao fazer pensar. Vigotski (2001), neste sentido, aponta que “[...] o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do espaço social, que é o único fator educativo” (Vigotski, 2001, p. 296).

O ambiente social e todo o comportamento infantil devem ser organizados de tal maneira que cada dia provoque novas combinações, casos imprevistos do comportamento, para os quais não haja hábitos e respostas preparadas no depósito da experiência da criança, mas que lhe exijam em cada oportunidade novas combinações de pensamentos. Pensar, como podem ver, não significa outra coisa que a participação de toda a nossa experiência anterior na solução da tarefa presente, e a peculiaridade dessa forma

de comportamento reside em aportar o elemento criativo, formando todas as combinações possíveis dos elementos existentes na experiência prévia. Em essência isso constitui [o que chamamos de] 'pensar'. Esse fato [pensar] multiplica a ilimitada possibilidade daquelas combinações que podem ser realizadas a partir das reações humanas e faz com que o comportamento humano seja diverso, e mesmo inesgotável, e complexo até chegar ao excepcional (Vigotski, 2001, p. 173).

O autor coloca a importância de educar considerando a maneira singular pela qual o indivíduo se relaciona com o mundo, naquele momento, de forma não limitadora e também não coercitiva. Ao tratar da imaginação, Vigotski (2009) explicita a importância da ampliação das experiências da criança a fim de que ela tenha elementos para a criação.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2009, p. 23).

Por ser um caminho contra o sistema que é imposto, os desafios são múltiplos, assim como as possibilidades de superação. É preciso lidar o tempo todo, nesta caminhada em busca do transformar, com aqueles que não acreditam que seja possível conceber uma escola igualitária em meio a uma sociedade marcada por tantas desigualdades.

Pederiva (2009) coloca que é na qualidade das relações humanas e na conquista das ferramentas histórico-culturais que são possibilitadas as condições de desenvolvimento dos indivíduos e das coletividades.

As crianças, tantas vezes erroneamente vistas como folhas de papel em branco, possuem diversas experiências; a complexidade do comportamento humano envolve reações hereditárias, experiências pessoais, sociais, históricas e conscienciais (Vigotski, 2001). O córtex cerebral e o aparelho receptor humano são muito intrincados e de uma riqueza infinita de possibilidades, “[...] a conduta humana não acaba sempre em determinadas formas estereotipadas, mas apresenta uma quantidade totalmente imprevisível de possibilidades, que não podem ser calculadas de antemão” (Vigotski, 2001, p. 68). Os erros, que são vivências extremamente válidas em termos de busca de superação das contradições, precisam ser encarados como parte da caminhada, como parte do próprio movimento de reconcepção das estruturas escolares, pois é impossível transformar sem encará-los.

Não é possível transformar genuinamente a escola fora do seu contexto, o caminho se dá com a própria comunidade envolvida, constituindo ferramentas criadas e organizadas pelas pessoas que vivem seus processos, em diálogo com ações transformadoras historicamente constituídas. A escola não pode estar distanciada do dinamismo da vida, “[...] o material humano possui uma infinita plasticidade (Vi-

gotski, 2001, p. 200), salientando que o meio social tem incalculáveis possibilidades de relações.

O meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente (Vigotski, 2001, p. 197).

Vigotski afirma que a maneira como a psicologia estudava o ser humano até aquele momento – entre 1920 e 1930 – estava limitada a um olhar superficial, das relações mais elementares do ser humano com o meio ambiente, sem investigar “[...] *complejísimas y variadísimas interacciones, sin las cuales no se puede descifrar el comportamiento humano en sus leyes más importantes*” (Vigotski, 1991, p. 5).

Compreender o ser humano como um ser com imenso potencial de desenvolvimento na cultura, em relação com outros seres humanos, dá a educadores o papel de cultivador da vida, daquele que instiga processos criativos, que colabora para que cada um seja o seu melhor, não só para si mesmo, mas para a coletividade de que faz parte.

Conclusão

Educar é um ato voltado para a percepção de que somos parte de um contexto social, político e histórico e que também somos seres biológicos, que devemos ser respeitados e valorizados em nossa inteireza. Para Vigotski (2001), educar será sempre mudar uma conduta anterior dando espaço a novos modos de reagir, e a psicologia e a fisiologia colaboram nos processos educativos ao lançarem olhares científicos sobre o desenvolvimento e o comportamento humano.

Embora não tenha sido estritamente esmiuçada neste artigo, está presente na obra de Vigotski a compreensão dos estágios do desenvolvimento humano no aspecto biológico e cultural; as maneiras como o ser humano reage a diferentes tipos de estímulo; como funcionam os instintos; o comportamento emocional; como desenvolvemos a atenção e a distração; como operam a memória e a imaginação; como elaboramos hábitos e a capacidade de superá-los; como se dão as deficiências intelectuais; a formação do temperamento, do caráter e da personalidade, dentre outros temas que auxiliam o trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades humanas, que são, especificamente, possibilidades culturais.

A expansão dos processos criadores é também base para a transformação na educação, tanto no aspecto do educador que cria novas formas de organizar o espaço educativo quanto do educando, que tem mais espaço para expressar suas potencialidades. Para Vigotski, a criação é atividade intrínseca do ser humano, sendo a cultura resultado do ato de imaginar e criar, incluindo as coisas corriqueiras mais simples em forma de imaginação cristalizada (Vigotski, 2009).

A educação convencional escolarizada tem colaborado para a sustentação da sociedade capitalista, de maneira que as pessoas não são reconhecidas em sua capacidade criadora, mas sim como seres passivos, alienados e não críticos (Mészáros, 2008). As escolas têm sido regulamentadas por um conjunto de normas padronizadas que promovem desigualdades tanto no interior dos espaços escolares quanto fora deles, limitando a educação a determinados saberes, maneiras de aprender e ensinar; desvalorizando todos os conhecimentos e maneiras de ser e estar no mundo que estão para além dos currículos, tempos, hierarquias e espaços escolares (Illich, 1985; Tunes, 2011).

A maior parte do conhecimento assimilado nas escolas convencionais é apresentado de maneira descontextualizada e estática, e os estudantes ficam limitados a memorizar conteúdos para responder provas, não possibilitando que relacionem os conhecimentos de maneira crítica e concebam soluções para os desafios vivenciados em suas localidades.

A educação transformadora questiona as perspectivas da educação convencional, sendo aquela capaz de organizar o espaço educativo em meio a processos criadores, plenos de sentido, entre relações sociais mais humanizadoras. Compreende que a escola deve colaborar para que cada envolvido no processo educativo (educador, educando, comunidade) observe e aja sobre o que precisa transformar em si mesmo para seu próprio bem e para o bem da comunidade. E é neste sentido transformador, que Vigotski assevera a criação humana como algo que se volta para a modificação do presente, dirigida para o futuro (Vigotski, 2009).

É preciso cuidado para que as escolas transformadoras tidas como inspiração não nos distanciem de nosso contexto e idealizações – a partir de parâmetros muito distantes do que conseguimos realizar – não resultem em sofrimento e frustração, levando à desvalorização da criação e da celebração cotidiana. O processo de transformação da escola realiza-se, diariamente, por todos os membros da comunidade escolar, na concepção de novos olhares sobre a educação e sobre o ser humano. Para Vigotski, o professor necessita ser parte inseparável da coletividade escolar e, em termos psicológicos, a educação deve ter um contato estreito com a vida (Vigotski, 2001), como um contínuo processo de combinação de novos elementos.

No processo de transformação da educação sem fórmulas prontas, é um constante desafio a compreensão do que é educação transformadora para cada um, para a concepção de práticas pedagógicas que façam sentido para todos, em um determinado contexto.

Recebido em 19 de julho de 2021
Aprovado em 01 de novembro de 2021

Referências

- ALMEIDA, Sheyla Gomes de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação e Integralidade Humana pela Perspectiva Histórico-Cultural**: a experiência do projeto âncora. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- BARRERA, Tathiana Gouvêia da Silva. **O Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no Início do Século XXI**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. seção 1, p. 27834-27841.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Rio de Janeiro: Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional, 2015. Disponível em <<http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.
- GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação Musical na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski**: a unidade Educação-Música. UnB, 2017. 277 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas**: tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LOVATO, Antonio Sagrado; BARRERA, Tathiana Gouvêia da Silva. **Educação de Alma Brasileira**. São Paulo: Vekante, 2017.
- LOVATO, Antonio Sagrado; FRANZIM, Raquel; YIRULA, Carolina (Org.). **Protagonismo** – a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Instituto Alana; Ashoka Brasil, 2017.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Editora SM, 2014.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2014.
- PASCHOALICK, Ely (Org.). **III Manifesto Pela Educação** – mudar a escola, melhorar a educação: transformar um país, 2013. Disponível em: <<http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/2013/10/mudar-escola-melhorar-educacao.html>>. Acesso em: 15 maio 2021.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A Atividade Musical e a Consciência da Particularidade**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (UnB), 2009.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Educar na Perspectiva Histórico-Cultural. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (Org.). **Educar na Perspectiva Histórico-Cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. P. 17-32.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TUNES, Elizabeth. **Sem Escola, Sem Documento**. Rio de Janeiro: E- papers, 2011.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Obras Escogidas I: los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos**. Madrid: Aprendizaje Visor; Ministerio de Educación; Ciencia, 1991.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: ARTMED, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Edson Cesar Marques Filho é Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciências (Modalidade: Ensino de Física) pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (2011); Licenciado em Ciências Exatas com habilitação em Química (2009) e Física (2008) pela Universidade de São Paulo. Técnico em Eletrônica pela Escola Técnica Estadual de São Paulo (1999).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4356-2287>

E-mail: edsoncmf@protonmail.com

Alessandra Possebon é Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Pós-graduada em Mídia, Informação e Cultura no CELACC- ECA/ USP. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp) e em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7335-6460>

E-mail: lelepossebon@hotmail.com

Editora responsável: Carla Vasques

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.