

CAPÍTULO 4

O QUE ENSINAR? O PATRIMÔNIO CULTURAL HUMANO COMO CONTEÚDO DE ENSINO E A FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO NO ALUNO

Lígia Márcia Martins

No presente capítulo, abordaremos a problemática da natureza dos conteúdos de ensino que devam pautar o trabalho pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, julgamos por bem recuperar, de princípio, que uma das teses fundantes dessa teoria pedagógica reside na proposição do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos (SAVIANI, 2003).

Essa questão pautou a preleção antecedente à nossa, proferida pelo Prof. Dr. Newton Duarte¹, que deixou incontestes as relações fundamentais entre os preceitos do materialismo histórico-dialético e a transmissão dos conhecimentos clássicos, tendo em vista o máximo desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, a formação da consciência necessária a uma concepção de mundo apta a orientar ações na direção de sua transformação. Entendemos, assim, explicadas as razões pelas quais a pedagogia histórico-crítica advoga o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, bem como a educação escolar como aliada imprescindível na luta pela superação da sociedade capitalista.

Dando seqüência a esse enfoque e visando contribuir com outros elementos para nortear a seleção e organização dos conteúdos de ensino – posto que a natureza dos mesmos já esteja devidamente esclarecida, recorreremos às contribuições da psicologia histórico-cultural em suas articulações com a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas afirmam a educação escolar como promotora do desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista tornarem-se representativos dos máximos alcances já consolidados pelo gênero humano. Para tanto, dis-

¹A autora se refere ao artigo que também compõe o conteúdo desse livro, intitulado, *A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar*, de autoria do Professor Newton Duarte.

sertaremos sobre três questões: a educação escolar na promoção do desenvolvimento do pensamento; formação de conceitos; e aprendizagem e ensino como contrários não antagônicos.

A educação escolar na promoção do desenvolvimento do pensamento

A análise das contribuições da educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos demanda, de partida, duas observações. A primeira diz respeito à necessidade de se analisar de *modo radical* sob quais condições esse desenvolvimento ocorre. Esta tarefa, por sua vez, convoca – para além da psicologia, os demais fundamentos da educação, de sorte que tenhamos claro que a psicologia histórico-cultural representa apenas *um dos* fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Como temos afirmado recorrentemente: preterir esse fato pode conduzir a mais um tipo de psicologização da educação escolar.

A segunda observação focaliza a relação específica entre o desenvolvimento da consciência e a educação escolar. Conforme disposto no materialismo histórico-dialético, se a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens – a quem compete representá-la, o processo de conversão, de transmutação do objetivamente dado em subjetivamente elaborado não é um processo de menor importância! E é exatamente sobre esse processo que os conteúdos de ensino incidem. Por conseguinte, toda e qualquer formação que aponta o ideal de “conscientização” mas pretere a natureza dos conteúdos disponibilizados à apropriação pelos indivíduos, ignorando que a consciência humana é um atributo do psiquismo complexo, filo e ontogeneticamente edificado, culmina num viés idealista, subjetivista e artificial, absolutamente alheio e adverso aos preceitos do materialismo histórico-dialético.

Uma vez calcadas no materialismo histórico-dialético, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica apontam como tarefa de um ensino desenvolvente a transmissão dos conceitos mais elaborados, mais complexos, isto é, dos conceitos científicos. Cabe a ressalva: segundo Vigotsky (2001), a adoção do vocábulo “complexo” aponta na direção das estruturas de generalização que sustentam a captação do objeto, pelo sujeito, nas múltiplas e diversas relações que comportam sua existência concreta. E essa captação exige operações lógicas do raciocínio, a saber, análise/síntese, comparação, abstração e ge-

neralização. Nisso reside a proposição desse autor segundo a qual o verdadeiro conceito se apresenta como um “sistema de conceitos”.

Compreendendo que cabe ao processo funcional pensamento a elaboração da imagem do objeto em suas relações internas e abstratas e, reconhecendo que a formação da referida imagem tem suas origens nas sensações e percepções, para que a educação escolar opere a favor de seu desenvolvimento há que organizar-se na esteira das demandas requeridas à superação das condições nas quais as relações entre objetos revelam-se de modo aparente, casual e superficial. Apenas assim, suplantando a apreensão do real da aparência à essência – não dada à captação sensível, o pensamento poderá apreender as regularidades gerais e as múltiplas relações instituintes da realidade concreta.

Otimizar esse processo fornecendo-lhe uma direção lógica é tarefa da educação escolar que pretenda ser desenvolvente. Esta tarefa, por sua vez, deve acompanhar toda a história de formação dos sujeitos, tendo em vista a edificação de estruturas mentais abstrativas à vista das quais o pensamento possa firmar-se como generalização, uma vez que em sua base reside a capacidade cognitiva de descoberta dos vínculos internos entre o particular e o geral e vice-versa.

Indubitavelmente, a gênese do pensamento radica no trato objetivo da realidade, à medida que as formas sensoriais de relação com ela se tornam insuficientes para a resolução dos problemas e desafios impostos pela mesma. Por isso o pensamento desponta, desde as suas origens, produzido na relação entre sujeito e objeto, isto é, na atividade que vincula a pessoa às suas condições objetivas de vida. Contudo, a superação da primazia da captação sensível pressupõe um longo processo, mas apenas ele possibilita o alcance do pensamento abstrato por superação do pensamento sensório-motor, sincrético, que domina nas origens da vida, tanto filo quanto ontogeneticamente.

A importância da educação escolar para o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, do sistema psíquico, reside na qualidade daquilo que ela disponibiliza tendo em vista a ascensão da “inteligência prática”, operacional, resultante da captação imediata do objeto, em direção à captação mediada do mesmo. Ora, haja vista que mediação aponta na direção da forma – na qualidade de expediente/ interposição que provoca transformação, há que se reconhecer que a análise da forma demanda, necessariamente, a análise de seu conteúdo. Ademais, a exemplo das próprias leis físicas, o conteúdo delimita a forma e a forma prescreve os alcances do conteúdo.

O exposto permite-nos responder à questão acerca daquilo que a escola deva ensinar. Cabe-lhe ensinar *o que* interpondo-se entre sujeito e objeto(s), transforme os modos de o sujeito operar com eles à medida de seu desvelamento. Mas, para que o referido desvelamento ocorra, caberá ao psiquismo suplantar a representação sensível (imagem) fenomênica do objeto pelo seu conceito, isto é, por sua representação simbólica. Não sem razão, Vygotski (1996; 1997) identificou o percurso de desenvolvimento do pensamento com o processo de formação de conceitos.

Atuar a serviço da qualidade do longo e complexo processo de formação de conceitos é, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, tarefa precípua da educação escolar, na medida em que apenas essa formação possibilita a cada indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Trata-se, portanto, de alinhar o “dever ser” da escola ao “dever ser” do desenvolvimento do pensamento, representado pelo pensamento por conceitos, pelo pensamento teórico! Dito de outro modo:

Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida na forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela (MARTINS, 2013, p. 304).

Ademais, é precisamente nesse âmbito que a educação escolar corrobora dada concepção de mundo, incidindo não apenas na maneira de pensar da pessoa, mas, sobretudo, em sua maneira de *ser no mundo*. Não por acaso temos afirmado recorrentemente que o maior alcance do pensamento teórico aponta na direção da formação da consciência e da própria personalidade das pessoas (MARTINS, 2014).

O pensamento teórico, por seu turno, não deriva diretamente da atividade sensorial em relação aos objetos e fenômenos da realidade, não se limitando ao conhecimento do imediato. Sua característica central é abarcar aspectos que não são observáveis sem elementos de permeio e, para tanto, só pode operar na base de complexas estruturas de generalização consubstanciadas em conceitos. Ocorre, ainda, que as estruturas de generalização também resultam culturalmente formadas, assumindo formas qualitativas distintas ao longo da vida dos indivíduos.

Vigotski destacou reiteradamente que as transformações qualitativas dos conteúdos do pensamento resultam de um processo de desenvolvimento cultural, histórica e socialmente condicionado que supera por incorporação as bases rudimentares e estruturais do psiquismo. O autor postulou também que o núcleo desta formação reside na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento de complexificação do pensamento. O processo de formação de conceitos subjuga-se, por conseguinte, aos processos de internalização de signos, ou, à aprendizagem do universo simbólico pelo qual a realidade concreta conquista existência abstrata, possibilitando a inteligibilidade do real, isto é, a edificação da consciência.

Formação de conceitos

Como exposto e em conformidade com a psicologia histórico-cultural, o processo de formação de conceitos está na base do desenvolvimento da consciência, uma vez que a ele cumpre a tarefa do ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva – a conversão da representação em signo. A partir de inúmeras pesquisas que realizou, Vigotsky (2001) concluiu que o pensamento atravessa vários períodos ao longo de sua formação, quais sejam: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato. O pensamento por complexos, por sua vez, se realiza em cinco etapas, a saber: complexo associativo, complexo coleção, complexo cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos.

Numa síntese extremamente apertada acerca da referida periodização, temos que o *pensamento sincrético* corresponde aos anos iniciais de vida, antecedendo o entrecruzamento entre fala e pensamento. A palavra – ou o seu equivalente funcional, ainda carece de significado abstrato, e a ausência do significado da palavra corresponde à ausência do significado simbólico do mundo. A imagem psíquica do real se apresenta, por conseguinte, como um emaranhado de representações que se ligam de modo casual e assistemático.

Todavia, o desenvolvimento da fala vai, gradativamente, exigindo articulações mais estáveis entre os aspectos fonético e semântico da palavra, abrindo as possibilidades para o pensamento por complexos. Os complexos são estruturas mínimas – primárias, de generalização baseadas na descoberta de vínculos reais entre as coisas a partir da expe-

riência prática, sensorial e imediata. Daí que todas as etapas do pensamento por complexos firmem-se na empiria e nas manifestações fenomênicas dos objetos, isto é, em sua captação particular e pseudoconcreta.

Os primeiros vínculos entre os objetos identificados pela criança referem-se às conexões associativas entre os traços que lhes são sensorialmente comuns, próprios ao primeiro tipo de complexo, que é o *associativo*, cujo núcleo é, portanto, o traço perceptível comum. Mas para além da descoberta desse tipo de relação, os domínios mais ampliados sobre o campo perceptual resultantes da atividade-guia² objetual-manipulatória – a promover a descoberta do uso funcional dos objetos, conduzem ao estabelecimento de novas relações, a exemplo da complementaridade funcional entre as coisas, fazendo emergir o *complexo coleção*. O complexo coleção caracteriza-se pela descoberta de relações lógicas primeiras entre os objetos, corroborando a superação do sincretismo inicial.

Destaque-se que todas as conexões estabelecidas pela criança resultam de sua experiência prática e visual, que, uma vez mais vasta, mais enriquecida, conduz ao pensamento por *complexo cadeia*, resultante da descoberta da união dinâmica e sequencial de qualquer atributo perceptivo-figurativo concreto. Os encadeamentos perceptivo-figurativos vão induzindo novos nexos lógico-causais – para além da complementaridade funcional, mas ainda absolutamente circunscritos às manifestações aparentes dos objetos e fenômenos, dado que direciona a criança à conhecida “fase dos porquês”. E é na base desses novos nexos lógico-causais que a criança se lança ao estabelecimento de outras relações, caminhando para ultrapassar a exclusividade das esferas visuais e práticas. Avança, assim, para o *complexo difuso*, marcado por relações livremente estabelecidas entre os objetos e fenômenos. Esse tipo de complexo é fortemente marcado pelo subjetivismo infantil e, igualmente condicionado pela descoberta de que as ocorrências do mundo possuem explicações, embora ao reconhecê-las a criança ainda não leve em conta as leis objetivas que regem a existência concreta.

Mais uma vez, são as apropriações culturais que promovem o avanço para a última etapa do pensamento por complexo, denominada

² Compreende-se por atividades-guia ou atividades dominantes aquelas que provocam e promovem as mudanças qualitativas mais decisivas em cada um dos períodos do desenvolvimento, culminando na reconfiguração de todo psiquismo e, conseqüentemente, da maneira de ser da pessoa.

pensamento por pseudoconceitos. Esse período desponta no fim da idade pré-escolar e avança até a idade de transição (adolescência). Nele, as generalizações já suplantam as “livres conexões”, e as palavras – na condição de conceitos, conquistam maior grau de objetividade. Todavia, tais conceitos, como diria Vigotski, se apresentam como tal no âmbito fonético da palavra, mas resultam ainda como complexo em seu âmbito semântico. Daí que apenas o ensino calcado nos “verdadeiros conceitos” possa promover a superação dos pseudoconceitos, abrindo as possibilidades para o desenvolvimento do *pensamento abstrato*, teórico, pelo qual os nexos subjacentes aos objetos e fenômenos resultam captados em razão de uma rede de relações lógico–concretas, de sorte que por essa via os conceitos se firmam como resultantes de múltiplas determinações, isto é, como um “sistema de conceitos”!

A partir do exposto, podemos afirmar que os conteúdos de ensino incidem nas estruturas de generalização (identificação de propriedades gerais dos objetos transpondo-as para outros que lhes sejam semelhantes), devendo nelas intervir para que se requalifiquem, e isso significa dizer: para que promovam aprendizagens desenvolventes. Todavia, a requalificação dos nexos lógico–causais estabelecidos livremente pelo pensamento infantil demanda apropriação de nexos lógico–causais objetivos; que sejam fidedignos à realidade concreta corroborando, gradativamente, a superação de apreensões particulares e casuais em direção à universalidade dos fenômenos. Mas, para tanto, quem ensina precisa dominar os referidos nexos, ou seja, carece fundamentar a educação em conhecimentos científicos.

O ensino e a aprendizagem como contrários não antagônicos

Via de regra desponta, sobretudo entre professores, uma pergunta: como disponibilizar o ensino calcado em conceitos científicos desde a mais tenra idade, ou seja, desde a educação infantil? Foi na tentativa de responder a essa interrogação que formulamos (MARTINS, 2009) a distinção entre conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica, tomando como referência o desenvolvimento da criança – posto que o trabalho do professor deva sempre pautar-se em conteúdos de formação teórica, em conceitos científicos.

Os conteúdos de *formação operacional* são aqueles que incidem diretamente na promoção do desenvolvimento de novas habilidades na criança, acionando as funções psíquicas mobilizadas pela atividade-guia, e criando as bases para a formação de comportamentos complexos, culturalmente instituídos. Incidem, portanto, indiretamente na formação de conceitos. Já os conteúdos de formação teórica incidem diretamente nas estruturas de generalização (formação de conceitos) e indiretamente na complexificação das funções psíquicas. Trata-se de uma relação teórico-prática cruzada que se instala na relação entre aluno e professor e que tenciona o sensorial/empírico pelo abstrato.

O que estamos colocando em foco é a necessidade do reconhecimento de que toda construção de conhecimento – portanto toda aprendizagem, assenta-se, no ponto de partida, no plano concreto-difuso, circunscrito às manifestações fenomênicas do real em suas implicações sensíveis, práticas e imediatas. Transposta essa premissa ontológica para o plano ontogenético, isto é, levando-se em conta o desenvolvimento dos sujeitos particulares, indubitavelmente, os conteúdos de ensino a serem disponibilizados nos primórdios do mesmo visam atender demandas operacionais para os domínios do sujeito sobre o real, na base das quais outras e mais complexas demandas despontarão.

A título de exemplo: a uma criança inserida na educação infantil em seu primeiro ano de vida, visaremos que ela aprenda inúmeras habilidades fundamentalmente operacionais, sobretudo a andar e a falar. Mas o faremos – no âmbito da educação escolar, por meio de conteúdos científicos acerca das formas mais adequadas para a construção de tais habilidades. Há que se identificar, nesse exemplo, dois agentes sociais: a criança/aluno e o adulto/professor, que ocupam diferentes ‘lugares’ nesse processo. O primeiro, marcado pelo não domínio e o segundo, pelo oposto, sendo que tais domínios subjugam a si os conteúdos internos veiculados por ambos no que se refere ao desenvolvimento de tais habilidades.

Ao aluno de nosso exemplo – criança em seu primeiro ano de vida, importa-nos que domine um conteúdo de cunho fundamentalmente operacional: que aprenda a andar. Mas, para tanto, compete ao professor o domínio de conteúdos teóricos que orientem o ato de ensinar a fazê-lo. Eis pois, em jogo, a prevalência de um conteúdo de natureza operacional mas que comporta, por interioridade, conteúdos de natureza teórica. Todavia, ao aprender a andar, descortinam-se, para a criança, novos horizontes em relação às demandas de seu entorno físico e

social, a exigirem outras aprendizagens tendo em vista o desenvolvimento de novas capacidades e assim, sucessivamente. Dentre tais capacidades, uma em especial se destaca, qual seja, a formação da capacidade abstrativa e, em sua base, a formação de conceitos e o trato cada vez mais complexo com conteúdos teóricos. Todavia, esse movimento de complexificação da relação sujeito–objeto e a descoberta dos nexos lógico–causais que existem entre os fenômenos não é natural, daí sua dependência em relação às condições objetivas de vida e de educação às quais a pessoa é submetida.

Nossa proposição em relação à distinção entre conteúdos de natureza operacional e conteúdos de natureza teórica cumpre também a função de ilustrar as especificidades distintivas que existem entre os processos de aprendizagem e de ensino e o percurso de escolarização como promotor de ascensão do operacional ao teórico, do concreto ao abstrato. Consideramos que o cerne da educação escolar aponta o trato adequado desses dois processos opostos mas indissociáveis um do outro, operando a favor da superação da prevalência do primeiro em direção ao segundo.

Conforme advogamos (MARTINS, 2013), a aprendizagem e o ensino atendem percursos lógicos diferentes. A aprendizagem ocorre de “baixo para cima”: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese à síntese, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’: do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando–se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade.

O esclarecimento da natureza e lógica internas da aprendizagem e do ensino nos conduz à defesa da *contradição* como fator central na dinâmica entre tais processos e, igualmente, o planejamento intencional do trabalho pedagógico – conforme postulado pela pedagogia histórico–crítica, como condição para que essa dinâmica se movimente na direção do máximo desenvolvimento do pensamento dos aprendizes.

Por outro lado, a compreensão da contradição como característica central das relações entre ensino e aprendizagem permite–nos elucidar, na base dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico–

crítica, o quanto essa teoria pedagógica supera tanto os enfoques considerados “tradicionais” – cuja centralidade radica na figura do professor e, conseqüentemente, do ensino; quanto os enfoques escolanovistas que, por não operarem a “curvatura da vara” (SAVIANI, 1984) substituíram a centralidade do professor/ensino pelo aluno/aprendizagem. Por essa via, nenhum desses enfoques pedagógicos adentrou, radicalmente, no cerne da educação escolar.

Julgamos importante frisar, portanto, que a compreensão acerca dos postulados da pedagogia histórico-crítica exige domínios do método que lhe confere sustentação, ou seja, do materialismo dialético, especialmente no que se refere ao reconhecimento da contradição como mola propulsora de toda e qualquer transformação. Como decorrência do descolamento da pedagogia histórico-crítica de seus fundamentos metodológicos, não raro nos deparamos com interpretações equivocadas segundo as quais esta teoria pedagógica conclamará um “retrocesso” em direção à pedagogia tradicional.

Sob nossa avaliação, tais interpretações resultam, como assinalado, de incompreensões metodológicas, mas também decorrem do fato de preterirem que o planejamento de ensino proposto pela pedagogia histórico-crítica se efetiva referenciado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). Mais uma vez, urge que se compreenda esta proposição dialeticamente, de sorte que o trabalho pedagógico possa ser compreendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina.

Não sem razão, o desvelamento da natureza social do desenvolvimento psíquico, a proposição de que o mesmo assenta-se na atividade que vincula o sujeito às suas condições culturais de vida e educação, a constatação de que nem todas as atividades realizadas pela pessoa possuem o mesmo potencial desenvolvente ao longo dos vários períodos da vida – dado que culmina na identificação das atividades-guia como parâmetros para a caracterização da periodização do desenvolvimento psicológico; tornam-se conteúdos fundamentais para a compreensão acerca de quem seja o destinatário do ensino escolar.

Contudo, o destaque conferido ao destinatário assenta-se na distinção proposta por Saviani (2012) em relação ao que seja captar o “aluno empírico” e o “aluno concreto”. Em conformidade com o autor, o trato com o aluno empírico assenta-se no imediatamente observável e em suas características espontaneamente manifestas, diferentemente, o trato com o aluno concreto demanda reconhecê-lo para além das

aparências, entendendo-o como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe foram legadas. O destinatário do ensino precisa ser entendido como síntese de múltiplas relações e, dentre elas, as que ele estabelece em seu percurso de escolarização.

Em suma:

Ao longo desta exposição procuramos demonstrar que a força motriz do desenvolvimento psíquico é o ensino, sobretudo, a educação escolar; que a aprendizagem provoca transformações culturais no psiquismo humano otimizando assim, o próprio ensino. Ou seja, a aprendizagem do universo cultural simbólico é condição imprescindível para o aprimoramento psíquico tornando-o apto para a realização de comportamentos complexos, a exemplo de acuidade sensório-perceptual, atenção voluntária, memória lógica, operações lógicas do raciocínio, capacidade imaginativa, dentre outras, mas, sobretudo, para a realização do autodomínio consciente da própria conduta.

Nessa direção, a psicologia histórico-cultural postula que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento para promovê-lo, e não aquele que segue a reboque do desenvolvimento já alcançado espontaneamente pela criança. Afirmando que a educação escolar não deve operar nem aquém nem além dos patamares de desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos, estabelece uma distinção entre “nível de desenvolvimento efetivo” – expresso naquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente posto que suas estruturas cognitivas já estão aptas para tanto e “área de desenvolvimento iminente” – referente ao que a criança ainda não domina mas será capaz de fazê-lo pela mediação do ensino (do professor) que, assim procedendo, complexifica continuamente as referidas estruturas.

Como elementos teóricos para corroborarem o trabalho pedagógico na área de desenvolvimento iminente, a psicologia histórico-cultural apresenta, à luz de inúmeras pesquisas, as características acerca da periodização do desenvolvimento psíquico. Em conformidade com essa caracterização, lança luz para a captação do aluno concreto e, por conseguinte, para a identificação do destinatário do ensino levando-se em conta as atividades-guia que marcam os diversos períodos de sua formação. Igualmente, a psicologia histórico-cultural evidencia o papel do

ensino na orientação do trânsito metabólico pelo qual cada atividade–guia se faz gestada na e pela atividade–guia antecedente.

E, para que essa formação ocorra, a teoria psicológica em tela aponta uma distinção entre “conceitos espontâneos” e “conceitos científicos”, afirmando que a potencialidade desenvolvente dos segundos suplanta a dos primeiros, haja vista que, superando os primeiros por incorporação, conclamam as elaborações intelectivas requeridas para o exercício contínuo do ato de raciocinar requerido ao desvelamento dos nexos lógico–causais objetivos que existem entre os fenômenos – tarefa precípua da educação escolar!

Destaque–se, ainda, que a psicologia histórico–cultural deixa bastante evidente que o ensino dos conceitos espontâneos (vinculados ao nível de desenvolvimento real da criança) não conduz, por si mesmo, ao domínio dos conceitos científicos como muitas vezes se acredita. Ambos diferem tanto em relação à forma quanto ao conteúdo do pensamento que mobilizam, posto que os conceitos científicos subjugam–se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, ao raciocínio lógico, esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos conceitos espontâneos, orientados fundamentalmente por sua aplicação prática e pragmática.

Consequentemente, a formação dos conceitos científicos se impõe como tarefa central do ensino escolar, que deve assegurar, para todas as pessoas, aprendizagens que operem na área de desenvolvimento iminente. Cabe reiterar que o ensino – dos conceitos científicos, não incide apenas na aprendizagem dos aspectos específicos do conteúdo ensinado (língua portuguesa, matemática, ciências etc.), posto exercer decisiva influência na formação de estruturas mentais mais gerais, isto é, nos fundamentos das maneiras de pensar e agir e, conseqüentemente, de ser dos indivíduos.

Pelas razões expostas, a psicologia histórico–cultural lança luz ao “dever ser” da educação escolar no que tange às suas implicações para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, fato esse corroborado pelas mais recentes pesquisas desenvolvidas atualmente no campo das neurociências. Frise–se que inúmeros neurocientistas têm afirmado recorrentemente que é chegada a hora de “a ciência chegar na escola”, de sorte que o trabalho pedagógico possa ser orientado pela objetividade científica e não por ideários e modismos via de regra carentes de fundamentação.

Frisamos, porém, que não obstante os importantes contributos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar ela não é uma teoria pedagógica, mas sim, a teoria que fornece os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, segundo a qual: a escola é o *locus* privilegiado para a socialização do saber sistematizado; os conteúdos escolares devem pautar-se nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente elaborados e referendados pela prática social da humanidade; a educação escolar é um processo privilegiado para, no âmbito do ensino, promover o desenvolvimento equânime dos indivíduos; a tarefa central da educação escolar é a formação das novas gerações na base de apropriações representativas das máximas conquistas do gênero humano, desenvolvendo nelas a capacidade para se imporem como sujeitos da história.

Na esteira destes postulados, a pedagogia histórico-crítica anuncia a tríade conteúdo – forma – destinatário como princípio básico para o planejamento pedagógico, de sorte que a defesa radical da pedagogia histórico-crítica em relação à natureza dos conteúdos de ensino não se identifica com nenhuma proposta centrada unilateralmente nos conteúdos (não se trata de uma pedagogia “conteudista”), posto que nenhum dos elementos da referida tríade, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

Por isso, a proposição da psicologia histórico-cultural segundo a qual o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo encontra amparo educacional na pedagogia histórico-crítica e não significa ensinar à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender. Trata-se de inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e os limites que se põem de manifesto no desempenho inicial das crianças e, com base nas possibilidades existentes em cada uma delas, converter limites em novas e sucessivas possibilidades.

Contudo, esse é um processo cujos resultados não são necessariamente verificáveis de imediato, posto assentar-se na formação das estruturas psiconeurológicas que possibilitam os máximos alcances afetivo-cognitivos. Apenas gradativa e processualmente o ensino dos conteúdos escolares vai disponibilizando os instrumentos, as “ferramentas”, imprescindíveis para um pensar cada vez mais elaborado colocando, assim, a aprendizagem a serviço do desenvolvimento.

Note-se, pelo exposto, que proposições pedagógicas calcadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica não se

coadunam com a perspectiva pedagógica construtivista, ainda hegemônica em nosso país e, por isso, de maior conhecimento por parte de muitos, sejam eles pais ou professores. Contudo, a adesão à perspectiva histórico-crítica, em franca expansão por todo território nacional – dado que se evidencia neste Congresso ao reunir aproximadamente mil pessoas, resulta da busca, por parte de educadores e gestores educacionais, de alternativas viáveis e necessárias para o enfrentamento dos baixíssimos índices de aprendizagem escolar que assolam o país, conforme revelam as diferentes avaliações externas institucionais.

Estamos afirmando que se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. Conforme procuramos demonstrar, o ensino que se volta aos objetivos desenvolventes não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas e por atividades lúdicas tais como as que podem e devem ocorrer fora da escola; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades de aprendizagem às características dos alunos empíricos – tais como manifestas em seu nível de desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser.

Contudo, há que se reconhecer que a implementação de modelos educacionais calcados na pedagogia histórico-crítica demanda fortes investimentos na formação contínua dos professores, haja vista que a formação inicial dos mesmos ainda se faz, via de regra, em anuência ao ideário construtivista, que tão poucos contributos têm legado à educação escolar, especialmente, às escolas públicas. Urge reconhecer que apenas uma formação sólida de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente e, igualmente, reconhecer que a fragilidade cultural na formação de professores no Brasil vem, cada vez mais, usurpando-os dos instrumentos requeridos para o exercício de seu trabalho – independentemente do aporte pedagógico que se adote. Por conseguinte, a formação de professores em serviço se institui como via fundamental para toda e qualquer mudança qualitativa que se pretenda para a educação escolar pública.

Finalizando, esperamos ter contribuído para aclarar que um trabalho pedagógico desenvolvente é aquele que interpõe conceitos cien-

tíficos entre os conceitos espontâneos e seus objetos, tendo em vista torná-los *concretamente inteligíveis* graças à superação dos sincretismos e do pensamento por complexos, especialmente em sua forma de pseudoconceitos. Consideramos que sem contradição, não há movimento: assim o é na natureza, na sociedade e conseqüentemente no psiquismo do ser social!

Referências

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **A Formação Social da Personalidade do Professor**: um enfoque vigotskiano. 2. Ed., Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Ensinando aos pequenos**: zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009.

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

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

_____. “Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade”. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 21-46.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor, 1996.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid, Visor, 1997.