

PRECONCEITO E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O QUE RESUMOS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO REVELAM AOS PESQUISADORES?

PREJUDICE AND THE HISTORIC-CULTURAL THEORY: WHAT DO RESEARCHES ABSTRACTS IN EDUCATION REVEAL TO RESEARCHERS?

Renata de Almeida Vieira*
Lizete Shizue Bomura Maciel**

Resumo

Neste artigo¹, apresenta-se o resultado de uma investigação realizada com resumos de pesquisas acadêmico-científicas em Educação, disponibilizados no Banco de Teses CAPES. Por meio de levantamento e análise de resumos de dissertações e teses, buscou-se identificar a presença ou não da abordagem Histórico-Cultural como subsidiária do referencial de análise em estudos que tratam do preconceito. Em termos de metodologia, a investigação contou com estudo documental e bibliográfico. No estudo documental, cuja fonte de informações foi o Banco de Teses CAPES, foram levantados e analisados resumos de dissertações e teses em Educação acerca do preconceito, produzidos no período de 1990 a 1999, década em que houve uma forte difusão da Teoria Histórico-Cultural no cenário educacional brasileiro. Já no estudo de bibliográfico foram contemplados escritos acerca do preconceito e da abordagem Histórico-Cultural. Constatou-se na investigação um único resumo que menciona a utilização de tal abordagem como subsidiária do referencial de análise sobre o preconceito. Diante da exigüidade constatada, destaca-se a necessidade de estudos que busquem nas formulações da abordagem Histórico-Cultural novas possibilidades de análise, já que ao postular que o psiquismo humano é derivado da atividade prática socialmente organizada, ela pode nos oferecer subsídios para a compreensão do que seja o preconceito.

Palavras-chave: preconceito, teoria Histórico-Cultural, banco de teses, educação.

Abstract

In this article, we present the result of an investigation carried out with academic and scientific researches abstracts in Education available in CAPES theses bank. Through searching and analysis of dissertations and theses abstracts, we aimed at identifying the presence or not of the Historic-Cultural approach as a subsidiary of the analyses referential in studies which deal with prejudice. In terms of methodology, such investigation used documental and bibliographical study. In the documental study, whose information source was the CAPES theses bank, abstracts of dissertations and theses in Education were searched and analyzed regarding prejudice from 1990 and 1999. In this decade there was a strong diffusion of the Historic-Cultural Theory in the Brazilian educational scenery. In the bibliographical study, writings about prejudice and the Historic-Cultural approach were contemplated. We verified that only one abstract mentions the use of such approach as subsidiary of the analysis referential about prejudice. Due to such lack, the necessity of studies which search new possibilities of analysis in formulations of the Historic-Cultural approach is highlighted since postulating that the human psyches is derived from socially organized practical activity, it can offer subsidies for the comprehension of what prejudice is.

Key words: Prejudice, Historic-Cultural theory, theses bank, education.

* Doutoranda em Educação/UEM. Professora colaboradora da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí/PR.

** Doutora em Educação/PUC-SP. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-PR.

¹ Versão revisada da comunicação apresentada durante o III Congresso Internacional de Psicologia (CIPsi), em 2007.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante de uma pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida no período de 2006 a 2007, a respeito da presença da abordagem Histórico-Cultural em resumos de pesquisas que versam sobre o preconceito, objeto afeto ao nosso Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Preconceito e Formação de Professores, cadastrado no CNPq.

Ao iniciarmos nossos estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, passamos a conhecer melhor os subsídios dessa abordagem para a compreensão do homem em sua relação e constituição histórica e cultural com o universo de fenômenos externos. Ficou-nos evidenciado que o entendimento do preconceito, quando lançamos mão da perspectiva Histórico-Cultural, pode ser redimensionado, tratando-se, desse modo, de um auxílio importante.

Diante de tal evidência, consideramos a possibilidade de que muitas pesquisas relacionadas à temática preconceito já tivessem se utilizado desse instrumental teórico (a Teoria Histórico-Cultural). Dispusemo-nos, então, a fazer um levantamento a esse respeito.

Para tanto, lançamo-nos à investigação das produções acadêmico-científicas de mestrado e doutorado, em especial, aquelas referentes à Área da Educação, elaboradas entre os anos de 1990 a 1999, década em que houve, conforme estudos de Mainardes (1998), Mainardes e Pino (2000) e Silva (2003), uma maior difusão da abordagem Histórico-Cultural no cenário educacional brasileiro.

Tais estudos reforçaram nossa hipótese de que a Teoria Histórico-Cultural seria tanto estudada como empregada pelos pesquisadores em seus trabalhos e, assim, far-se-ia marcadamente presente nos resumos de suas pesquisas.

Para viabilizar nossa investigação, tomamos a produção localizada em uma fonte de informação *online*, cujos documentos são apresentados na forma de resumos. Trata-se do **Banco de Teses CAPES** (COORDENAÇÃO DE ..., 2005), um banco de dados de abrangência nacional, de acesso gratuito e expandido, no qual estão disponíveis resumos de dissertações e teses defendidas a partir de 1987.

Com o intuito de verificar se a Teoria Histórico-Cultural seria subsidiária da leitura feita pelos pesquisadores, em suas teses e dissertações, a respeito do preconceito, levantamos a seguinte indagação: É a Teoria Histórico-Cultural subsidiária do referencial teórico de análise nos resumos de

dissertações e teses em Educação, acerca do preconceito, apresentados pelo **Banco de Teses CAPES**?

Mediante esta questão problematizadora, estabelecemos como objetivo geral, de nosso estudo, investigar, no **Banco de Teses**, os resumos de pesquisas de mestrado e doutorado em Educação para analisar a contribuição da Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico em pesquisas acerca do preconceito.

Neste texto apresentamos, em linhas gerais, o estudo bibliográfico desenvolvido acerca do preconceito e da Teoria Histórico-Cultural, bem como o estudo documental efetuado junto a tal banco de dados e o resultado obtido.

A PROPÓSITO DO PRECONCEITO

Na atualidade, a temática preconceito tem sido alvo de atenções diversas, que vão desde discussões espontâneas, que emergem em nosso dia-a-dia, até estudos científicos subsidiados por diferentes perspectivas teóricas. Temática candente, a qual diz respeito aos problemas humanos que urgem enfrentamento, possui grande amplitude e complexidade, permitindo diversos recortes, análises e explicações.

Elegemos as formulações teóricas de Agnes Heller (1929-), filósofa húngara integrante da chamada Escola de Budapeste, como norteadoras desta apresentação acerca do preconceito e a elas somamos alguns estudos que abordam o preconceito de forma mais específica, sobretudo, aqueles que se dedicam ao preconceito no contexto escolar.

Heller (1972, p. 43), na obra **O cotidiano e a história**, inicia sua discussão sobre os preconceitos com a seguinte afirmação: “O preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos”. Embora a frase seja curta, ela é, também, complexa e seu entendimento não é imediato. Na tentativa de entendê-la, ainda que de modo aproximativo, não podemos prescindir de algumas explicitações desta pensadora acerca do cotidiano. Isso se faz necessário porque o preconceito tem origem, segundo a autora, na dinâmica da vida cotidiana, dinâmica na qual pensamentos e ações são dotados de caráter espontâneo e pragmático, voltados preponderantemente para o momento imediato.

A vida cotidiana é, de acordo com Heller (1972), uma das esferas que constituem a realidade e na qual tem origem os preconceitos, esfera que se articula, mas não se confunde com várias outras,

tais como aquelas relacionadas à produção, à política, às relações de propriedade, ciências, arte, moral, etc.

Inserido na vida cotidiana desde o nascimento (e suscetível aos preconceitos nela presentes), o “homem inteiro” se constitui em seu bojo, assimilando a manipulação das coisas, as relações sociais, os costumes, as normas.

Ocorre que, ao mesmo tempo em que todas as nossas capacidades são colocadas em funcionamento, elas não se desenvolvem com toda sua intensidade, já que “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade” (HELLER, 1972, p. 17-18).

Em outras palavras, é dizer que o homem que intervém na cotidianidade (cuja dinâmica dá origem aos preconceitos), isto é, o “homem inteiro”, o faz de modo espontâneo e vinculado ao particular-individual, à particularidade. Vincular-se à particularidade, ou ao particular-individual, nas formulações de Heller (1972), significa, grosso modo, o indivíduo que não tem liberdade de escolha, que é subjugado por ditames internos e externos dos quais não se apropria, assimilando-os simplesmente.

A “decolagem” da cotidianidade, de acordo com Heller (1972, p. 27), a elevação acima da sua heterogeneidade, “[...] que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial”, é o meio para a superação do “homem inteiro” e condição para a constituição do “homem inteiramente”, possível somente quando há dissipação do particular-individual na atividade humano-genérica.

Collares e Moysés (1996, p. 24, grifo dos autores), apropriando-se da discussão filosófica de Heller, explicam que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem em sua particularidade. Quando o indivíduo consegue suspender o cotidiano e alçar ao humano-genérico, transforma-se de homem inteiro em inteiramente homem e nesta condição pode concentrar toda a sua atenção sobre uma única questão, a homogeneização, “suspendendo” qualquer outra atividade durante sua execução e empregando toda sua inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. A esta homogeneização, que permite penetrar na esfera do humano-

genérico, acima do particular-individual, a autora [Heller] chama de suspensão do cotidiano [...].

A estrutura moderna da vida cotidiana, de acordo com a autora, tende a aumentar “[...] as possibilidades que tem a particularidade de submeter a si o humano-genérico e colocar as necessidades e interesses da integração social em questão a serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo” (HELLER, 1972, p. 23).

Essa maior propensão do humano-genérico ser subjugado pela particularidade, contribui, por certo, para aumentar a tendência de (re)produção de preconceitos.

Imerso na urgência da vida cotidiana, o homem orienta-se nela, de acordo com a autora, de modo espontâneo, pragmático, probabilístico, utilizando-se da imitação, da ultrageneralização, de analogias, entre outras formas necessárias à cotidianidade. Necessárias porque, “[...] se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis [...]”.

Ademais, a autora reforça que:

Todos esses momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária [...] Todos têm em comum o fato de serem necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economismo, analogia, precedentes juízos provisórios, ultrageneralização, mimese e entonação (HELLER, 1972, p. 37, grifo do autor).

Ainda que todas essas tendências sejam formas necessárias do pensamento e da ação na vida cotidiana, sendo que sem elas seria impossível a continuidade da cotidianidade, elas “[...] não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação” (HELLER, 1972, p. 37, grifo do autor), uma vez que, quando se cristalizam, faz-se presente a alienação. Entre todas as esferas da realidade, a vida cotidiana, por conta das atividades heterogêneas que a constituem, é a esfera que mais se presta à alienação, embora ela não seja necessariamente alienada.

Ao fazer-se presente na cotidianidade, a alienação abre larga passagem para a predominância

de preconceitos, os quais são convertidos em uma espécie de “óculos” com o qual se olha, entende, explica e valida uma infinidade de situações vividas na esfera da vida cotidiana.

Na realidade, o preconceito é um tipo particular de juízo provisório, tratando-se de um juízo provisório falso, cuja orientação nos direciona à relativização, à parcialidade ou, como afirma Heller (1972, p. 45), “ao ‘fracasso’”. Os falsos juízos, ao se cristalizarem, transformam-se em preconceitos. Preconceitos são, portanto, “os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão [...]” (HELLER, 1972, p. 47).

Ainda que a vida cotidiana seja apropriada ao surgimento de preconceitos, a autora afirma que a cotidianidade não os determina. Na realidade, os preconceitos têm origem no interior das integrações sociais, seja ela a nação, a camada, a classe.

Somamos à teorização de Agnes Heller algumas discussões mais específicas e focalizadas, relativas ao preconceito manifesto no cotidiano escolar.

Segundo Patto (1990, p. 345), ao imergir na cotidianidade, a vida na escola, contrária “[...] a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas”. Fundamentada em Heller (1972) a autora afirma que, na instituição escolar,

Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos orientam as práticas e processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis à simples continuação da cotidianidade, característica do “economicismo” da vida cotidiana; “utilidade” e “verdade” são critérios que se sobrepõem, o que a torna uma vida marcada pelo pragmatismo. Por isso, a ação que nela se desenvolve é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva e não atividade não-cotidiana ou atividade humano-genérica consciente (PATTO, 1990, p. 345-346).

Uma outra questão abordada pela autora, que vale ser destacada, refere-se à relação entre ciência e preconceito. A respeito dessa relação, Patto (1990, p. 139) assinala, com base em Heller (1972), que:

“Quanto maior a alienação produzida pelo modo de produção, tanto mais a vida cotidiana irradia alienação para as outras esferas; a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, absorve, assimila a estrutura da vida cotidiana,” [...] Nestas circunstâncias, uma forma não-cotidiana de pensamentos (a teoria), que em tese promove o desenvolvimento humano-genérico [...], permanece imersa na cotidianidade.

Para a relação entre ciência e preconceito, que poderíamos chamar de cientificização dos preconceitos, contribui uma ciência de matriz positivista, a qual respalda a visão de mundo e os interesses de uma determinada classe social. Isso é o que revela Schiff (1993) na obra *A inteligência desperdiçada: desigualdade social e injustiça escolar*, na qual demonstra os esforços da Biologia moderna e da Psicologia para justificar, cientificamente, as diferenças individuais, que expressam, na realidade, as desigualdades sociais inerentes a uma realidade histórica, fundada na divisão de classes antagônicas.

O preconceito, bem como qualquer ciência que venha validá-lo, certamente, tem, conforme ressalta Schiff (1993), um papel a cumprir numa ordem social baseada na exploração e na opressão, o qual nada tem de natural, mas que tenta de todos os modos convencer de que cada um ocupa o lugar que merece.

Um outro estudo que tomamos, aqui, é o de Collares e Moysés (1996), que, apoiadas no referencial teórico de Agnes Heller, lançam-se à investigação e denúncia dos preconceitos e juízos provisórios que permeiam o cotidiano escolar, precisamente os que recaem sobre os alunos e suas famílias.

Ao trabalharem, na pesquisa, com crianças estigmatizadas, mas não apenas com elas, conhecendo, desse modo, o outro lado do preconceito, as autoras relatam que puderam se aproximar ainda mais da perversidade desse fenômeno e “[...] não mais apenas como categoria de pensamento, mas com o sofrer o preconceito, com o viver o estigma” (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 224).

De acordo com as autoras, as situações presenciadas na escola tornam ainda mais evidente que os preconceitos não permitem que seja considerado o aluno concreto, uma vez que, em um contexto “[...] pleno de preconceitos, o professor lida com a criança que existe em seu imaginário,

não com a criança real. Pois, esta, ele geralmente não consegue ver” (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 148). Ademais, torna evidente, também, que eles servem de proteção individual contra eventuais conflitos que possam surgir frente à realidade vivida.

Os preconceitos e preconceituosos que infestam o cotidiano escolar, plenos de certezas e dogmas, não admitem dúvidas e questionamentos e, ainda, resistem às evidências empíricas que possam apontar no sentido oposto ao que fazem crer.

Se, por um lado, crer em preconceitos que transferem às pessoas, ou melhor, aos alunos, a culpa por suas dificuldades, tranqüiliza consciências, por outro lado, a dúvida e o questionamento constituem-se o início de sua desconstrução e ruptura. Desconstrução que, conforme apontam as autoras, requer tanto um empenho no sentido de nos infiltrarmos na cotidianidade, de modo a romper com seus sistemas de preconceitos, retornando a ela em uma outra direção, como também requer romper a muralha de preconceitos que obstaculizam discussões e ações voltadas à transformação do cotidiano escolar. Nesse sentido,

Romper com preconceitos é essencial para subir a mirantes mais privilegiados. E deles, pode-se romper com outros preconceitos, e por aí... Mas, infelizmente, a maior parte das pessoas ainda está presa a grilhões dos preconceitos mais elementares, mais frágeis. E, por sua fragilidade, tão sólidos (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 190).

Uma outra contribuição que somamos, nesta pesquisa, é o estudo dissertativo de Tessaro (2004), intitulado *Estigma e preconceito como expressão da exclusão escolar: uma questão na formação de professores?*

Nesta investigação, a autora discute a contradição inerente à sociedade capitalista, a qual prega a igualdade e o respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que promove a desigualdade, o individualismo e a competitividade, estabelecendo valores e modelos padronizados do que é “certo”, “melhor”, estimulando e legitimando, assim, a produção de diferentes preconceitos.

Para Tessaro (2004, p. 10), a escola, um dos segmentos da sociedade capitalista, constitui-se *locus* de expressão e reprodução dos preconceitos, e isso se dá “[...] por meio do processo de

estigmatização e exclusão na mesma proporção em que a sociedade, de forma geral, realiza”. As diferenças sociais são, segundo a autora, referendadas no meio escolar, embora, no discurso, esteja em vigor o lema da democratização.

A PROPÓSITO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Consideramos o preconceito como uma objetivação humana, produzida no seio da atividade prática coletiva, e que, ao ser apropriado pelos indivíduos, assim como tantas outras objetivações, o mesmo concorre para a formação do psiquismo.

Frente a essa crença, expomos algumas das formulações pertencentes à abordagem Histórico-Cultural que revelam elementos subsidiários a um entendimento primeiro da relação entre atividade prática socialmente organizada e constituição do psiquismo humano.

A atividade de trabalho, sob uma perspectiva histórica, é entendida como a responsável pelo processo de hominização da espécie humana e pela constituição de seu psiquismo. Em um texto intitulado *O homem e a cultura*, Leontiev (1978c, p. 262, grifo do autor) esclarece que o processo de hominização

[...] resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis socio-históricas.

Isso significa que o desenvolvimento do homem se produz sob o efeito das aquisições “[...] dos fenômenos externos da cultura material e intelectual” (LEONTIEV, 1978c, p. 265, grifo do autor). Isso significa que

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenômenos criado pela gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de actividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978c, p. 265-266).

O homem é interpretado, sob esse prisma, como um ser de natureza social, não herdando, portanto, das gerações passadas, por via biológica, o desenvolvimento intelectual produzido e acumulado no decurso da história. A sua herança encontra-se, na realidade, consubstanciada nos bens materiais (objetos), na linguagem, nos costumes, enfim, na cultura.

Essa cultura, no entanto, fruto do progresso histórico suscitado em virtude do desenvolvimento e satisfação das necessidades humanas, precisa ser transmitida de geração em geração, bem como requer ser aprendida, ou melhor, apropriada pelos indivíduos. Dito de outro modo, é fato que “[...] no decurso da actividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)” (LEONTIEV, 1978c, p. 265); porém é imprescindível que os homens empreendam um processo de apropriação, ativo e mediatizado, dessas objetivações, posto que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenómenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, <os órgãos da sua individualidade>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenómenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 1978c, p. 272, grifo do autor).

Um outro aspecto importante refere-se à consciência. Leontiev (1978a, p. 88, grifo do autor) esclarece que “a consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos *lingüísticos*, elaborados socialmente”, e que “ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na seqüência do desenvolvimento das suas relações económicas”. Com isso, evidencia que os

[...] homens vivendo em épocas diferentes da história, em condições sociais diferentes, distinguem-se também por aquilo que neles são os processos de percepção, de memória, de pensamento, etc (LEONTIEV, 1978b, p. 90).

Nesse sentido,

A consciência humana não é uma coisa imutável. [...] devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. [...] Com efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social (LEONTIEV, 1978b, p. 89).

Na realidade, conforme destaca o autor, é preciso observar atentamente as transformações ocorridas no modo de vida para explicar as modificações de caráter geral da consciência.

Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua actividade (LEONTIEV, 1978b, p. 92).

As modificações que se processam na consciência não são, portanto, passíveis de entendimento se tomadas em si mesmas, isoladas da existência real dos homens. Se as psicologias de tradição burguesa tomavam tal via explicativa,

A via aberta pela análise histórica mostra, pelo contrário, que as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, relações que dependem das condições históricas objectivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são reflectidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social (LEONTIEV, 1978b, p. 138).

É preciso mencionar, ainda, um fator complicador presente na atividade prática externa do homem que, conseqüentemente, repercute na estrutura de seu psiquismo; trata-se da alienação.

A alienação, fenômeno engendrado pelas relações sócio-econômicas constituídas no seio da sociedade de classes, sobretudo a sociedade de classes em sua forma capitalista, provoca, segundo Leontiev (1978c, p. 280),

[...] uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos.

O estabelecimento de tal ruptura, em “[...] consequência do processo de alienação que intervém tanto na esfera econômica como na esfera intelectual da vida” (LEONTIEV, 1978c, p. 282-283), tanto aprofunda cada vez mais o abismo que se interpõe entre o indivíduo singular e as possibilidades postas pelo desenvolvimento humano-genérico como abre, possivelmente, ampla passagem aos preconceitos, legitimando-os.

Rosslar (2004, p. 113), apropriando-se das formulações de Leontiev e, também, de Heller, ressalta que a

[...] alienação está presente quando, por conta de determinadas condições materiais, sociais e econômicas, a estrutura da vida cotidiana incha, hipertrofia-se, e penetra em todas as esferas da vida dos indivíduos.

O autor afirma, ainda, que o

[...] cerceamento do indivíduo pela vida cotidiana consiste num processo tanto objetivo quanto subjetivo, ou seja, um processo tanto social quanto psicológico (ROSSLER, 2004, p. 110).

Uma estrutura econômica e social alienada determina a alienação do cotidiano que, por seu turno, gera um psiquismo cotidiano alienado; melhor dizendo,

[...] uma estrutura social alienada produz uma vida cotidiana alienada a qual, por sua vez, determina o esvaziamento da individualidade humana, impedindo o pleno desenvolvimento dos indivíduos (ROSSLER, 2004, p. 110).

É possível que o fenômeno da alienação, ao repercutir nas propriedades do psiquismo, contribua grandemente para que o preconceito

vigore em nossos pensamentos, sentimentos e ações ao ser convertido em uma espécie de lente por meio da qual olhamos e justificamos, ainda que de maneira equivocada e falsa, a realidade que nos circunda.

No que tange à introdução da abordagem Histórico-Cultural no cenário brasileiro, destacamos que ela teve início, de acordo com Mainardes (1998, p. 56), a partir do final da década de 70 do século XX e se deu “[...] principalmente por meio de professores que retornavam de cursos de pós-graduação realizados no exterior”.

O autor sublinha que, embora tenha sido nos anos de 1980 o início de formação dos primeiros grupos de estudo em torno dessa abordagem, ampliando sua abrangência na academia e começado sua entrada nas redes de ensino, foi na década de 90 que ocorreu sua maior difusão, fato que é constatado diante da “[...] significativa expansão na publicação de livros e artigos e ainda um crescimento relevante de dissertações e teses defendidas” (MAINARDES, 1998, p. 56).

Mainardes e Pino (2000, p. 256), respaldados em um amplo levantamento bibliográfico, assinalam que, ao final do século XX,

[...] o leitor interessado pelas idéias de Vigotski dispõe de uma bibliografia local bastante numerosa, além de poder ter acesso a traduções mais confiáveis da maior parte das suas obras. Fato importante para o desenvolvimento da pesquisa histórico-cultural no país.

Ao fazer uma análise da produção divulgada no periódico *Cadernos de Pesquisa* nas décadas de 80 e 90 do século XX, acerca dos conceitos de Vigotski, no Brasil, Silva (2003) revela que, do total de textos compulsados (foram selecionados todos os textos que traziam na referência alguma obra de Vigotski), 62,2% foram publicados no decorrer dos anos de 1990, momento em que as obras do autor tornaram-se mais acessíveis e suas idéias mais conhecidas e utilizadas.

Ao estar em evidência no campo educacional, conforme indicam os estudos mencionados, levantamos como hipótese, em nossa investigação, que a abordagem Histórico-Cultural também estaria presente nos trabalhos acadêmicos *stricto sensu* da área da educação, precisamente os que tratam do preconceito, fenômeno social de expressão individual.

O ESTUDO DOCUMENTAL

Em busca de confirmação, ou não, de nossa hipótese, propusemo-nos a verificar a presença ou ausência da abordagem Histórico-Cultural nas produções de mestrado e doutorado da área da educação dos anos de 1990 acerca do preconceito.

Para viabilizar o trabalho, optamos por levantar junto ao **Banco de Teses CAPES**, banco de dados oficial para divulgação da produção acadêmico-científica brasileira, os resumos nele inseridos, a fim de responder à seguinte indagação: É a Teoria Histórico-Cultural subsidiária do referencial teórico de análise nos resumos de dissertações e teses em Educação acerca do preconceito, apresentados pelo **Banco de Teses CAPES**?

No que tange à escolha do **Banco de Teses CAPES** como fonte de informação e investigação, deveu-se, em primeiro lugar, a um levantamento realizado por ocasião da elaboração de um projeto de pesquisa, no ano de 2005, cujos dados foram estudados e os resultados apresentados e publicados na forma de artigo nos Anais da **VI ANPED Sul** (VIEIRA, 2006) e na forma de resumo nos Anais da **58ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC** (VIEIRA e MACIEL, 2006).

O acesso ao **Banco de Teses** deu-se por meio da entrada no *menu* serviços contido na página inicial da CAPES e a seleção do item Banco de Teses.

Para a recuperação dos registros contidos no **Banco de Teses CAPES**, inserimos, no campo Assunto, a palavra-chave preconceito e, no campo Nível, selecionamos os níveis mestrado e doutorado respectivamente. No campo denominado Ano base, selecionamos todos os anos disponíveis até o momento da realização do levantamento, que correspondeu ao período de 1987, marco inaugural do **Banco de Teses**, até 2003, ano dos últimos registros inseridos quando da consulta por nós realizada entre o final de 2005 e início de 2006.

Ao todo foram recuperados pelo banco de dados 793 registros, relacionados às várias áreas do conhecimento. Deste total, 139 registros referentes a investigações de doutorado e 654 relativos a pesquisas de mestrado.

Das 139 teses identificamos e classificamos, como D, isto é, diretamente ligado ao tema preconceito, 21 registros e, como I, indiretamente ligado ao preconceito, 116 registros, restando dois sem classificação por não apresentarem resumos. Dentre os 21 registros classificados como D,

somente seis eram da Área da Educação e, do universo de 116 registros identificados como I, 25 pertenciam à área educacional.

Das 654 dissertações, o resultado obtido com a classificação foi o seguinte: D = 115 registros, I = 537 registros e, mais uma vez, encontramos dois registros sem resumos e que não puderam ser classificados. Dos 115 registros diretamente ligados ao preconceito, 37 deles eram da Área da Educação, ao passo que, dos 537 indiretamente ligados, 121 tratavam de registros dessa área.

Mediante esse universo de dados coletados, procedemos ao recorte temporal definido para nosso estudo monográfico, isto é, focalizamos a atenção nos resumos datados da década de 90 do século XX, precisamente aqueles da Área da Educação e que foram classificados como diretamente ligados ao preconceito.

O recorte temporal, bem como os critérios estabelecidos para leitura e classificação dos registros e resumos – a relação do título, das palavras-chave e/ou do conteúdo dos resumos com o tema preconceito –, levaram-nos à seleção de 18 resumos de dissertações; ao passo que não foi possível selecionar nenhum resumo de tese, haja vista os registros não atenderem aos critérios estabelecidos.

Ao examinar o conteúdo de cada um dos 18 resumos de dissertações da Área da Educação que abordam o preconceito em suas diferentes interfaces, tendo em vista verificar se a Teoria Histórico-Cultural é subsidiária do referencial teórico de análise, constatamos que somente um único resumo faz menção a tal abordagem.

Ainda que, no período de 1990-1999, a produção na perspectiva Histórico-Cultural tenha aumentado, conforme apontam os estudos mencionados anteriormente, e tenha sido difundida no campo educacional, sendo adotada, inclusive, conforme marca Tuleski (2002), como um dos principais aportes teóricos para a educação, praticamente não consta, sob os critérios estabelecidos, como supúnhamos, nos resumos consultados.

Diante desse resultado, foi refutada a nossa suposição de que a abordagem Histórico-Cultural também se fazia presente nos trabalhos acadêmicos *stricto sensu* da Área da Educação, que tratam do fenômeno preconceito.

No caso do único registro que menciona a abordagem Histórico-Cultural como referencial teórico utilizado na pesquisa, destacamos que se trata de um resumo de uma dissertação defendida

em setembro de 1999, junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

DO RESULTADO

Ao analisarmos o conteúdo do único resumo encontrado sob os critérios estabelecidos, intitulado *Crianças aprendendo Matemática por meio da resolução de problemas..* (SANTANA, 1999), constatamos que além da indicação da abordagem Histórico-Cultural como referencial teórico há, ainda, o anúncio do emprego de formulações teóricas piagetianas.

A indicação, no mesmo resumo, de dois referenciais teóricos distintos, é reveladora de um tipo de apropriação, problemática, da Teoria Histórico-Cultural.

Entendemos que a presença de referenciais divergentes fundamentando um mesmo trabalho caracteriza ecleticismo e evidencia, conforme assinala Triviños (1987), uma postura de indisciplina intelectual.

Entendemos, ainda, que ao se adotar, em uma pesquisa, referenciais com bases filosóficas e epistemológicas distintas, há um grande risco de a discussão constante no trabalho ser uma somatória de idéias, soma que não chega a constituir uma unidade, uma síntese e, portanto, não chega a constituir-se como dissertação que possa contribuir com a produção de conhecimento novo, conforme assinala Severino (2002).

Em que pese a não confirmação de nossa hipótese e o resultado obtido, consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural, ao tratar de um modo inédito a constituição do psiquismo humano, constituição esta visceralmente social e, também, histórica, contribui de maneira significativa na busca por compreensão do que seja, potencialmente, o homem e do que ele pode tornar-se.

Consideramos que tomá-la como norte teórico e metodológico significa posicionamento e definição por uma determinada concepção de homem, de realidade humana, de problemas humanos. Essa definição tem, certamente, repercussão direta na forma como abordamos nosso objeto de estudo, como o especulamos e o investigamos; e, ainda, influencia nos problemas que propomos buscar respostas, nas constatações e resultados que alcançamos. Por isso, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural tem, sim, uma contribuição a dar

para o estudo do preconceito, seja de modo direto ou indireto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do fato de não encontrarmos, como pensávamos, nos resumos de pesquisas, a indicação da utilização da abordagem Histórico-Cultural como subsídio ao referencial de análise dos estudos, consideramos que fica evidenciado, em face da ausência, que um campo de estudo se abre para ser explorado.

Ainda que os autores de tal abordagem não tenham estudado diretamente o preconceito e as suas formulações serem expressão teórica de uma dada materialidade histórica, portanto, tentativa de respostas a problemas humanos de um determinado contexto sócio-histórico, entendemos que, guardando as devidas diferenças de tempo e espaço, a Teoria Histórico-Cultural consiste em um subsídio importante à interpretação do preconceito.

Desse modo, postulamos que um estudo mais detalhado de formulações da Teoria Histórico-Cultural pode trazer contribuições significativas para o estudo/discussão do preconceito.

REFERÊNCIAS

- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Unicamp: Faculdade de Educação: Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Serviços – Banco de Teses**. 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 17 dez. 2005.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- LEONTIEV, A. N. Aparecimento da consciência humana. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a, p. 69-88.
- LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b, p. 89-142.
- LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c, p. 259-284.
- MAINARDES, J. Análise da produção brasileira na perspectiva vygotskyana. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 55-64, set. 1998.
- MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 255-269, jul. 2000.

- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Aléxis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.
- SANTANA, L. M. F. **Crianças aprendendo matemática por meio da resolução de problemas...** 1999. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.
- SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.
- SCHIFF, M. **A inteligência desperdiçada**: desigualdade social e injustiça escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- SILVA, F. G. da. **Os conceitos de Vigotski no Brasil**: uma análise da produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. 2003. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- VIEIRA, R. A. de; MACIEL, L. S. B. Banco de Teses da CAPES (BTC-RESUMOS): investigação exploratória sobre o aspecto formal de seus registros. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 58., 2006, Florianópolis. **Anais Eletrônico...** São Paulo: SBPC/UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra>>.
- VIEIRA, R. A. de. Investigação sobre a estrutura dos resumos de teses e dissertações da área da educação constantes no Banco de Teses CAPES. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 6., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ANPED Sul/ UFSM, 2006.
- VIEIRA, R. A. de. **Investigações sobre o preconceito constantes no banco de teses Capes**: presença da abordagem Histórico-Cultural nos resumos em Educação? 2007, 70f. Monografia (Especialização)—Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- TESSARO, A. **Estigma e preconceito como expressões da exclusão escolar**: uma questão na formação de professores? 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Questões preliminares básicas. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 15-29.
- TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

Recebido: 06/02/2009

Aceito: 01/04/2009

Endereço para correspondência: Renata de Almeida Vieira. E-mail: realvieira@gmail.com