

Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural

Lígia Márcia Martins

O tratamento que dispensaremos ao tema em questão, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, anuncia-se por assertivas que julgamos, como ponto de partida, fundamentais.

(...) a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 79).

Nessa mesma direção:

(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Assim,

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

Os excertos apresentados, representativos do pensamento de Alexis N. Leontiev, Liev S. Vigotski e Dermeval Saviani (ícones da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, respectivamente), foram selecionados tendo em vista ancorar o princípio geral norteador desta apresentação: a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado, a transmissão de conhecimentos clássicos, desponta

como unidade básica de análise¹ nas relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Pela abrangência e complexidade que a transmissão de conhecimentos encerra, somos cientes de que ela poderia ser enfocada sob inúmeros pontos de vista. Todavia, visamos fazê-lo pela articulação de apenas dois, quais sejam: do ponto de vista gnosiológico e psicológico.

Do ponto de vista gnosiológico, a referida transmissão visa oportunizar aos indivíduos a *inteligibilidade do real*, condição pela qual possam localizar-se no mundo, dominá-lo e atender as suas necessidades. Mas o tratamento dispensado a essa categoria, por sua vez, se desdobra no destaque de duas outras – a *inteligibilidade e realidade*, sintetizadas no princípio segundo o qual é possível a construção do conhecimento objetivo acerca do mundo físico e social.

Foi levando em conta essa possibilidade que tanto L. S. Vigotski quanto A. N. Leontiev buscaram os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o definitivamente do psiquismo animal. Postularam que o desenvolvimento de *funções psicológicas superiores*, em termos vigotskianos, ou *neoformações*, nas palavras de Leontiev, é o atributo fundante da *psique* dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre o mundo, dentre os quais se destacam as capacidades para torná-lo inteligível.

O tratamento ora dispensado à inteligibilidade do real, objetivo central da transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, da educação escolar, organiza-se em torno de dois pontos: primeiramente, colocaremos em foco o desenvolvimento do psiquismo como condição por ela condicionada e, na sequência, destacaremos algumas relações entre esse desenvolvimento, a educação escolar e a construção do conhecimento objetivo acerca da realidade.

1 Desenvolvimento do psiquismo

¹ Não preterimos a importância da unidade filosófica existente entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, posto que ambas assentam-se nos preceitos do Materialismo Histórico Dialético, porém, em face dos objetivos e limites desta apresentação, ela não será, diretamente, objeto de nossas considerações.

É por meio da atividade vital humana, isto é, do trabalho social, que os homens se relacionam com a natureza de modo a satisfazer suas necessidades, no que se inclui aquelas criadas nesse mesmo processo. E é justamente para melhor captar e dominar a natureza que os processos mentais se complexificam originando um psiquismo altamente sofisticado. Assim, a inteligibilidade acerca dos fenômenos da realidade é conquista do desenvolvimento histórico da atividade humana e, portanto, condição para que os sujeitos se insiram nela.

Mas, afinal, o que devemos entender por psiquismo? Outra coisa senão unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da *imagem subjetiva do mundo objetivo*. É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente.

Referindo-se a esta questão, Leontiev (1978, p. 69) deixa claro que não se trata de prescindir da materialidade da imagem (ideia) muito menos contrapor uma à outra (matéria e ideia). Trata-se de situá-las no mundo material da atividade humana, pela qual o psiquismo se desenvolve e se manifesta como imagem subjetiva, ou, nas palavras do autor, como *reflexo psíquico da realidade*.

Segundo Luria (1981, p. 19), essa unidade se estrutura como um sistema funcional complexo, composto por funções psicológicas. Tais funções, que compreendem sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento imaginação, emoção e sentimento, são categorizadas como funções afetivo-cognitivas. Não obstante essa categorização, é mister compreendê-las operando em contínua unidade, como uma totalidade dinâmica em permanente vinculação e interdependência.

Tomemos, então, tais funções como objeto de uma breve análise. A *sensação* é a mais elementar das funções, graças a qual *os estímulos são captados tendo em vista a construção de uma imagem de seus componentes*, a serem unificados por meio da *percepção*, a quem compete a formação da *imagem* unificada do objeto.

Da íntima relação existente entre essas duas funções resulta, muitas vezes, a indistinção entre suas especificidades, dado que demanda, portanto, o destaque ao grau distintivo de complexidade que as caracteriza. No momento do nascimento, os órgãos dos sentidos já possuem significativo desenvolvimento, possibilitando à criança respostas motoras, visuais, táteis, gustativas, olfativas, interoceptivas e proprioceptivas.

No entanto, tais respostas assentam-se nos reflexos incondicionados e apenas gradativamente vão adquirindo nova natureza – qual seja, reflexo condicionado.

A percepção, por sua vez, desenvolve-se nesse trânsito, à medida que os reflexos incondicionados vão cedendo lugar aos reflexos condicionados e, posteriormente, às aprendizagens sociais. São resultados de uma estimulação complexa, ou seja, de articulações e integrações entre diversas sensações. Nesse sentido, tal como anunciado por Smirnov et al. (1960, p. 144), podemos dizer que a sensação está para as notas musicais tanto quanto a percepção está para a melodia.

Ocorre, ainda, que o indivíduo vive permanentemente exposto a uma miríade de percepções, de tal forma que a captação de todas elas seria impeditiva à organização do comportamento com vista a um fim específico, do que resulta o desenvolvimento da *atenção*. Graças à atenção pode ser construída a *imagem* de uma figura em relação a um fundo, ou seja, determinados influxos são selecionados e seus concorrentes são inibidos, possibilitando, assim, a concentração em um conteúdo específico.

Bem, mas a experiência humana seria impossível se as imagens sobre as quais ocorre a concentração desaparecessem sem deixar vestígios. Por consequência, urge a *memória*, a quem cumpre a formação de *imagem* por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado. Isto é, a quem compete a fixação, o armazenamento e evocação das experiências.

Até esse momento nos referimos à formação de *imagens psíquicas*, condição tanto aos animais quanto aos homens para a orientação na realidade. Todavia, do processo ontogenético pelo qual o homem se diferencia essencialmente dos demais animais decorre uma conquista ímpar: a conversão das *imagens* em *signos* e a construção do sistema de signos denominado *linguagem*.

Graças ao desenvolvimento da linguagem, requerido pela natureza da atividade humana, superamos os limites da representação sensorial imediata da realidade, própria também aos animais, passando a representá-la cognitivamente por meio de palavras. Dessa superação resulta a possibilidade para a construção de ideias, que são, a rigor, os conteúdos do *pensamento*.

Cabe observar que, embora a interconexão entre pensamento e linguagem seja evidente, em suas origens, eles não coincidem. A finalidade primária da linguagem é servir de meio de comunicação enquanto a finalidade do pensamento é o conhecimento

e a regulação do comportamento. O nexos entre eles, sistematicamente explicado por Vigotski (2001, p. 91), ocorre no transcurso do desenvolvimento na medida em que a comunicação passa a demandar o pensamento e ele, a se manifestar por meio da linguagem.

Destarte, verifica-se no desenvolvimento das funções psicológicas um trânsito de superação contínua que implica: captação do real - *imagem* - signo - palavra – ideia. As ideias manifestam-se como *conceitos* e/ou *juízos*. Pelos objetivos da temática em discussão, interessa-nos conferir um destaque especial à função *pensamento*.

Não obstante a íntima relação existente entre conceitos e juízos, consideramos importante destacar que os primeiros refletem as características gerais, essenciais e distintivas dos objetos e fenômenos da realidade, ou seja, sintetizam propriedades que conferem especificidade ao objeto ou fenômeno. Os segundos compreendem os conteúdos dos conceitos, ou seja, produzem-se pelo estabelecimento de conexões e relações entre eles. Nesse sentido, os juízos são sempre manifestações de algo sobre algo (KOPNIN, 1978, p. 150).

E como se formam os conceitos e juízos? Primeiramente, é importante observar que a origem das ideias, isto é, do pensamento, é a atividade prática do homem na realidade concreta, objetiva. Assim, ele surge na base do reconhecimento sensorial, mas o excede amplamente, graças ao desenvolvimento da linguagem e das operações racionais, isto é, da análise/síntese, comparação, generalização e abstração. Dedicemo-nos, brevemente, a estas operações.

A análise e a síntese são operações racionais fundamentais e fazem parte de todo pensamento. Graças à primeira ocorre a divisão mental do todo em suas partes, pela qual as suas qualidades, propriedades e aspectos específicos são captados. Já pela síntese, tais partes são reunificadas, promovendo novas combinações mentais acerca das referidas qualidades, propriedades e especificidades.

A análise torna possível a comparação, pela qual são estabelecidas semelhanças e diferenças entre objetos e fenômenos. A comparação sempre ocorre numa relação determinada, caracterizada pela unidade analítico/sintética. Para se comparar é necessário separar aspectos específicos e, ao mesmo tempo, unificá-los em outra configuração e, assim sendo, a comparação é uma premissa indispensável para a generalização.

A generalização possibilita a identificação de propriedades gerais de objetos e fenômenos transpondo-os para outros que lhes sejam semelhantes. Nela, separa-se o que é geral, prescindindo de outras qualidades distintivas, destacando-se a identidade de traços comuns, promotores de toda e qualquer classificação.

A generalização une-se necessariamente à abstração, pois, o homem não poderia generalizar se não superasse as diferenças que existem objetivamente naquilo que generaliza. A abstração, portanto, pressupõe a representação mental de algo elaborado por superação de sua imagem sensorial e, nesse sentido, só pode ocorrer a partir de conceitos. Apenas o pensamento, em sua qualidade de abstração, torna possível o alcance daquilo que é essencial nos objetos e fenômenos.

Pelo exposto, verificamos que o pensamento desenvolve-se a partir da atividade prática, colocando-se em curso por meio de operações racionais. Apenas gradativa e paulatinamente vai independendo das ações dessa natureza (prática) e afirmando-se como *atividade teórica*. Entretanto, urge afirmar que esta independência é sempre relativa, pois, a prática do conjunto dos homens jamais deixará de ser a base e o critério de exatidão do pensamento, e, da mesma forma, o pensamento nunca deixará de ser a mediação central da prática social.

Segundo Davídov (1988, p.122) essa mediação é um processo complexo e contraditório. Nele, a atividade racional pode expressar o aspecto direto, externo e sensível da realidade e/ou sua existência mediatizada, interna e refletida. Para esse autor, as diferenças de conteúdo do pensamento tornam possível a distinção entre o que denominou de *pensamento empírico* e *pensamento teórico* (idem).

Conforme já analisamos em outro texto (ABRANTES; MARTINS, 2008, p. 87), as proposições de Davídov permitem-nos afirmar que o pensamento empírico se constitui como representação derivada diretamente da atividade objetual-sensorial expressa verbalmente por palavras denominadoras, identificando-se com as formas primárias de se pensar. Abarca a identidade e as características distintivas do objeto tal como se revelam em sua existência presente e imediata, indicando aquilo que o fenômeno é sob dadas condições. Esse tipo de pensamento, mesmo cumprindo uma importante função no processo de construção do conhecimento sobre a realidade, ainda se revela insuficiente para apreendê-la em suas múltiplas determinações, dado que demanda o pensamento teórico.

Diferentemente do pensamento empírico, o pensamento teórico se expressa no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas propriedades e características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revelam sensorial e imediatamente. Ao apreender aquilo que ele é, apreende também, como chegou a sê-lo e como poderá tornar-se diferente. Assim, apenas pelo pensamento teórico o homem pode captar a realidade em seu movimento e transformação, isto é, em sua historicidade.

Considerando que o dado distintivo entre os homens e os animais reside na capacidade dos primeiros para, muito além de adaptar-se à realidade, projetá-la e construí-la por meio do trabalho social, é imprescindível a superação do conhecimento empírico, edificado à luz do pensamento da mesma natureza (empírico) e em direção ao conhecimento conceitual – produzido pelo pensamento teórico.

Às propriedades do pensamento teórico competem os domínios da criação, o que o torna a forma mais desenvolvida de pensamento já consolidada pela humanidade e, da mesma forma, expressão da universalidade teórico-prática dos homens. Ao pensamento teórico, ou conceitual, une-se outra função psicológica: a *imaginação*.

A imaginação, que é uma função tão complexa quanto o pensamento, se expressa na construção antecipada da *imagem* do produto a ser alcançado pela atividade. Graças a ela o homem pode criar modelos psíquicos do produto final de uma atividade futura bem como selecionar os meios pelos quais possa realizá-la. Por essa via, otimiza sua capacidade para proposição e resolução de problemas e, conseqüentemente, para a transformação criativa da realidade.

Tanto quanto o pensamento, a imaginação possui caráter analítico-sintético. Na transformação de representações já construídas, condição para a imaginação, a análise opera desagregando elementos da imagem existente visando uma nova combinação, que, por sua vez, determina nova síntese. Portanto, a origem objetiva da imaginação é a representação da realidade concreta e seu curso pressupõe a ruptura de conexões habituais entre dado objeto e dada imagem, tendo em vista novas conexões, novo objeto, nova imagem e, assim, sucessivamente.

Até o presente momento, procuramos apresentar as características gerais das funções psicológicas sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação, a quem compete, fundamentalmente, a construção da *imagem* subjetiva da

realidade concreta, isto é, a construção do conhecimento objetivo. Tais funções são, via de regra, categorizadas como funções cognitivas.

Porém, a realidade concreta *afeta* o sujeito do conhecimento, isto é, suscita vivências ao mesmo tempo cognitivas e afetivas, ou seja, mobiliza emoções e sentimentos. As funções cognitivas possibilitam a construção do reflexo psíquico (imagem subjetiva) dos objetos e fenômenos reais e, como tal, devem ser representados. Nessa direção, o produto das mesmas deve ser, sempre, supraindividual.

Diferentemente, as emoções e sentimentos se produzem nas relações particulares do indivíduo com o mundo circundante, na medida em que os objetos e fenômenos correspondem, ou não, às suas necessidades e exigências sociais que visam atender. Portanto, as respostas afetivas são idiossincráticas, não obstante as semelhanças que, aparentemente, possa haver entre as respostas de diferentes pessoas.

As emoções surgem da atividade cerebral segundo transformações registradas a partir do mundo exterior. Expressam-se como reflexo sensorial direto, como reação a qualidades isoladas dos objetos, cumprindo a função de sinalização interna para a orientação da atividade do indivíduo. Mobilizam mecanismos fisiológicos e possuem um caráter intenso, porém, circunstancial. Enquanto as emoções animais permanecem subjugadas biologicamente, as emoções humanas adquirem caráter social ao imbricarem-se aos sentimentos.

Os sentimentos, por sua vez, desenvolvem-se sob influência da cultura, quando as reações emocionais, sob decisiva influência da linguagem, conquistam significações. Dependem de objetos e fenômenos em conjunto e não de propriedades isoladas deles, mobilizando-se por relações entre realidade presente, experiências passadas e expectativas futuras. Sua expressão é mais prolongada e constante, obedecendo a uma dinâmica figura/fundo, ao contrário das emoções, que são sempre figuras. Graças às expressões das emoções e sentimentos as *imagens* construídas por meio das funções cognitivas – como posto, supraindividuais –, adquirem também um caráter pessoal particular.

Diante do exposto, esperamos demonstrar, ainda que em linhas bastante gerais, a artificialidade de qualquer cisão entre as funções cognitivas e afetivas posto que, umbilicalmente unidas, caracterizam o psiquismo humano e se colocam a serviço da *inteligibilidade do real*. Tais considerações nos conduzem ao segundo momento desta

exposição, no qual apresentaremos relações entre o desenvolvimento psíquico e a construção de conhecimentos.

2 Educação escolar, desenvolvimento do psiquismo e inteligibilidade do real

Apresentamos uma breve caracterização das funções psicológicas com vista à afirmação das relações existentes entre as mesmas e a inteligibilidade do real. Essa assertiva determina, por sua vez, o entendimento da reciprocidade existente entre esses processos. Se, por um lado, o desenvolvimento de um psiquismo superior revela-se condição para o entendimento e orientação da atividade humana, por outro é exatamente no exercício dessa atividade que o referido entendimento se institui.

Intencionalmente, o tratamento que dispensamos ao desenvolvimento do psiquismo colocou em relevo uma questão: *todas* as funções psicológicas corroboram para a formação de *imagens* mentais. Se buscarmos uma ‘palavra-chave’ para a compreensão das mesmas, *imagem* é, seguramente, esta palavra. Vejamos por quê.

Sempre que nos referimos a uma imagem, versamos *sobre algo que reflete outro algo*. No âmbito da presente análise, a formação de *imagens* aponta na direção da relação *sujeito/objeto*, edificada na atividade que os vincula. Nessa relação não estamos reconhecendo opostos confrontados exteriormente, mas tomando-os como interiores um ao outro.

Do ponto de vista do *polo sujeito*, não basta afirmar a construção da imagem do real, isto é, não basta dizer que o sujeito representa subjetivamente o objeto. É preciso, outrossim, adjetivar esta construção, posto que toda imagem possui graus de fidedignidade àquilo que reflete. Ao máximo grau de fidedignidade da representação subjetiva da realidade chamamos de *conhecimento objetivo*.

Do ponto de vista do *polo objeto* é preciso, primariamente, afirmar o que tomamos como tal, ou, como realidade. Conforme disposto pela filosofia marxiana, a realidade é uma miríade de fenômenos resultantes da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente. A realidade objetiva é, pois, a história de suas mudanças, de seu movimento constituinte. Tal movimento não se processa de modo casual, aleatório, mas é produzido na e pela relação ativa homem-natureza. Portanto, a realidade existe independentemente da consciência dos homens,

mas não independe de sua capacidade para nela intervirem. A representação subjetiva da mesma, em sua materialidade, historicidade e essencialidade, é o que compreendemos como conhecimento objetivo.

Em síntese, afirmamos a possibilidade de, na *relação ativa sujeito/objeto*, construirmos o conhecimento objetivo sobre a realidade, isto é, torná-la *inteligível*. Todavia, se por um lado a construção do conhecimento está diretamente ligada à atividade, ela, por si mesma, não engendra plenamente a sua formação. A atividade cognoscitiva demanda o registro e armazenamento das objetivações históricas e ao mesmo tempo a comunicação entre os homens, pelas quais se realizem as apropriações de tais objetivações. Portanto, a atividade cognoscitiva edifica-se sob condições histórico-sociais de transmissão, isto é, de *ensino*.

Todavia, a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Apenas por sua mediação a realidade será captada em sua gênese e desenvolvimento, ou seja, como *síntese de múltiplas determinações*.

Conforme destacamos anteriormente, o pensamento teórico é pré-requisito para a transformação criativa da realidade. Visa o futuro a partir das possibilidades concretas do presente. Ocorre, porém, que esse tipo de pensamento revela-se uma conquista do desenvolvimento, uma vez que todo pensamento, em suas origens, é empírico.

Segundo Davídov (1988, p. 123-125), as relações que se estabelecem entre pensamento empírico e pensamento teórico não se diferenciam daquelas que se estabelecem entre a lógica formal e a lógica dialética. Da mesma forma que a lógica dialética não prescinde da formal, mas a toma como momento – como parte de um processo mais amplo e complexo –, o pensamento teórico não prescinde do empírico, incorporando-o por superação.

Contudo, essa superação não ocorre espontânea e naturalmente. Ela precisa ser provocada e, portanto, se coloca na dependência de condições planejadas e organizadas em face desse objetivo. Logo, a efetivação da possibilidade de superação do pensamento empírico em direção ao teórico não se constitui a margem das condições culturais e materiais de desenvolvimento das funções psicológicas e, da mesma forma, das condições educacionais disponibilizadas – dado que reitera a importância ímpar do ensino escolar sobre as dimensões qualitativas dessa formação.

Portanto, a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que se incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado pela Pedagogia Histórico-Crítica, operar nessa direção é a função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de *ensinar*, isto é, de promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível.

Mas, mesmo diante do exposto, alguém poderia se perguntar: o que justifica a ênfase na transmissão dos conhecimentos clássicos, não cotidianos, tão cara à Pedagogia Histórico-Crítica? A resposta a esta questão pode ser dada sob dois pontos de vista: do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica e do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural.

O primeiro sintetizamos nos excertos apresentados a seguir que, não obstante longos, representam emblematicamente a teoria pedagógica em questão:

(...) os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa (...). A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino.

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (...). O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2001, 55).

E mais,

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente promovida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade nos indivíduos. Quando isso ocorre nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo, é o resultado mais direto do trabalho educativo (DUARTE, 1998, p.88).

Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, ‘ferramenta’ indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendemos que compete à escola *ensinar* aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por esta via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas.

O segundo ponto de vista reporta-nos à “escola vigotskiana”, ao afirmar que as funções psíquicas superiores, próprias aos seres humanos, só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona. Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução condicionam todo desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 1995, p. 37). Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e possibilitem, e essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos.

Consideramos como direito inalienável de todos os indivíduos o seu máximo desenvolvimento, cabendo à educação escolar trabalhar a serviço do mesmo, promovendo a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim, de tudo que garanta, a cada indivíduo, a qualidade de *ser humano*. Porém, para a efetivação dessa conquista não podemos partir do princípio ingênuo de que quaisquer aprendizagens corroboram para sua realização e, nessa direção, urge superar os ideários que naturalizam a formação humana e preterem a inteligibilidade do real como necessariedade e direito de todos.

Na sociedade em que vivemos, universalizadora das relações de exploração do homem pelo homem, que usurpa da grande maioria das pessoas o direito a uma existência digna, a realidade, criada pelos próprios homens, não pode ser mero objeto de

percepção, contemplação passiva e ação adaptativa. Preparar os indivíduos para seu controle e domínio demanda torná-la *inteligível e objeto de ações transformadoras*.

Tais ações exigem, necessariamente, um tipo de pensamento que promova a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras –, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora, e a serviço da mesma se colocam tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural.

Referências

ABRANTES, A. A; MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Oficinas de estudos pedagógicos**: reflexões sobre a prática do Ensino Superior. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2008.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neurologia**. São Paulo: LTC/Edusp, 1981.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Obras escogidas** – tomo III. Madrid: Visor, 1995.