

## A PSICOLOGIA DO PROFESSOR

### APRESENTAÇÃO

O texto “A psicologia do professor” que apresentamos ao leitor da revista **Profissão Docente** corresponde ao Capítulo 19 da **Psicologia Pedagógica** (Porto Alegre: ArTmed, 2003) o primeiro livro publicado por Liev Semionovich Vigostki (1896-1934). O livro foi editado por primeira vez em 1926, mas há evidências científicas que indicam que estava redigido desde 1924. Como mostram os sérios estudos realizados pelo historiador da psicologia Guillermo Blanck<sup>1</sup> nessa época Vigotski, com apenas 27 anos, era já um redomado psicólogo e um experiente professor, que havia revisado toda a psicologia russa, europeia e norte-americana que lhe precedeu, mesmo que sua teoria histórico-cultural não havia sido formulada. A **Psicologia Pedagógica** está entre os grandes livros do autor e é considerado um dos mais importantes manuais de psicologia para educadores entre os existentes até hoje. O livro foi escrito expressamente para o ensino da psicologia pedagógica na Escola de Formação de Professores de Gómel, cidade natal de Vigotski, na formação dos professores que logo iriam lesionar nos anos finais do ensino fundamental (crianças de 10 a 15 anos de idade). O livro precisa ser lido com a devida atenção para poder avaliar a síntese crítica que nele se realiza da psicologia da época, a atualidade das principais teses nele desenvolvidas e a criatividade de um professor-pesquisador que teve a virtude de enxergar a psicologia através da educação.

O capítulo 19 que vai ser lido a seguir é um dos raros exemplos existentes na literatura pedagógica e psicológica que incursionam na psicologia e no ofício do professor. É um capítulo que precisa ser lido com o devido cuidado, pois o autor explica, por exemplo, que o professor não é um instrumento da educação, que ele é um intelectual, um profissional cuja função principal é organizar o ambiente socioeducativo em que as crianças aprendem. Isso poderia levar a pensar que Vigotski acreditava em que as crianças apreendem sozinhas e que o professor não ensina, mas isso não é assim. Em verdade, aqui está a primeira pedra de um sólido edifício teórico culminado por Vigotski na década de 1930 quando elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), momento em que prova cientificamente que a

---

<sup>1</sup> Vid. BLANCK, Guillermo. Prefácio. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ArTmed, 2003, p. 15-35

ZDP tem dois níveis, o nível real de desenvolvimento psíquico das crianças e o nível próximo que ela pode alcançar mediante a comunicação e a colaboração com os adultos e seus colegas mais avançados. Vigotski demonstra, então, que o ensino não deve andar a saga do desenvolvimento, senão que o precede e o condiciona. Afirma que o verdadeiro ensino deve conduzir ao desenvolvimento mental da criança, a criação de neoformações psicológicas e ao amadurecimento das funções psíquicas superiores; acredita que o ensino científico é aquele que está voltado não para o nível atual de desenvolvimento, senão para o futuro do desenvolvimento. Nisso o professor tem um papel basilar. Vale a pena mergulhar nas suas ideias. Boa leitura!

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

Programa de Pós-graduação em Educação.

Universidade de Uberaba (UNIUBE), MG.

08/10/12

## **A Psicologia e o Professor**

### **A NATUREZA PSICOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE**

Até aqui nos ocupamos da psicologia do processo pedagógico do ponto de vista do educando. Empenhamo-nos em esclarecer as leis e influências às quais a educação está subordinada em relação à criança. As molas psicológicas do processo educacional, ínsitos à psique infantil, constituíram o tema de todas as nossas considerações anteriores. Assim é apresentada a questão na maioria dos atuais cursos de psicologia pedagógica.

Entretanto, esse estudo é sumamente incompleto e unilateral. Para abranger totalmente o processo integral da educação e apresentar à luz da psicologia todos os principais aspectos de seu transcurso, também é preciso levar em conta a psicologia do trabalho docente e mostrar a que leis ela está sujeita. Isso não pode ser incluído no objetivo deste breve capítulo final; só poderia ser desenvolvido em um curso completo de psicologia pedagógica, porém essa é uma questão do futuro.

A ciência ainda não chegou aos dados e às descobertas que lhe permitiriam encontrar a chave para a psicologia do professor. Dispomos apenas de dados fragmentários, observações

descontínuas ainda não organizadas em um sistema, e algumas tentativas de natureza puramente prática relacionadas à seleção psicotécnica dos professores. Cabe observar que, também no campo da psicotécnica, a elaboração de um psicograma do professor apresenta maiores dificuldades que para as demais profissões [cf. Cap. 16].

Assim, temos de admitir que será difícil escrever agora, na área da psicologia pedagógica, um capítulo científico sobre o trabalho do professor. No entanto, no presente livro esboçamos mais de uma vez considerações gerais sobre a questão, pois, sem nenhuma discussão sobre elas, a obra ficaria incompleta. Por isso, na conclusão do livro, corresponde discutir essas considerações básicas, para completar e terminar a apresentação.

Devemos dizer que cada teoria da educação apresenta suas próprias exigências ao professor. Para a pedagogia de Rousseau, o professor é o guardião e o protetor da criança contra a corrupção e as más influências. Para Tolstoi, [o educador] deve ser necessariamente uma pessoa virtuosa que, com seu exemplo pessoal, contage a criança. Para a pedagogia ascética, o educador é aquele que sabe cumprir o preceito: “Quebre a vontade de sua criança para que não se arruine”. No *Domostroi*<sup>i</sup> também são exigidas novas qualidades do educador, quando se prescreve:

Castigue seu filho desde a juventude e ficará tranqüilo na velhice e dará beleza à sua alma. E não desanime no momento de espanca-lo; se bater nele com uma vara ele não morrerá, mas ficará mais sadio. Espanque-o, portanto, no corpo, e assim livrará sua alma da morte.

Para Guyau, um professor é um hipnotizador, e os bons professores devem se parecer com os hipnotizadores, ou seja, devem induzir e submeter a vontade alheia. Para Pestalozzi<sup>ii</sup> e Froebel<sup>iii</sup>, o educador é o jardineiro das crianças. Para Blonski, o educador é um engenheiro que usa a antropotécnica [*antropotejnika*] e a pedotécnica, isto é, um engenheiro cuja ciência do cultivo dos seres humanos funciona como o cultivo das plantas e a criação do gado, como uma ciência semelhante a estas.

Muitos compararam o trabalho do professor com o do artista, destacando como fundamentais os aspectos da criação individual. Outros, pelo contrário, como Komenski<sup>iv</sup>, por exemplo, afirmaram que “cabe desejar que o método do ensino humano seja mecânico, isto é, deve prescrever tudo de forma tão definida que tudo o que se aprende e estuda certamente será bem-sucedido”. Esse mesmo autor denominou o ensino “máquina [*mashina*] didática”. Pestalozzi apoiou o mesmo critério.

Conseqüentemente, vemos que cada noção sobre o processo pedagógico está ligada a um critério particular sobre a natureza do trabalho do educador. Por isso, compreende-se que o novo ponto de vista pedagógico que pretende criar um novo sistema de educação também suscite um novo sistema de psicologia pedagógica, isto é, uma disciplina científica que o justifique. Mas subentende-se que o novo sistema de psicologia pedagógica, ou seja, o novo critério sobre a natureza do processo educativo, que tenta esclarecer absolutamente todos os aspectos e elementos a partir de uma concepção unificada, leve a uma nova concepção do trabalho do professor.

Em um dos primeiros capítulos [o Cap. 4] destacamos que, do ponto de vista de seu próprio trabalho, o professor representa uma pessoa envolvida em um fenômeno essencialmente dual, como qualquer tipo de trabalho humano. O professor atua, por um lado, no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro de consulta ou dicionário, de manual ou expositor, em uma palavra, de auxiliar e instrumento da educação. Ao mesmo tempo, é fácil perceber que, justamente esse aspecto do trabalho docente – como já se demonstrou na escola czarista constituía nove décimas partes do conteúdo de todo o trabalho do professor. Agora, esse papel vai se anulando cada vez mais e é substituído de todas as maneiras possíveis pela energia ativa do próprio aluno, que deve buscar os conhecimentos, busca-los sozinho, mesmo quando os recebe do professor, sem deglutir o alimento que este lhe oferece.

Já abandonamos o preconceito de que supostamente o professor deve educar. Estamos longe desse critério, assim como daquele que pressupõe que o homem deve carregar fardos pesados. Nesse sentido, Ellen Key está certa, ao dizer que o verdadeiro segredo da educação reside em não educar. Como todos os outros processos da natureza, o de desenvolvimento está submetido às mesmas leis férreas da necessidade. Portanto, os pais e educadores “têm tanto poder ou direito de prescrever as leis a esse novo ser quanto de indicar às estrelas seu caminho”.<sup>v</sup>

O aluno se auto-educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém de mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue – assim como tudo na vida – no próprio processo de trabalho e da conquista do saber.

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos.

Portanto, o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor.

O maior perigo ligado à psicologia do professor consiste precisamente no fato de que, em sua personalidade, esse segundo aspecto tende a predominar. Ele começa a se sentir no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica. Temos de dizer francamente que, desse modo, toda profissão docente imprime traços típicos permanentes em seu portador e cria lamentáveis figuras que assumem o papel de apóstolos da redundância. Não é por acaso que o professor, esse depósito ambulante de dados, sempre pareceu uma figura humorística, objeto de brincadeiras e burlas, e sempre foi um personagem cômico, começando pelas comédias antigas e terminando com os relatos contemporâneos. O *Homem no estojo* de Tchekov, ou esse [outro] personagem seu dizia permanentemente “o Volga desemboca no Mar Cáspio” e “o cavalo come aveia e feno” são terríveis justamente porque representam uma imagem vívida de falta de personalidade, do sentimento e do pensamento definitivamente perdidos.<sup>vi</sup>

O fato de que o [rio] Volga desemboca no Mar Cáspio é de extraordinária importância científica, de enorme significado educativo; portanto, o ridículo não reside nisso. O ridículo é que esse fato se transformou em uma capa em torno do homem que a usa durante a vida inteira e, por isso, deixa de existir. Em uma velha comédia sobre esse tipo de professor de estojo, diz-se que a verdade não é muito inteligente se, na maioria das vezes, seus pregadores são tontos.

O que se expõe aqui de forma caricatural é, em essência, o traço que apresenta o professor tratado como uma ferramenta da educação. É sumamente curioso que os mesmos tipos de professores pintados por Tchekov também existam entre os professores que dão aulas de estética durante 30 anos sem compreender nada do assunto e estão plenamente

convencidos de que o importante não é Shakespeare, mas as notas acrescentadas à sua obra. A essência do assunto, portanto, não reside de forma alguma na escassa quantidade de conhecimentos, na limitação dos horizontes, nem na insignificância dos próprios fatos. A essência do assunto não reside no fato de que o homem não é muito brilhante e sabe pouco, mas no fato de que a transformação do homem em uma “máquina educativa” o ofusca de forma extraordinária, por sua natureza psicológica.

Portanto, a exigência fundamental que as novas condições impõem ao professor é a mais completa rejeição a esse estojo e, em contrapartida, o desenvolvimento de todos os aspectos que respiram atividade e vida. Em qualquer tarefa docente antes da Revolução [de Outubro], sentia-se um certo cheiro azedo de mofo, como a água estagnada que não flui. E isso não era superado pela teoria corrente sobre a missão sagrada do professor, sobre sua compreensão dos objetivos ideais.

Os psicólogos exigiram do professor uma inspiração educativa que, em seu parecer, definia a personalidade docente. Tratava-se da receptividade interna do professor. Expressando com maior clareza esse ponto de vista, Münsterberg [p. 316] afirma:

O professor que não sente a beleza e a santidade de sua vocação, que não entrou na escola porque seu coração está repleto do desejo de ensinar a juventude, mas só para ter trabalho e se sustentar, esse professor prejudica os alunos e prejudica ainda mais a si mesmo.<sup>vii</sup>

Exigia-se inspiração do professor e, com esse entusiasmo, ele devia alimentar o aluno. [Continua o mesmo autor, p. 317:]

Pode-se dizer do professor que está atrás de sua mesa o mesmo que do sacerdote que está no púlpito: sem fé no coração, está condenado. [...] Em compensação, quando o entusiasmo comove sua alma, tudo se torna vivo e inspirador. [...] Não é preciso distorcer a perspectiva, não há necessidade de falar dos verbos irregulares como se fossem o centro do mundo intelectual. Cada coisa deve permanecer em seu lugar e deve ser explicada de tal modo que a importância do saber, tomado em seu conjunto, baseia-se em cada partícula. É claro que o professor se interessa por um material particular porque é consciente de sua relação multiforme com outros problemas mais vastos. O verdadeiro interesse do professor tem a ver com o que não pode mostrar ao aluno, porém em sua mente serve como fundo geral para os elementos que expõe. Por outro lado o interesse do aluno é estimulado,

porque o entusiasmo do professor se transfere ao material que ele ensina e que, em caso contrário, seria indiferente.

Essas palavras foram ditas por Münsterberg, um dos fundadores da psicotécnica, e ele não encontrou nada melhor que a fé entusiasta no valor dos ideais humanos para nela basear o trabalho docente. Desse ponto de vista, o certo se mistura ao incorreto. Ele está profundamente correto quando, em linguagem psicológica, exige do professor certo temperamento emocional inato. Aquele que não é ardente nem frio, mas só temperado, nunca poderá ser um bom professor. Münsterberg [p. 320] também tem razão quando destaca o perigo de que o trabalho docente passe cada vez mais às mãos das mulheres:

Se a educação dos meninos pequenos durante os anos em que suas características viris se desenvolvem estiver a cargo de mulheres, isso não pode deixar de representar um perigo para os melhores interesses da comunidade.

Também é verdade que, devido à correlação econômica de forças, a profissão de professor se transformou no lugar para o qual confluem todos os desadaptados, os frustrados, os que sofreram fracassos em todos os campos da vida. A escola é o cais para o qual a vida leva os barcos que precisam de conserto. Por isso, para a profissão de professor cria-se uma seleção natural de um material humano fraco, impróprio e mutilado. É simbólico o fato de que, em certa época, os soldados que passavam para a reserva se transformavam em professores. Também agora os soldados que já se retiraram da vida representam três quartas partes dos professores. Um professor escreveu o seguinte:

É terrível que, entre os professores, haja tantos solteirões de ambos os sexos e, em geral, todos os tipos imagináveis de fracassados. Como é possível confiar a vida das crianças a quem não conseguiu realizar sua própria vida?

É preciso dizer francamente que só os mais aptos podem se tornar professores. O ponto de vista atual também coincide nesse ponto. Por outro lado, também há um consenso de que o professor tem de saber muito. Deve dominar por completo o tema que ensina. Diz Münsterberg:

Um professor deve beber de uma copiosa fonte. Não é suficiente saber o que, de acordo com suas exigências, os alunos devem saber, nem que prepare à noite, apressadamente, as respostas às perguntas que lhes fará na manhã seguinte. Só pode dar respostas interessantes aquele que pode dar cem vezes mais do que lhe corresponde. Quando o professor explica qualquer poema

simples, há uma enorme diferença se ele conhecer ou não toda a literatura; sua aula de ciências naturais pode apresentar os mais simples elementos mas, de qualquer forma, estes fazem imaginar as imensas perspectivas da ciência contemporânea.

Isso pode ser comparado com o processo de caminhar; podemos nos sentir seguros quando andamos desde que o caminho seja visível a uma distância de mil passos e esteja livre de obstáculos. Esse exemplo esclarece bem o papel atribuído na atual pedagogia aos conhecimentos especializados. Se para dar um passo real para apoiar nosso pé, é necessário um espaço sumamente estreito, para que, então precisamos de um caminho amplo e aberto? O pé não precisa disso, mas a visão sim, para orientar e regular o movimento do pé. O mesmo acontece com o professor que, embora tenha sido eximido de instruir, tem de saber muito mais que antes. [...] Para orientar os próprios conhecimentos do aluno é preciso saber muito mais que ele.

Até agora, o aluno sempre descansava no esforço do professor. Olhava tudo com seus olhos e julgava com sua mente. Está na hora de ele usar seus próprios pés e compreender que o professor pode ensinar muito poucos conhecimentos ao aluno, assim como não é possível uma criança aprender a caminhar por meio de aulas, nem com a mais cuidadosa demonstração da marcha artística de um professor. 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.

Entretanto, existe uma profunda divergência entre a linha da pedagogia czarista e a nova no que se refere à teoria da inspiração idealista do professor. Münsterberg diz algo sumamente correto quando se refere ao vínculo de cada fato particular com o valor global de todo um tema e quando diz que a vivência do valor deve ser comunicada ao aluno mesmo quando se estudam os verbos regulares. O erro reside apenas na determinação dos meios com cuja ajuda os psicólogos esperavam obter o sucesso desejado.

Eles consideravam que a garantia desse êxito estava na inspiração que o professor contagia, na experiência que está na própria mente do professor, no interesse que surge no aluno inspirado por um professor. Mas esse constitui o maior dos erros psicológicos. Em primeiro lugar, a inspiração representa psicologicamente um processo tão raro e difícil de regular que, sobre essa base, é impossível construir qualquer tarefa vital. Ou se obtém uma falsa inspiração – essa imagem de falsa paixão quando o professor fala dos verbos irregulares

como se realmente fossem o centro do universo –, ou se consegue uma inspiração que não contagia, como o de um ator que sofre sinceramente e chora com lágrimas de verdade, mas provoca riso no espectador. Quantas vezes um professor entusiasta está em uma situação semelhante!

Qualquer um de nós também recorda o outro nobre tipo de professor, isto é, o Dom Quixote idealista que se entusiasmava sem cessar com os contornos da Líbia ou da ilha de Madagascar, para o imenso regozijo de seus alunos.

Na verdade, não basta ser um professor inspirado, porque nem sempre essa inspiração chega ao aluno. Seria melhor fazer com que os alunos se entusiassem por si mesmos. Costumava ser ainda pior quando não havia inspiração e – como em um frio ator – aparecia no professor um fervor afetado, retórico, que encontrava uma magnífica expressão no estilo de alguns dos manuais da época pré-revolucionária, quando a história ou a geografia era exposta em um tom altissonante, a fim de estimular o sentido do aluno e inspirá-lo. Mas mesmo quando a inspiração chegava à consciência dos alunos, sempre era mal orientada e se transformava em adoração ao professor, assumindo formas profundamente antipedagógica.

Em nenhuma parte a doença da pedagogia czarista perfilava-se com tamanha clareza quanto nos casos em que, em vez de uma guerra franca entre aluno e professor, surgiam relações amistosas. Esse endeusamento do “professor predileto”, que assumia a forma de adoração, de fato constituía um sério problema psicológico, similar àquilo que, na psicanálise, é chamado de “transferência”. Os psicanalistas entendem por isso a relação falsa que surge entre o neurótico e o médico que o trata, quando se encontra na personalidade do médico o mórbido interesse neurótico, quando se vinculam a ele os interesses que alimentam a neurose e quando essa personalidade forma um tabique entre o meio circundante e o mundo interno do paciente.

Portanto, a tarefa consiste em provocar no aluno sua própria inspiração e não prescrever ao professor – como se fazia nas circulares do Ministério Prussiano de Educação – que se entusiasmasse ao descrever a história da pátria.

A inspiração é parente do charlatanismo; o entusiasmo, da fraude. Há uma idade para a inspiração inclusive na poesia, esse eterno refúgio dessa força escura. Dificilmente um empresário norte-americano confiaria a direção de sua fábrica à inspiração do diretor e o comando de um barco ao entusiasmo do capitão. Sempre preferirá um engenheiro especializado e um sábio marinheiro. Está na hora de que também a pedagogia comece a

trilhar esse caminho e busque pessoas que conheçam exatamente as leis e a técnica dos caminhos pelos quais se cria na alma infantil a própria inspiração.

Conseqüentemente, *o conhecimento exato das leis da educação é, sobretudo, o que se exige do professor*. Nesse sentido podemos aplicar a expressão de Münsterberg de que devem existir muitos tipos de professores e que, apesar disso, o autêntico professor sempre é igual. Esse é o professor que constrói seu trabalho educativo, não com base na inspiração, mas no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais seguro para a conquista da vida.

No futuro, todos os professores basearão seu trabalho na psicologia, e a pedagogia científica se transformará em uma ciência exata baseada na psicologia. Segundo Blonski, a pedagogia científica deve se fundar na psicologia pedagógica científica, isto é, biossocial. Desse modo, em vez de ter um curandeiro temos um cientista.

Assim, a primeira reivindicação que apresentamos ao professor é que ele seja um profissional cientificamente formado, que seja um verdadeiro professor antes que um matemático, um linguista, etc... Só conhecimentos exatos, cálculo exato e pensamento lúcido podem se transformar em verdadeiros instrumentos docentes. Nesse sentido, o ideal primitivo do professor-babá que exigia que, entre suas qualidades, estivessem a receptividade, a doçura e o desvelo, não corresponde de forma alguma aos nossos gostos. Pelo contrário, para um psicólogo, a escola czarista deve ser condenada pelo mero fato de ter transformado a profissão de professor em algo que requeria muito pouco talento. Reduzia o processo educativo a funções tão monótonas e insignificantes que sistematicamente pervertia o professor da forma mais profunda possível.

E não se trata de um paradoxo psicológico o fato de que as notas e a cela de castigo, os exames e a vigilância pervertessem mais o professor que o aluno. O ginásio exercia maior ação educativa sobre os professores que sobre os alunos. E um psicólogo poderia escrever mais de uma página interessante caso decidisse se ocupar da psicologia do professor da época czarista. Agora, à luz da psicanálise, podemos dizer com franqueza que o sistema pedagógico organizado antes da Revolução era um lugar propício para a formação de todas as anormalidades possíveis do professor e, no sentido cabal dessa palavra, criava a neurose docente. Nesse sentido o personagem de Sologub, Peredonov, não representa uma invenção absurda nem monstruosa.<sup>viii</sup>

Atualmente, com a crescente complexidade das tarefas exigidas ao professor, a quantidade de recursos que se exigem dele se tornou tão infinitamente diversa e se complicou

tanto que, se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito.

Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos na sala ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho.

Além disso, o próprio método de ensino exige do professor a mesma atividade e o mesmo coletivismo [espírito de grupo] que deve impregnar a alma da escola. O professor deve viver na coletividade escolar como parte inseparável dela e, nesse sentido, as relações entre professor e aluno podem alcançar tal vigor, limpeza e elevação que não encontrarão nada igual em toda a gama social das relações humanas.

Mas tudo isso representa apenas a metade do problema. A outra metade consiste em que o professor também tem de responder a uma exigência precisamente oposta. Deve ser professor até o fim e, também, não deve ser apenas professor ou, mais exatamente, deve ser algo além de sua condição de professor. Por mais estranho que possa parecer, o magistério como profissão representa, do ponto de vista psicológico, um fato falso e, sem dúvida, desaparecerá em um futuro próximo. Naturalmente, isso não significa desdizer o que se expõe anteriormente sobre a extraordinária complexidade dos conhecimentos especializados de um professor. O professor do futuro não será um instrutor, mas um engenheiro, um marinheiro, um militante político, um ator, um operário, um jornalista, um cientista, um juiz, um médico, etc. Isso não implica, porém, que tenha de ser um diletante em pedagogia. Na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreito possível.

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida.

Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar a criação na pedagogia. Por isso, futuramente o professor também será um participante ativo na vida. Tanto no âmbito da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prática social, sempre relacionará a escola com a

vida através do ensino. Dessa maneira, o trabalho pedagógico estará inevitavelmente unido ao vasto trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista.

Na cidade do futuro certamente não haverá nenhum edifício com a placa de “escola”, porque a escola, que significa – no sentido exato da palavra – “ócio”<sup>ix</sup> e que destinava pessoas especiais e um prédio especial para as tarefas “ociosas”, passará a pertencer por completo ao âmbito do trabalho e da vida, e estará na fábrica e na praça e no museu, e estará no hospital e no cemitério. Como diz Münsterberg [p. 317]:

Em cada sala de aula há uma janela; o autêntico professor observará, de sua mesa de trabalho, o vasto mundo, as inquietações das pessoas, as alegrias e deveres da vida... [...].

E na escola do futuro essas janelas estarão abertas de par em par, e o professor não só olhará, mas também participará ativamente dos “deveres da vida”. O cheiro de mofo e podridão em nossa escola devia-se ao fato de que, nela, as janelas para o amplo mundo estavam hermeticamente fechadas e, sobretudo, fechadas na alma do próprio professor.

Muitos consideram que, no novo sistema pedagógico, atribui-se um papel insignificante ao professor, que esta é uma pedagogia sem pedagogo e uma escola sem professor. Pensar que, na escola futura, o professor não fará nada, equivale à idéia de que o papel do ser humano na produção mecânica se reduziu ou anulou. Superficialmente, pode parecer que na nova escola o professor se transformará em um boneco mecânico. Na verdade, ocorre o contrário: seu papel tem aumentado enormemente, exigindo dele *um exame superior de vida*, para poder transformar a educação em uma criação da vida.

## **A VIDA COMO CRIAÇÃO**

A lamentável que exista até hoje a convicção de que o processo educativo, que se expressa na relação entre professor e aluno, se esgota na imitação, como se isso fosse o mais importante. Inclusive nos novos sistemas de pedagogia marxista por vezes se diz que o reflexo de imitação é o fundamento da educação:

O professor deve fascinar, cativar o organismo que se educa com o conteúdo atraente de seu próprio exemplo; do contrário, todas as tentativas de colocar em movimento o aparelho refletor do educando serão infrutíferos. (A. Zalkind)<sup>x</sup>

Tudo isso é essencialmente errôneo. À medida que, no mundo dos conhecimentos científicos, o próprio processo pedagógico está se transformando, modifica-se também a noção relativa ao fundamento e à natureza da educação. Acima de tudo, amplia-se o próprio conceito de educação. Não se trata apenas da educação, mas da “refundição do homem”, conforme a expressão de Trotski.<sup>xi</sup> Mas essa refundição, como já reiteramos, precisa utilizar ao máximo o material inato do comportamento. Por isso, nenhuma das reações da criança deve se perder em vão. James diz o seguinte:

Peço-lhes que respeitem as reações inatas, inclusive quando quiserem destruir seu vínculo com certos objetos, para substituí-los por outros que desejam transformar em regras. Do ponto de vista da arte do professor, o mau comportamento é um ponto de partida tão válido como o bom comportamento; na verdade, com freqüência ele é melhor que o bom, por mais paradoxal que isso possa parecer. [W. James, *Talks to Teachers...*, op. cit. no Cap. 1, p. 45-46.]

O caráter criativo do processo pedagógico emerge claramente. Assim é possível compreender a natureza criativa do processo educativo orientado, não ao mero cultivo dos dons naturais, mas à criação de uma vida humana “supranatural”.

Nesse sentido, a atual pedagogia diverge radicalmente da teoria da educação natural, cujo ideal está no passado. Para Tolstoi e Rousseau, a criança representa um ideal de harmonia que toda a educação posterior só arruína. Para psicologia científica, a criança surge como um trágico problema na espantosa desproporcionalidade e desarmonia de seu desenvolvimento. Sem cair no paralelismo biogenético, podemos dizer, porém, que a criança recém-nascida é uma condensação da experiência anterior, uma biologia pura, e que durante vários anos de seu desenvolvimento realmente deve percorrer todo o caminho seguido pela humanidade, do macaco ao aeroplano.

Toda diferença reside no fato de que esse caminho é percorrido pela criança com suas próprias pernas e não de forma paralela aos caminhos da história. Se levarmos em conta a enormidade desse caminho, é compreensível que a criança tenha de realizar uma luta cruel contra o mundo e, nessa luta, o professor terá de pronunciar a palavra decisiva. Nesse momento vem à nossa mente a idéia do ensino como guerra. James afirma:

A ciência da psicologia e qualquer pedagogia científica geral baseada nela são muito parecidas com uma ciência da guerra. Em ambas, os princípios fundamentais são sumamente simples e definidos, [...] de modo que quem

tiver assimilado os princípios científicos conquistará, tanto no campo de batalha quanto na sala de aula, vitórias permanentes. Mas em ambos os casos deve-se prestar atenção a outra magnitude, que não pode ser calculada, isto é, a mente do adversário. A mente do inimigo, o aluno, tenta paralisar os esforços do professor com o mesmo zelo com que a mente do comandante hostil tende a desbaratar os planos do general cientista. [W. James, *Talks to Teachers...*, op. cit., p. 16-17.]

Portanto, a pedagogia vai abrindo passagem pelo lado da luta. [Diz] A. Zalkind:

Quase três quartos partes das orientações de reflexos sociais atuais, devido à estrutura caótica da humanidade capitalista, são um sistema de fobias sociais, ou seja, de um hábil distanciamento das ações sociais valiosas; por isso, a educação no organismo de uma sólida resultante social é, em sua maior parte, uma luta encarniçada, oculta ou evidente, entre o educador e o educando. Por isso, a *Sociologia*<sup>xii</sup>, [isto é] *a Pedagogia, a Psicoterapia* não pode nem deve ser apolítica. O verdadeiro sociólogo, isto é, o educador – e não o gramofone – sempre é político. A educação de reflexões sociais é a educação de uma linha de conduta social do organismo, ou seja, a educação política. A pedagogia (a Sociologia) nunca foi apolítica, pois o trabalho sobre a psique (os reflexos sociais) sempre inculcou, querendo ou não, esta ou aquela linha social, isto é, política, em correspondência com os interesses da classe social dominante e a guiavam.

Por isso, os marcos da educação nunca se abriram tão amplamente quanto agora, quando a revolução empreende a reeducação de toda a humanidade e cria na própria vida uma orientação clara para a educação. Além disso, deve-se levar em conta que

a Sociologia do organismo provoca mudanças conseqüentes e profundas em toda sua orientação social reflexa, isto é, em todos seus reflexos sem exceção, pois todos estão impregnados de elementos sociais. A educação dos critérios, dos sentimentos, dos conhecimentos, das inclinações; tudo isso não passa de uma expressão parcial e incorreta de uma idéia geral sobre a educação do organismo em seu conjunto, em todas as suas funções, particularmente em sua parte social, pois a educação de determinados conhecimentos, sentimentos, etc. é simultaneamente a educação de determinado *tipo social* de respiração, digestão, etc. As opiniões e os sentimentos não podem ser separados teórica nem praticamente dos “órgãos” e deve-se terminar o antes possível com essa ficção. [Zalkind]

Temos de acrescentar que também funções do organismo, como o crescimento e a formação dos ossos dependem em boa parte da educação social. Portanto, a educação surge como o mais vasto problema do mundo, isto é, o problema da vida como uma criação.

Nesse sentido, A. Zalkind tem razão quando encontra afinidades entre o processo da criação artística e todos os outros atos psíquicos:

Os elementos fundamentais do processo da criação artística não se distinguem, salvo na tensão quantitativa, de qualquer outro ato psíquico, nem mesmo do mais simples. Todo impulso no aparelho psíquico do homem, uma mudança insignificante na cadeia dos denominados pensamentos, sentimentos, etc. é um ato de adaptação social da personalidade, uma manifestação de sua luta social pela autoconservação. Só o estado de desconforto social provoca uma mudança no aparelho psíquico. O bem-estar absoluto lhe provocaria um sono profundo. A fonte de todo movimento da psique, de uma idéia insignificante a uma descoberta genial, é a mesma.

Qualquer idéia expressada, quadro pintado ou sonata composta nasce de um estado de desconforto de seus autores, que tentam, mediante a reeducação, modificá-lo, no sentido de sua máxima comodidade. Quanto maior é a tensão nesse sentimento de desconforto e, ao mesmo tempo, quanto mais complexo é o mecanismo psíquico do homem, mais naturais e irresistíveis serão seus ímpetos pedagógicos e com maior energia vão abrir passagem para fora.

O criador sempre pertence à raça dos desconformes. Por isso, a educação nunca pode se limitar apenas à razão. Para tais obstáculos e comoções deve haver uma afinidade interna entre o educador e o educando e uma proximidade nos sentimentos e conceitos. A educação é um processo de permanente adaptação mútua de ambos os campos, em que o lado mais ativo, o que toma a iniciativa, por vezes é o dirigente ou o dirigido.

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma tensa luta em que o professor, no melhor dos casos, personifica uma pequena parte da classe – com freqüência, ele está totalmente só. Todos os seus elementos pessoais, toda a experiência de sentimentos e pensamentos, além da vontade, são utilizados sem cessar nessa atmosfera de tensa luta social denominada trabalho pedagógico interno. Sua rede de insatisfações pessoais, de incômodos, de esforços para se aclimatar e sua sinceridade pedagógica, as lições educativas derivadas disso, constituem a mesma rede da criação artística que acabamos de

descrever. Um pedagogo-educador não pode deixar de ser um artista. Em um pedagogo, a total objetividade é um absurdo. O educador racionalista não educa ninguém.

É claro para todos que, quanto mais intensa for essa sensação de incômodo que representa o primeiro impulso para o movimento da psique, mais intenso será esse movimento; por isso, a educação e a criação sempre são trágicas, porque sempre partem do “desconforto” e do infortúnio, da falta de harmonia. A biologia não conhece a teleologia. O mundo não se desenvolve com um propósito racional particular. Precisamente, a infância é a etapa natural da educação porque se trata de uma etapa de enorme matiz trágico, de falta de harmonia e de correspondência entre o organismo e o ambiente. A música da educação surge da pugna para resolver uma dissonância. À medida que envelhecemos, passamos a nos sentir mais adaptados e cômodos na vida, resta em nós menos espírito criador e, com maior dificuldade, podemos receber a influência da educação.

Não se encontra em nosso caminho toda essa pedagogia que açucarava o “dourado tempo da serena infância” e adoçava com água de rosas o processo pedagógico. Pelo contrário, sabemos que o mais poderoso motor da educação é o aspecto trágico da infância, como a fome e a sede são inspiradoras da luta pela existência. Por isso, a educação não deve ocultar nem velar os duros traços do autêntico “desconforto” da infância, mas fazer a criança enfrentá-lo da forma mais aguda e freqüente possível e estimulá-la a vencê-la.

Ao mesmo tempo, a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada idéia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo.

A vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os problemas da vida.

Então, a vida do homem se transformará em um criação ininterrupta, em um ritual estético, que não surgirá d aspiração de satisfazer algumas pequenas necessidades, mas de um ímpeto criador consciente e luminoso. A alimentação e o sono, o amor e o jogo, o trabalho e a política, cada um dos sentimentos e cada uma das idéias se transformarão em objeto da criatividade. O que hoje se realiza nos limitados âmbitos da arte, posteriormente impregnará a vida inteira, e a vida se tornará um trabalho criador.

Abrem-se para o educador infinitas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. Para além dos estreitos limites da tarefa pessoal e da vida pessoal, ele se transformará em um verdadeiro criador do futuro. Então a pedagogia, como criação da vida, ocupará o primeiro lugar. Escreve Trotski.<sup>xiii</sup>

Ao lado da tecnologia, a pedagogia, no sentido amplo da formação psíquica e física das novas gerações, passará a ser a rainha do pensamento social. Os sistemas pedagógicos unirão “partidos” poderosos ao seu redor. As experiências socialmente educativas e a emulação entre os diversos métodos adquirirão dimensões sociais que nem sequer em sonhos podemos imaginar. [...]

O homem finalmente começará a harmonizar seriamente seu próprio ser. Ele se proporá a meta de ministrar a mais elevada precisão, racionalidade, economia e, assim, beleza aos movimentos de seu próprio corpo no trabalho, em seu caminhar e no jogo. Pretenderá dominar os processos semiconscientes e inconscientes de seu organismo: a respiração, a circulação do sangue, a digestão, a reprodução e tentará, dentro dos limites necessários, subordiná-los ao controle da razão e da vontade. [...] O hoje estagnado *Homo sapiens* se transformará radicalmente e será, por suas próprias mãos, objeto dos métodos mais complexos de seleção artificial e adestramento psíquico e físico.

Essas perspectivas são consequência de todo o desenvolvimento do homem. Primeiro, o homem desterrou o obscuro elemento natural da produção e da ideologia, substituindo a bárbara rotina pela tecnologia e a religião pela ciência. Depois expulsou o inconsciente da política, derrubando a monarquia e as castas com a democracia, com o parlamentarismo racionalista e depois com a transparência total da ditadura dos *soviets*.<sup>xiv</sup> O elemento obscuro tinha se entrincheirado mais solidamente nas relações econômicas; mas também daí o homem o está arrancando com a organização socialista da economia. [...]

Por último, no canto mais profundo e escuro do inconsciente, do incontrolado, do subterrâneo, escondia-se a natureza do próprio homem. Não está claro que para aí estão orientados os maiores esforços do pensamento pesquisador e da iniciativa criadora? A espécie humana não deixou de se arrastar em quatro patas diante de Deus, dos Czares e do Capital, para se entregar submissamente às escuras leis da herança e à cega seleção sexual! O

homem liberado quer alcançar um maior equilíbrio no funcionamento de seus órgãos, um desenvolvimento e desgaste mais uniformes de seus tecidos, para desterrar o medo da morte dentro dos limites de uma adequada reação racional do organismo ante o perigo; porque não resta dúvida de que a extraordinária falta de harmonia anatômica e fisiológica do homem e a extraordinária falta de uniformidade no desenvolvimento e no desgaste dos órgãos e tecidos é a causa que concede ao instinto vital a forma mórbida e histérica do medo à morte, que nubla a razão e alimenta as estúpidas e degradantes fantasias de outra vida além do túmulo.

O homem se esforçará por dominar seus próprios sentimentos, por elevar seus instintos ao cume do consciente, por torna-los claros, por canalizar sua força de vontade para suas profundidades inconscientes; e, desse modo, ele mesmo se elevará a um nível mais alto,<sup>xv</sup> a um tipo sociobiológico superior, ou mesmo a um super-homem. [León Trotsky, *Literatura y Revolución*, Buenos Aires: El Yunque, 1974, p. 159-161.]

## NOTAS

<sup>i</sup> O *Domostroi* é um tratado de moral, regras de comportamento e economia doméstica elaborado na Rússia no século XVI, Vigotski, que tanto gostava de citar a Bíblia, aqui não se refere a ela; em “Provérbios”, 13:24, pode-se ler o seguinte: “Quem não usa a vara, odeia seu filho; quem o ama, o castiga.”

<sup>ii</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (Neuhof, 1746-1827) foi um pedagogo suíço, representante da Ilustração, que dedicou a vida inteira à educação. Sofreu as influências de Rousseau e Basedow, o pedagogo alemão que criou o movimento pedagógico chamado “filantropismo”. Pestalozzi fundou orfanatos e escolas para crianças pobres sem sua propriedade de Neuhof. “Vivia o ano inteiro em companhia de mais de 50 crianças, filhas de mendigos; na pobreza compartilhava meu pão com eles e eu mesmo vivia como um mendigo, para ensinar mendigos a viver como homens”, escreveu em seu melhor livro: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (edição em espanhol, Leipzig: Brockhaus, 1890. P. 2). Fracassou financeiramente nessa e em outras futuras experiências similares. Era conhecido em toda a Europa. Froebel, Herbart e outros aprenderam com ele. Sua concepção ideal do ensino é a educação em coletividade; desenvolveu idéias sobre seqüências de aprendizagens e ampliou a educação fundamental.

<sup>iii</sup> Friedrich W. A. Froebel (1782-1852) foi um pedagogo alemão que concebeu a educação como o desenvolvimento de aptidões que considerava preexistentes ao homem. Foi um seguidor de Pestalozzi. Criou um sistema original de educação pré-escolar: em 1837 fundou o primeiro *Kindergarten* [jardim de infância] do mundo na cidade de Blankenburg, Turingia. Vigotski diria anos mais tarde que o “jardim de infância” implicava uma “concepção botânica do homem”. Froebel foi um dos pioneiros a destacar o papel do jogo como elemento educativo. Sua principal obra é *Die Menschnerziehung* [A educação do homem], de 1826.

<sup>iv</sup> O original russo diz “Kamenski”. *Trata-se de uma errata que corrigimos* – o original russo do presente livro tem várias. Não há nenhuma dúvida de que se trata de Ia. Komenski [em russo], ou Jan Amos Komenski [em tcheco], ou Comenius [em latim], ou Juan Amós Comenio [em espanhol]. Aqui Vigotski cita o Prólogo de sua obra mais importante, *Didactica magna* (1632), que escreveu em tcheco e que traduziu mais tarde para o latim, e da qual existe uma versão espanhola de S. López Peces (cf. Madrid: Réus, 1922, 321 p.). Comenio (Moravia, 1592-1670, Amsterdã) foi um pedagogo humanista clássico. Estudou dois anos em Heidelberg. Quando tinha de retornar à Moravia, gastou todo o seu dinheiro, destinado ao pagamento do transporte e da comida, em um exemplar do livro *De revolutionibus orbium coelestium*, de Copérnico. Por isso, teve de

percorrer centenas de quilômetros a pé em condições miseráveis, e esse episódio demonstra que tipo de pessoa ele era. Comenio viveu durante Guerra dos Trinta Anos, perdeu sua casa, sua biblioteca, manuscritos inéditos e sofreu vários exílios. Revolucionou a pedagogia em geral e o ensino do latim em particular; em sua época, foi traduzido para 16 idiomas. Escreveu cerca de 200 obras.

<sup>v</sup> Ellen Key (1849-1926) foi uma educadora sueca, partidária da educação livre. Aqui Vigotski se refere a seu livro *The Century of the Child*, cuja primeira edição foi em 1909, em inglês.

<sup>vi</sup> Aqui, Vigotski menciona dois personagens de dois contos diferentes de Tchekov, que apresentam características psicológicas semelhantes. O personagem de *Homem no estojo* é um professor de grego chamado Belikov, que costumava repetir o vocábulo “Anthropos” (cf. A. P. Tchekov, *Contos...* op. cit., p. 1194-1210). Não pudemos encontrar o conto cujo personagem repete “o Volga desemboca na Mar Cáspio”.

<sup>vii</sup> Essa citação, como o resto das citações de Hugo Münsterberg no presente capítulo, são de seu livro *Psychology and the Teacher*, op. cit. No Cap. 1. Traduzimos do inglês as citações de Münsterberg e fizemos o mesmo com as de *Talks to Teachers...*, de James, op. cit.

<sup>viii</sup> Cf. a nota n.º 6 do cap. 13.

<sup>ix</sup> A palavra russa *shkola* tem sua origem no vocábulo grego *σχολή* [*sjolé*], que significava “ócio”.

<sup>x</sup> O texto de Zalkind ao qual se refere Vigotski neste capítulo é: A. B. Zalkind, *Ochierki kulturni revolutsionogo vriemieni* [*Ensaio sobre a cultura de tempos revolucionários*], Moscou, 1924.

<sup>xi</sup> Essa expressão de Trotski aparece em vários textos de Vigotski, entre eles *Psicologia da arte*, mas neste último, como em todas as edições posteriores à queda em desgraça de Trotski, foram retiradas as aspas, para evitar a menção a seu autor. Das citações de Trotski neste capítulo podemos dizer basicamente o que comentamos na nota n.º 19 sobre Bukarin no Cap. 13, embora, no tocante a Trotski, as conseqüências tenham sido mais graves. Liev Davidovitch Bronstein Trotski nasceu em 1879 dentro do *Rayon*. Um mês mais tarde nasceu na Geórgia Iósif [José] Dyugashvili Stalin, cuja primeira língua foi o georgiano. O russo foi a segunda língua de Stalin, que falava com marcante sotaque estrangeiro e nunca pôde redigir corretamente; entre seus escribas, o mais importante foi Piotr Nikolaievitch Pospelov. Trotski era filho de um camponês e uma mistura de ucraniano e russo foi sua primeira língua; na escola nunca aprendeu ídiche nem hebraico, mas o russo falado e escrito, que dominou como poucos. Foi um excelente orador e um agudo teórico marxista. Quando Lênin estava inválido, nos últimos anos de sua vida, rompeu suas relações pessoais com Stalin, e Trotski passou a ser seu mais próximo colaborador. Após a morte de Lênin, nas lutas internas do Partido bolchevique, Stalin se aproximou e se distanciou de Bukarin. Em compensação, Trotski sempre foi seu mais odiado inimigo político e pessoal. Trotski, um hábil militar, mas um torpe e ingênuo tático em assuntos políticos – pouco hábil para as intrigas –, foi derrotado por Stalin, que possuía uma excepcional habilidade tática. Trotski, que tinha liderado com Lênin a Revolução de Outubro e que comandara e triunfara na Guerra Civil, foi expulso da URSS em 1929. Perambulou anos pelo mundo como pária, até que o México lhe ofereceu asilo. Viveu em uma fortaleza nos subúrbios da cidade de México. Embora estivesse permanentemente protegido por um grupo de militantes armados, isso não impediu que Ramón Mercador, um catalão membro dos serviços secretos de Stalin, o assassinasse em 1940, enfiando um machado em seu crânio. Em sua figura, Stalin encarnou todos os demônios inimigos da URSS. O livro *Psicologia pedagógica* de Vigotski não pôde ser reeditado, sobretudo pela presença dessas citações de Trotski, mesmo em plena *perestroika* de Gorbachov (G. Vigodskaja, c.p., 1988). Poder-se-ia argumentar que o livro poderia ter sido podado, como se fizera com *Psicologia da arte* na década de 60 e com as *Obras Escogidas* na década de 80, mais isso não era mais viável na atmosfera oficial da *glasnost* [transparência].

<sup>xii</sup> O grifo dessa citação é nosso. “Sociologia” [*sotsiagoguika*] é um neologismo inventado por Zalkind e está traduzido literalmente.

<sup>xiii</sup> A seguir, Vigotski conclui o presente livro com uma extensa citação: longos parágrafos de “Arte revolucionária e arte socialista”, o último capítulo do livro de Liev Trotski, *Literatura i Revolutsia* [*Literatura e Revolução*], Moscou, 1923. Como avisamos no prefácio, restauramos as elipses não-indicadas por Vigotski. Na edição norte-americana do presente livro, as aspas de fechamento foram colocadas no final do 1º parágrafo, de modo que o resto do longo texto de Trotski foi mal-interpretado, como se fosse de autoria de Vigotski.

<sup>xiv</sup> *Soviete* é um vocábulo russo que significa “conselho”. Nos primeiros anos da revolução russa, os *sovietes* eram integrados fundamentalmente por operários e soldados, a maioria de origem camponesa. A democracia socialista se baseava no poder dos *sovietes*; um famoso slogan de Lênin foi “Todo o poder para os *sovietes*”. Durante o stalinismo, seu poder foi transferido para a cúpula do Partido Bolchevique e se transformaram em meros “conselhos deliberantes” com escassa autonomia, que desempenharam o papel de correias de transmissão das decisões tomadas pelo Estado. Vigotski foi deputado do Soviete do distrito Frunze de Moscou, cerca de 1931, onde participou da elaboração de políticas para a educação pública. A foto de sua carteira de

---

deputado, que encontramos nos arquivos privados de sua filha, na década de 80, em Moscou, está reproduzida em L. S. Vigotski, *El Desarrollo Cultural del Niño y otros textos inéditos*, edição de G. Blanck, Buenos Aires: Almagesto, 1988, p. 30. Na edição de 1970, por exemplo, do *Diccionario de la Lengua Española* da Real Academia, não aparece o vocábulo “soviète”. Em compensação, as edições publicadas depois do desaparecimento da URSS contêm o termo.

<sup>xv</sup> Justamente aqui se encontram, no original russo, as aspas de fechamento da citação de Trotski. Se Vigotski tivesse feito isso de forma deliberada para ficar com a última palavra, teria feito uma paráfrase do que segue. No entanto, esse suposto arremate final coincide totalmente com o que diz o texto de Trotski. Trata-se de um descuido de Vigotski ou de uma *errata* da gráfica e por isso *a corrigimos*. Por outro lado, é característico do estilo de Vigotski finalizar um texto com uma citação. Seja qual for o caso, consideramos necessário esclarecer que o conceito de “super-homem” de Trotski e de Vigotski é *essencialmente* diferente do de Nietzsche. Cf. o artigo “La Modificación Socialista del Hombre” (p. 120-121), incluído na antologia: L. S. Vigotski, *La Genialidad y otros textos inéditos*, edição de G. Black, Buenos Aires: Almagesto, 1998, p. 109-125. Trotski faz táctas referências críticas a Nietzsche no capítulo aqui citado.

REVISTA  
PROFISSÃO  
DOCENTE ON  
LINE