

VIGOTSKI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO¹

VYGOTSKY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: THE ISSUE OF PSYCHIC DEVELOPMENT

Newton Duarte²

RESUMO: O artigo defende que a psicologia histórico-cultural, para contribuir para a prática educativa escolar, precisa da mediação da Pedagogia histórico-crítica. Nessa direção, o artigo analisa, no terreno das relações entre Psicologia e Pedagogia, um critério para a caracterização do desenvolvimento humano. Situando tanto a psicologia como a pedagogia no processo histórico da luta de classes, o artigo defende que o ser humano se desenvolve pelo uso das mediações que lhe possibilitam passar da condição de ser em si à condição de ser para si.

PALAVRAS-CHAVE: Lev Vigotski; Dermeval Saviani; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT: The paper defends that the historical-cultural psychology needs the mediation of the historical-critical pedagogy in order to contribute to the school educational practice. In this direction, the paper analyses, in the field of the relations between Psychology and Pedagogy, a criteria for the human development characterization. Considering both, psychology and pedagogy, inside the historical process of social class struggle, the paper defends that human beings develop themselves by using the mediations which makes possible the movement from the condition of “being in itself” to the condition of “being for itself”.

KEYWORDS: Lev Vygotsky; Dermeval Saviani, Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy.

As relações entre psicologia e educação estão no próprio núcleo teórico e prático da psicologia histórico-cultural. Muitos educadores buscam, atualmente, nessa teoria psicológica, fundamentos para sua prática pedagógica. Nesse aspecto, entretanto, alguns

¹ Este artigo foi elaborado a partir do trabalho apresentado pelo autor na mesa redonda intitulada “A teoria da atividade como fundamento da educação escolar”, realizada no dia 09/08/2012, na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília, como parte da programação do I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 11ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. A mesa foi coordenada pelo prof. Drº Armando Marinho Filho e contou também com a participação da Profa. Drª Andrea Maturano Longarezzi e do Prof. Drº Manoel Oriosvaldo de Moura.

² Doutor em Educação; Professor Titular do Departamento de Psicologia da Educação, da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP - campus de Araraquara. Líder do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. E-mail: newton.duarte@uol.com.br

cuidados, delimitações e precisões se tornam necessários. A primeira delimitação a ser feita é a de que a psicologia histórico-cultural é tão somente um dos fundamentos da educação escolar. Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a Filosofia, a Sociologia, a História, a Didática e outros campos dos estudos educacionais. Em outras palavras, entre a psicologia histórico cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia.

Outra delimitação necessária é, portanto, a da teoria pedagógica que possa fazer essa mediação entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar. Existem várias teorias pedagógicas sendo necessário um critério para se definir qual delas se mostra mais compatível com a psicologia histórico-cultural. Essa teoria surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo. O fato de que não se tenha alcançado o comunismo, que o projeto soviético de socialismo tenha enfrentado uma série de problemas e contradições que levaram à sua derrocada, não muda o que acabei de afirmar, ou seja, que a psicologia histórico-cultural surgiu num contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo. Assim, uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo. Pautando-me nesse critério, entendo que a pedagogia que pode realizar de maneira mais coerente às mediações entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar na sociedade contemporânea é a pedagogia histórico-crítica.

Essa pedagogia defende a tese de que a maneira específica da educação escolar participar da luta pela revolução socialista é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. Vários estudiosos brasileiros têm procurando explorar as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica. Não listarei aqui os nomes desses pesquisadores, seus orientandos e seus trabalhos, pois não quero correr o risco de deixar alguém ou algum trabalho injustamente fora dessa lista. Mencionarei apenas um trabalho recente como um exemplo representativo dessa linha de estudos que se apóia tanto na psicologia histórico-cultural como na pedagogia histórico-crítica. Trata-se da tese de livre

docência em psicologia da educação da professora Lígia Márcia Martins (2012), intitulada *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, defendida no início deste ano na UNESP, campus de Bauru. Da mesma forma que optei por não apresentar uma lista desses pesquisadores e seus estudos, também não me proponho a sintetizar, neste artigo, as questões que têm sido analisadas nesses trabalhos e as teses que eles têm defendido. Tentar fazer tal síntese no espaço de um artigo produziria uma imagem excessivamente esquemática e superficial.

Seguirei, portanto, outro caminho, o de discutir uma única questão que, espero, possa provocar o debate sobre outras que sejam importantes para refletirmos sobre as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A questão que escolhi é a do critério de desenvolvimento. Como definir o que é mais desenvolvido e, por consequência, o que é menos desenvolvido? Podemos dizer que existem tipos de personalidade mais desenvolvidos que outros? Que o adulto é mais desenvolvido que o adolescente e este mais desenvolvido que a criança? Que o capitalismo é mais desenvolvido que as sociedades que o precederam? Que o comunismo é uma proposta de sociedade mais desenvolvida que o capitalismo? Que existem tipos de conhecimento que são mais desenvolvidos que outros? Que existem visões de mundo mais desenvolvidas que outras?

Esse tipo de questionamento é fundamental, pois se não possuímos um critério para identificarmos o que é mais desenvolvido e o que é menos desenvolvido, a primeira coisa que deveríamos fazer seria admitirmos que a atividade educativa é desprovida de sentido. Até mesmo as pedagogias do aprender a aprender, que negam a importância da transmissão do conhecimento, precisam de algum critério de desenvolvimento, pois ainda que defendam um processo educativo subordinado a uma evolução espontânea do psiquismo individual, esperam que o aluno evolua de um nível de desenvolvimento menor para um maior.

Todos os psicólogos que trabalham na linha da psicologia histórico-cultural, a despeito de diferenças ou até divergências que possam existir entre eles, partem do pressuposto de que existe o desenvolvimento psíquico, tanto em termos da história da humanidade ou, como alguns preferem chamar, a filogênese, como em termos da vida de cada ser humano, isto é, a ontogênese.

O desenvolvimento do psiquismo individual está inserido na totalidade das relações existentes numa dada sociedade. Quando se afirma que o psiquismo humano é histórico e cultural isso quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade. Vigotski afirmou que nós não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo.

Como já mostraram os clássicos do marxismo, a sociedade capitalista é movida pela luta de classes e pela contradição entre capital e trabalho. Nessa sociedade, acentua-se diariamente a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações capitalistas de produção e, portanto, a humanidade, para continuar a se desenvolver, precisa superar essa forma antinômica de organização social.

Ao contrário do que afirmam os defensores da sociedade burguesa, não são os socialistas que insuflam a luta entre as classes sociais, mas é a própria essência da sociedade capitalista que divide os seres humanos em classes em luta. Enquanto existir o capitalismo, as relações sociais serão marcadas por essa antinomia fundamental. Nessa sociedade não é a humanidade que domina as forças sociais, pois essas forças estão a serviço do capital, ou seja, a serviço da classe dominante. Disso decorrem as muitas e profundas formas de alienação que marcam a vida na contemporaneidade. Os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre humanas. Não é por acaso que deuses, diabos e espíritos de todo tipo têm uma força tão grande na imaginação de muitas pessoas. Tais representações ilusórias nada mais são do que uma expressão fantasiosa do fato real, que é a subordinação dos indivíduos a forças sociais que se lhes apresentam como incompreensíveis, incontroláveis e insuperáveis.

Nesse ponto não poderei deixar de colocar o dedo na ferida. Há educadores e psicólogos que, no Brasil e no exterior, adotam a psicologia histórico-cultural, mas não concordam com a necessidade da revolução socialista, isto é, não concordam com a necessidade de superação do capitalismo. Acontece que há uma incoerência incontornável entre adotar a psicologia histórico-cultural e negar sua referência histórica de desenvolvimento da humanidade.

Nessa concepção defendida pela psicologia histórico-cultural, de domínio da verdade sobre a personalidade e sobre a sociedade e de domínio da personalidade e da sociedade, está contido o princípio de que o movimento que vai do em si ao para si, isto é, do espontâneo ao intencional, é um processo de desenvolvimento. Esse princípio estava muito claro, por exemplo, na concepção que Vigotski tinha da adolescência como um momento privilegiado nesse movimento do em si ao para si na vida de um ser humano:

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a tese de Hegel sobre o ser em si e o ser para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, mas que a questão não se esgota aí e no processo de desenvolvimento o ser se converte em um ser para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança (o ser humano em si) em adolescente (o ser humano para si) configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. (VYGOTSKY, 1996, p. 200).

Essa concepção vigotskiana do desenvolvimento psíquico estava também bastante evidente em sua teoria sobre a importância do uso de signos. Como se sabe, na obra *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, Vigotski considerou o uso de signos e o uso de ferramentas como processos subsumidos a um conceito mais amplo, o de atividade mediadora. Ao assim proceder, o psicólogo soviético apoia-se explicitamente na análise do processo de trabalho feita por Karl Marx em *O Capital* e na análise feita por Hegel, em *A Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, da astúcia da razão como mediação entre a finalidade subjetiva e a realidade objetiva. Vejamos como o próprio Vigotski explicita essas referências:

Hegel atribuía, com todo fundamento, um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta como poderosa. Em geral, a astúcia consiste em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e se consumirem nesse processo, [a razão] não toma parte diretamente nele, porém leva a cabo seu próprio objetivo. [Prossegue então Vigotski] Marx cita essas palavras ao tratar das ferramentas de trabalho e diz “o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo”. (VYGOTSKI, 1995, p. 93-94).

No parágrafo seguinte a esse Vigotski esclarece que o uso de ferramentas e o uso de signos não esgotam “todas as dimensões do conceito de atividade mediadora” e que seria possível “enumerar muitas outras atividades mediadoras já que o emprego das ferramentas e dos signos não esgota a atividade da razão” (VYGOTSKI, 1995, p. 94).

O aspecto imediatamente visível da teoria vigotskiana sobre o uso dos signos é o fato deles serem mediadores entre o ser humano e seu próprio psiquismo. Mas há também outro aspecto, que é o caráter mediador da astúcia da razão tanto no uso das ferramentas, como no uso dos signos e de outros meios que o ser humano empregue para atingir os fins de suas ações. No processo de trabalho o ser humano coloca em ação as forças da natureza para que elas ajam umas sobre as outras, modifiquem-se umas às outras, chegando a um resultado que foi previamente estabelecido pela mente humana. Nesse processo, como é explicado por Marx, os seres humanos não transformam apenas a natureza, mas também a si mesmos. Nada disso, porém, seria possível se a mente humana não se apropriasse da lógica objetiva dos processos naturais. A. N. Leontiev, no livro *O desenvolvimento do psiquismo*, assim formula essa questão:

O golpe do machado submete as propriedades do material de que é feito esse objeto a uma prova infalível; assim se realiza uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento. Assim, é o instrumento o portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional. (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Isso, porém, não deve ser entendido como um ato isolado, mas como um longo processo social. Para atingirem a capacidade de produzir um instrumento verdadeiramente eficaz, os seres humanos realizam inúmeras tentativas, sendo algumas bem sucedidas outras não, obtendo-se, por vezes, resultados inesperados, que exigem a revisão das idéias previamente existentes sobre determinado campo dos fenômenos da realidade. Para que a ação modificadora da realidade objetiva tenha chances de êxito, é necessário que o pensamento se movimente constantemente entre o plano original de ação e os resultados parciais que são obtidos no andamento da própria ação, de maneira que possam ser realizadas a tempo as correções de curso, bem como as mudanças nas estratégias e nos meios empregados. Alcançados os objetivos da atividade e, dessa forma, transformada a realidade objetiva, essa intervenção humana põe em movimento uma série de processos que muitas vezes passam a ser objeto de novas ações humanas. Marx escreveu, nos *Grundrisse* (2011), que o ser humano não pode dominar as relações sociais antes de tê-las criado e escreveu, em *O 18 Brumário de Luis Bonaparte* (1978), que os seres humanos fazem a história, mas não a fazem como querem e sim em circunstâncias determinadas. Essas circunstâncias são herdadas das gerações passadas, portanto, também elas resultantes da atividade humana. Trata-se da dialética entre necessidade e liberdade ou, nos termos que Lukács (2004) empregou em *Ontologia do Ser Social*, a dialética entre causalidade e teleologia. Os seres humanos agem a

partir de circunstâncias com as quais se deparam; estabelecem objetivos, fazem planos, traçam estratégias e põem em movimento os recursos disponíveis para transformar a realidade, atingindo algo diferente do que antes existia. Isso desencadeia novos processos que estabelecem novas necessidades, novos desafios, para cujo enfrentamento os seres humanos constroem novos planos e assim por diante, num processo que não tem fim enquanto exista a humanidade.

Em tudo isso o objetivo primeiro é transformar a realidade para satisfazer as necessidades humanas. Mas é alcançado também outro resultado, não necessariamente almejado no início do processo, qual seja, a transformação dos próprios seres humanos. O ser humano não criou a lança para desenvolver suas habilidades e fazer disputas de lançamento de dardos. Mas o uso da lança desenvolveu as habilidades humanas o que, com o desenrolar histórico-social, acabou tornando-se um fim em si mesmo. É por isso que Marx (2004) escreveu nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* que os cinco sentidos são um produto da história social.

Em ambos os processos, o de transformação da natureza e do próprio ser humano, o desenvolvimento pode ser caracterizado como um movimento no qual as transformações ocorrem de início na forma do em si, passando depois a se realizarem como transformações para si.

A astúcia da razão não consiste, portanto, em se adaptar à realidade tal como ela se apresenta, nem em tentar construir um mundo a partir da fantasia sem vínculos com o real, mas em analisar o movimento e as contradições da realidade de maneira a conhecer as possibilidades de transformação e estabelecer estratégias de condução dessa transformação em direção à concretização daquela que, entre as alternativas possíveis, seja a melhor para os seres humanos.

Se concordarmos com Vigotski, nessa subsunção do uso de signos ao conceito de atividade mediadora, é pertinente indagarmos: em que consiste, nesse caso, a “astúcia da razão”? Quando me referi, ainda agora, ao constante movimento do pensamento entre o plano originalmente estabelecido e os resultados da ação em andamento, procurei destacar o caráter dinâmico, de permanente transformação não só da realidade sobre a qual agem os seres humanos, mas também dos instrumentos empregados nas ações transformadoras, bem como dos planos, das estratégias e, com o mesmo grau de importância, a transformação da própria mente humana. Se, por um lado, a astúcia da razão é fundamental para a transformação do mundo objetivo segundo metas estabelecidas pelos seres humanos,

por outro lado, a própria razão astuciosamente se transforma nesse processo. A astúcia da transformação racional da própria razão consiste em usar recursos externos à mente humana para dirigir os processos mentais, ou seja, a mente humana obriga a si mesma a agir em determinadas direções. Diga-se, de passagem, que essa tese já estava presente na obra de Vigotski desde o livro *Psicologia da Arte* (1999), no qual a arte é entendida como um recurso que a sociedade emprega para transformar a subjetividade dos indivíduos, levando-os a vivenciarem, na recepção das obras artísticas, a vida humana representada de maneira condensada, transcendendo-se assim os limites da superficialidade, do pragmatismo e do imediatismo que marcam a cotidianidade. A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história.

Nessa perspectiva, entendo que a psicologia histórico-cultural, é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano.

Uma das características do fenômeno social da alienação é, segundo a teoria marxista, a de que os seres humanos, em determinadas circunstâncias sociais, não sejam capazes de controlar os processos que eles mesmos colocam em movimento. Como citei anteriormente, Marx afirmou que os seres humanos não podem dominar as relações sociais antes de tê-las criado. Entretanto, a própria teoria de Marx nos mostra que os seres humanos precisam dominar as relações sociais, ou seja, precisam passar da socialidade em si à socialidade para si. Isso vale para todos os fenômenos culturais, incluindo-se a relação entre o ser humano e a natureza, que é uma relação fundamentalmente sociocultural.

Como já nos mostrou Dermeval Saviani (2003), a educação escolar é a melhor forma já criada pelos seres humanos de produção, nos indivíduos, dos atributos que definem os níveis mais desenvolvidos que o gênero humano já alcançou em sua história até aqui percorrida. Retomamos, assim, a questão posta ao início desta apresentação, a do critério de desenvolvimento. Em termos do desenvolvimento psicológico a psicologia histórico-cultural nos fornece uma resposta muito clara, a de que um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da

experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura. A própria existência do ser humano mais desenvolvido é necessária ao desenvolvimento psicológico desde a infância. Vigotski compartilhava do princípio sintetizado por Marx na famosa sentença “a anatomia humana é uma chave para a anatomia do macaco”. Vigotski afirmou, num manuscrito de 1929 que, se o desenvolvimento intrauterino não precisa da interação com o ser mais desenvolvido, o mesmo não acontece com o desenvolvimento cultural da criança. Nesse caso, não só o ser mais desenvolvido é uma chave para compreendermos o processo de desenvolvimento, como também é a interação entre o menos desenvolvido e o mais desenvolvido que gera o desenvolvimento.

Mas, como a própria psicologia histórico-cultural também nos mostra, os fenômenos psíquicos são uma parte de um todo maior, o da vida social. Isso significa que essa condução racional e livre dos processos psíquicos depende da condução igualmente racional e livre da própria vida em sociedade que, por sua vez, depende, como afirmou Vigotski em passagem já citada aqui, do domínio da sociedade pelo conjunto da humanidade.

Com o aguçamento das contradições do capitalismo e o conseqüente acirramento da luta de classes, a burguesia intensifica o uso de todos os recursos possíveis para não permitir o avanço da luta pela socialização dos meios de produção. Nesse contexto a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os seus níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, num complexo jogo político e ideológico cujo objetivo, por parte da classe dominante e dos intelectuais a seu serviço, é o de assegurar que os conteúdos ensinados e aprendidos na escola pública se limitem ao que é demandado pela reprodução da divisão social do trabalho e da concepção burguesa de sociedade, de conhecimento, de vida humana e de individualidade; em poucas palavras, que a educação escolar se limite à adaptação. A perspectiva da psicologia histórico-cultural é, porém, bastante distinta e Leontiev (1981) foi bastante claro em sua crítica à centralidade do conceito de adaptação na psicologia burguesa:

A despeito das concepções capitalistas do desenvolvimento ontogenético humano como “uma adaptação ao meio”, esta adaptação não constitui de modo algum o princípio desse desenvolvimento. Ao contrário, o progresso no desenvolvimento do indivíduo pode consistir em ir além das limitações desse meio imediato e não numa adaptação às mesmas que, em tais circunstâncias, tornam-se empecilhos à expressão mais plena possível da riqueza das verdadeiras características e capacidades humanas. Eis porque falar da adaptação do indivíduo ao seu meio social é no mínimo ambíguo tanto no aspecto social como ético¹. (p. 299)

Isso não quer dizer que processos de adaptação não se façam necessários em várias circunstâncias da vida humana assim como também são necessários em vários momentos processos de resistência a determinadas mudanças. Mas nem a adaptação nem a resistência podem ser princípios de uma educação verdadeiramente voltada para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Esse princípio deve ser o da transformação revolucionária, que encontra sua melhor expressão na categoria de catarse que Saviani (1989) incorporou de Gramsci para delinear o método da pedagogia histórico-crítica e que tanto Vigotski como Lukács empregaram para analisar os efeitos das obras de arte sobre os indivíduos. Uma maneira breve, mas esclarecedora, de se ilustrar essa transformação revolucionária que deve ser o princípio orientador da atividade educativa encontra-se na análise que Vigotski faz de duas lendas bíblicas. Uma dessas lendas é a da multiplicação dos peixes e dos pães. Segundo essa lenda Jesus teria mandado alimentar uma grande multidão com cinco pães e alguns poucos peixes, que não apenas teriam sido suficientes para alimentar a todas as pessoas, como também ao se recolherem os restos teriam sido enchidos doze cestos. Vigotski (1999, p. 307) então argumenta:

Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isso o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre?

A outra lenda bíblica é a do primeiro milagre que Jesus teria realizado. Estando em uma festa de casamento, ele é procurado por sua mãe preocupada por ter acabado o vinho e então ordena que se encham vários recipientes com água que ele transforma em vinho. Num dos milagres houve apenas uma multiplicação daquilo que as pessoas já comiam todos os dias, noutro caso houve uma transformação qualitativa. Em ambos partiu-se de algo que existia, mas a diferença está que, no caso da transformação da água em vinho foi produzido algo novo e superior. Boa parte da educação escolar contemporânea, fortemente marcada pelas concepções pedagógicas que tenho chamado de “pedagogias do aprender a aprender”, limita-se a multiplicar o mesmo pão e o mesmo peixe que os alunos já consomem na sua vida cotidiana. A psicologia histórico-cultural, incorporando-se à pedagogia histórico-crítica, pode contribuir para que a educação escolar tenha, na formação dos seres humanos, outro significado, o da transformação da água em vinho.

Notas

ⁱ Despite capitalist psychological notions of man's ontogenetic development, however, as “adaptation to the environment”, his adaptation to it is not a principle of his development at all. Progress in man's development can consist, on the contrary, in his leaving the limitedness of his immediate milieu, and not at all in adaptation to it, which, in those circumstances, would only have impeded the fullest possible expression of the wealth of truly human traits and capacities. That is why to speak of

man's adaptation to his social environment is at least ambiguous – in both social and ethical respects (LEONTYEV, 1981, p. 299).

REFERÊNCIAS

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

_____. *Problems of the development of mind*. Moscou: Progress Publishers, 1981.

LUKÁCS, G. *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2012. Tese. (Livre-Docência em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARX, K. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 323-404. (Coleção Os Pensadores)

_____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Grundrisse*. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

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

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madri: Visor, 1991

_____. Paidología del adolescente. In: *Obras escogidas IV*. Madri: Visor, 1996, p. 11-248.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). In: *Obras escogidas III*. Madri: Visor, 1995, p. 11-340.

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em novembro de 2012

Aprovado em março de 2013