

# Apontamentos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano: desafios e possibilidades para a educação escolar

*Gabriela Xavier Pereira Polon<sup>1</sup>, Anna Maria Lunardi Padilha<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Este estudo propõe-se a analisar algumas das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski e de seus seguidores sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, buscando ressaltar as relações e a importância da educação escolar para esse processo. Assim, o objeto desta reflexão é a defesa da educação escolar voltada para sua natureza e especificidade, isto é, a socialização dos conhecimentos clássicos historicamente sistematizados na direção da formação humano-genérica dos escolares. Nessa acepção, as proposições da psicologia histórico-cultural, bem como as da pedagogia histórico-crítica, oferecem princípios e fundamentos teórico-filosóficos justamente pela base epistemológica comum – o materialismo histórico-dialético – para discutirem-se as relações de ensino e de desenvolvimento humano e os desafios postos pelas contradições próprias da totalidade capitalista no universo escolar.

**Palavras-chave:** educação escolar; psiquismo humano; psicologia histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica.

---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

2 Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

# Notes on the development of human psyche: challenges and possibilities for school education

*Gabriela Xavier Pereira Polon, Anna Maria Lunardi Padilha*

## **Abstract:**

This study aims to analyze some contributions of the cultural-historical psychology of Vygotsky and his followers on the development of the human psyche. We tried to emphasize the relationships and the importance of education in this process. Thus, the object of this reflection is the defense of an education focused on its nature and specificity, i.e., the socialization of classical knowledge historically systematized in the direction of the human generic training of students. In this sense, the propositions of cultural-historical psychology, as well as those of the historical-critical pedagogy, offer principles and theoretical and philosophical foundations due to their common epistemological basis – the dialectical and historical materialism –. There set of theories offer support to discuss the educational relations and human development and the challenges posed by the contradictions of the capitalist totality in the school universe.

**Keywords:** schooling; human psyche; cultural-historical psychology; historical-critical pedagogy.

## 1 Apontamentos iniciais

Para que se entenda a importância indispensável da educação escolar na formação humana e para a apropriação e a objetivação dos conhecimentos historicamente sistematizados (científicos, históricos, filosóficos e artísticos) pelos estudantes das camadas populares – conhecimentos esses preconizados pela teoria pedagógica histórico-crítica que tem orientado nossos estudos – faz-se necessário discorrermos sobre alguns dos principais fundamentos da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo humano postulada por Lev Semionovich Vigotski<sup>3</sup> e seus principais seguidores, Alexis Leontiev e Aleksandr Luria, à luz do referencial teórico-metodológico do marxismo.

Nesse sentido, vale destacar, primeiramente, que a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica que estabelece a relação de mediação necessária entre a prática educativa – a educação escolar – e os fundamentos sobre o desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural (DUARTE, 2013). Vale esclarecer que discordamos de qualquer tentativa de vinculação direta desse aporte psicológico à prática educativa (MARTINS, 2013), em uma relação de causa e efeito ou de instrumentalização simplista. Por isso, afirmamos que uma teoria pedagógica verdadeiramente revolucionária deve cumprir a exigência de mediação, própria da educação escolar, tendo em vista a transformação social da classe trabalhadora, defendendo a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, tal como evidenciado pela pedagogia histórico-crítica.

## 2 Aportes teóricos marxistas e vigotskianos para a compreensão da constituição tipicamente humana

Ao assumirmos os estudos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, temos objetivado reiterar a valorização dos pressupostos marxistas sobre a realidade objetiva, ainda que, na esfera científica do ideário neoliberal e pós-moderno em educação (DUARTE, 2001), se tem esvaziado significativamente o lugar das metanarrativas, ou seja, preconiza-se o afastamento das visões totalizantes da história (DUARTE, 2012). Esses pressupostos, mesmo sendo considerados básicos no campo do marxismo, são essenciais para compreendermos qual concepção de homem e de desenvolvimento humano temos preconizado ante a luta pela emancipação humana. Tal pressuposto teórico compreende que a história (dos indivíduos reais) é o fundamento material para se interpretar e para transformar a realidade. A história da humanidade é, portanto, um processo em que os indivíduos vivem em relação com a natureza,

---

3 Ainda que tenhamos, na literatura, diversas grafias para o nome desse autor (tais como Vygotski, Vygotsky e Vigotskii), optamos, ao longo deste texto, por adotar a grafia Vigotski, exceto em referências, nas quais utilizaremos a grafia com que a obra foi publicada.

sendo que a realidade muda historicamente: ela se transforma e determina as ideias e a consciência das pessoas a partir de suas relações de produção (meios de existência vitais). “A História não é outra coisa senão a sucessão das diferentes gerações, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações que antecederam” (MARX; ENGELS, 2010, p. 77).

Visto que toda a história humana possui uma existência concreta e que sua gênese histórica se dá justamente pelas relações do homem com a natureza, essa produção própria de vida material entre os indivíduos ocorre, em essência, pelo trabalho, que é a atividade vital do ser humano. Assim, o primeiro ponto de entrecruzamento de ambas as teorias mencionadas – psicológica e pedagógica – é o fundamento epistemológico comum: somos seres hominizados que, pela via histórica do gênero humano, nos tornamos seres humanizados. Além disso, o trabalho, a atividade vital humana, só pode ser garantido pela relação entre o homem e a natureza por meio da exigência da pré-ideação, isto é, pela antecipação mental da atividade a ser realizada pelo ser homem. Nessa relação de humanização que a pessoa estabelece com o mundo, temos um processo necessariamente implicado pelas produções, criações e relações históricas estabelecidas pelas gerações precedentes, ou seja, as objetivações humanas não são e não serão apropriadas pelos indivíduos a partir de uma vinculação direta da produção histórica transformada cotidianamente pelos homens.

Na direção da perspectiva teórico-filosófica vigotskiana sobre o processo de humanização a partir das objetivações dos indivíduos realizadas por sua indispensável atividade vital, pressupõem-se dois planos de desenvolvimento, com base na filogenia e na ontogenia, quais sejam: o biológico e o cultural. Esses dois planos de desenvolvimento do comportamento especificamente humano perante a própria condição de sobrevivência, de intervenção e, em consequência, de apreensão dos indivíduos sobre a realidade estão ligados e relacionados ao processo de desenvolvimento do psiquismo humano de forma muito íntima. Nesse sentido, as proposições de Vigotski invertem as concepções psicológicas dos teóricos de sua época, que possuíam um enfoque com base na lógica formal e, justamente pela escolha teórica e metodológica adotada, elaboraram análises errôneas e de cunho unilateral no campo da psicologia, por desconsiderarem os feitos humanos como feitos do desenvolvimento histórico (VYGOTSKI<sup>4</sup>, 2014b). Portanto, reconheciam apenas o plano biológico como via de desenvolvimento do comportamento especificamente humano, em detrimento da via histórica desse processo.

Para o autor, o desenvolvimento humano deve ser entendido, em essência, como um processo “de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social” (VYGOTSKI, 2014b, p. 303), pois, de forma dialética, tal desenvolvimento possui uma contradição interna em relação à sua

---

4 Todas as traduções retiradas da edição espanhola desse autor são de minha inteira responsabilidade.

própria constituição: o ser humano é um ser orgânico, biológico e, ao mesmo tempo, um ser cultural, historicamente social! Os estudos de Leontiev (1978) enfatizam que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261, grifo do autor). Portanto, o mundo da cultura – plano verdadeiramente humano – funda-se no todo do percurso histórico da humanidade e qualifica esse processo, proporcionando o desenvolvimento do comportamento ou da conduta humana a partir do término da evolução biológica e do início do processo histórico, logo, social (VYGOTSKI, 2014b).

Nessa mesma direção, Luria (1979) explica que a atividade tipicamente humana, o trabalho, é também uma atividade consciente, e essa peculiaridade, que distingue o ser humano de outros animais, resume-se a três traços fundamentais desenvolvidos pelo o autor, mas que não serão aprofundados neste texto. Contudo, destacamos, desse estudo, que essa considerável diferença dos homens em relação aos demais animais está naquilo que caracteriza as formas e as condições de vida pelas quais se formam essa atividade consciente, sendo elas: o trabalho social, o emprego de instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem.

Entendemos que a formação das faculdades intelectuais tipicamente humanas implica a realização de uma atividade produtiva e criativa. Tal compreensão retoma uma questão que ainda precisa ser explicitada e que está ancorada na relação homem-natureza, o que confere a essa relação a denominação “metabolismo/intercâmbio”, explicada fundamentalmente por Marx e Engels (2010). O metabolismo compreende as relações e as atividades produtivas de troca material e simbólica dos indivíduos com o mundo e dos homens com os eles próprios.

A atividade do trabalho humano é, pois, tanto modo – maneira de ser e fazer – quanto meio – via e condição – e, por meio dela, os homens constituem-se material e intelectualmente, visto que criam suas condições de existência no mundo. A vinculação dos instrumentos apenas se estabelece por meio da *mediação*. A aquisição desses instrumentos produzidos pelos indivíduos promove saltos de qualidade para o desenvolvimento produtivo dos homens, pois a mediação – interposição que provoca transformação – por meio do ato instrumental, confere outra forma às relações sujeito-objeto, isto é, proporciona conhecimento sobre o mundo (MARTINS, 2013).

Esses instrumentos mencionados podem ser considerados técnicos e psicológicos. Ambos são produtos historicamente elaborados pela humanidade e orientam as realizações próprias do ser humano, posto que possibilitam a transformação do meio natural e a própria conduta humana. Os instrumentos técnicos são o produto material visível e fisicamente construído pelos homens, tais como ferramentas e aparatos tecnológicos dos quais dispomos para relacionarmo-nos com o meio. Já os instrumentos psicológicos são as chamadas funções psicológicas, que podem ser divididas entre

elementares e superiores, pois são distintas pela natureza das relações que se firmam entre ambas. Entre elas, o destaque é para a linguagem. No entanto, cabe destacar que a formação das referidas funções psicológicas é única. O que diferencia a formação de uma ou outra é a qualidade das relações mediadas pelos instrumentos simbólicos para alçar patamares de desenvolvimento funcional mais amplos, os quais conferem a formação das funções psicológicas superiores (MARTINS, 2013).

Assim, as funções psicológicas superiores são o produto dos processos históricos, culturalmente formados a partir, sobretudo, das relações entre os indivíduos, mediadas de forma indireta pelos signos, isto é, como consequência de apropriações e de objetivações simbólicas travadas no coletivo. O signo, “a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 2014b, p. 146). Os comportamentos complexos culturalmente formados são o resultado de transformações de comportamentos elementares, e essa transformação de comportamentos é um processo de complexificação produzido pela mediação dos signos.

Os comportamentos complexos conferem apenas ao ser humano a invenção e o domínio: da linguagem, do desenho, da leitura e da escrita, de representações e operações numéricas, de formação de conceitos, entre outras apropriações e objetivações (VYGOTSKI, 2014b). Cabe ressaltar que esses produtos culturais não visíveis são ferramentas orgânicas artificiais, ou mesmo formas superiores de conduta, justamente porque, antes de se tornarem uma função artificial interna e, logo, superior, foram uma relação mediada entre indivíduos, ou seja, uma relação social real entre duas pessoas (VIGOTSKI, 2000). A partir dessa premissa, podemos considerar que a atividade vital humana, em conjunto com o emprego dos signos – instrumentos simbólicos – pode expressar o desenvolvimento da consciência e a formação das funções fundamentais – as funções psicológicas superiores – conferindo aos homens um aparato psicológico singular e, em consequência, um desenvolvimento particularmente humano, isto é, cultural. Desse modo, Vigotski formulou a lei genética geral para explicar esse desenvolvimento cultural dos indivíduos:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica. [...] a considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do exterior ao interior, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Atrás de todas as funções superiores e suas relações encontram-se geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (VYGOTSKI, 2014b, p. 150).

Assim, signos, instrumentos e ferramentas empregados nas relações entre os indivíduos são capazes, de maneira mediada, de proporcionar qualificações às estruturas e às funções do psiquismo humano para cada indivíduo singular. Por isso, nas relações

entre os indivíduos, o conhecimento e as habilidades vivenciados cotidianamente pela humanidade e acumulados ao longo de sua história são internalizados como um processo de aprendizagem. A internalização é, então, um processo interpessoal que, no humano, se transforma em um processo intrapessoal, pois possibilita um novo funcionamento interno para o indivíduo, justamente por conta do papel central dos signos na formação de sua conduta.

### **3 O psiquismo humano e seus fundamentos essenciais na direção dos conhecimentos historicamente sistematizados**

Para enfatizar a conquista dos conhecimentos historicamente sistematizados, que pressupõe a mediação de conteúdos clássicos preconizados pela pedagogia histórico-crítica, precisamos frisar, ainda que já discutido no item anterior, que o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo dialético, tanto de evolução biológica quanto de desenvolvimento histórico, culturalmente formado. Todavia, três fundamentos explicados amplamente nos estudos de Martins (2013) identificam o psiquismo humano, a saber: (1) unidade material-ideal, (2) imagem subjetiva da realidade objetiva e (3) um sistema interfuncional, constituído por processos funcionais – psicofísicos.

Diante do primeiro fundamento, é possível firmarmos tal proposição – unidade material-ideal – a partir da premissa de que o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo historicamente social, uma vez que é resultante de transformações que proporcionaram saltos de qualidade nas relações de metabolismo (intercâmbio organismo-meio) durante a evolução biológica da espécie. E a atividade do trabalho é que pôde engendrar transformações, ou seja, complexificações aos comportamentos tipicamente humanos. Segundo Martins (2013), “na unidade matéria-ideia, o psiquismo humano se edifica, conquistando seu mais complexo atributo: a orientação consciente do comportamento” (MARTINS, 2013, p. 53). Esses comportamentos são o resultado da formação dos órgãos dos sentidos e, conseqüentemente, das funções psicológicas elementares e, depois, das superiores. No processo histórico de evolução, “o cérebro do homem pôde formar-se sobre a base do cérebro dos animais superiores e como desenvolvimento ulterior deste, abrindo as possibilidades para uma forma qualitativamente nova de existência: a existência humana” (MARTINS, 2013, p. 26). Assim, foi a atividade vital humana que não submeteu o indivíduo apenas à adaptação ao meio, mas, sim, a uma atividade intencional voltada a finalidades que puderam transformar a natureza e o próprio ser nesse processo; em outras palavras, reiteramos que “o trabalho social e o emprego dos instrumentos que lhe são requeridos, bem como o desenvolvimento da linguagem, marcam, em definitivo, a transição da história natural dos animais à história social dos homens” (MARTINS, 2013, p. 38).

O segundo fundamento – o psiquismo humano na qualidade de imagem subjetiva

da realidade objetiva – aponta para a característica teleológica do trabalho e a natureza social do homem, visto que a atividade social do trabalho origina/originou essencialmente a consciência humana. A consciência é resultante do desenvolvimento da linguagem e, portanto, do emprego dos signos, ou seja, um lastro social e simbólico que, desvinculado do processo evolutivo biológico, demarcou o desenvolvimento socialmente histórico do ser humano. A atividade do trabalho exige do homem a pré-ideação – a antecipação mental das ideias – isto é, a formação de imagens que orientam e que regulam as ações humanas na realidade (SAVIANI, 2013). Ao pressupor a pré-ideação, a referida imagem representa uma projeção particularizada, pois é realizada a partir desse ato que cada indivíduo singular produz. Desse modo, a imagem psíquica do homem “desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a condiciona, e nisso reside a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem a ela, a quem compete a captação e a reconstituição no plano subjetivo” (MARTINS, 2013, p. 29). Contudo, a imagem nunca é/será a realidade propriamente dita, isto é, não é a projeção fiel da realidade de fato, mas sim uma projeção possível, realizada a partir das apropriações e objetivações humanas; é parte das condições sociais de existência do indivíduo (MARTINS, 2013).

O terceiro fundamento – o psiquismo humano como um sistema interfuncional – corresponde ao entendimento de que as funções psicológicas superiores, de forma diferente das funções elementares, são apropriadas por meio do legado dos signos culturalmente formados e transmitidos pelos indivíduos, o que pressupõe entender de forma dialética o desenvolvimento das funções psicológicas, tanto elementares quanto superiores, uma vez que, nas relações organismo-meio, houve uma efetiva evolução biológica que conduziu os indivíduos da espécie humana a um processo de desenvolvimento histórico, conferindo ao homem uma natureza cultural. Os comportamentos tipicamente humanos, bem como a própria formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, configuraram/configuram-se a partir do todo sistêmico do psiquismo humano, ou seja, pelo funcionamento articulado e uno entre todas as funções, ou mesmo processos funcionais, quais sejam: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Dessa maneira, todas essas funções autenticamente humanas, como uma unidade bastante articulada e conectada, marcaram/marcam a qualidade e a especialidade que certificam a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013).

Segundo Martins (2013), os processos funcionais são os constituintes fundamentais que conferem a existência da imagem subjetiva da realidade objetiva. Isto se deve tanto ao grau de desenvolvimento orgânico quanto ao grau de domínio sobre as objetivações culturais que apontam ao sistema da atividade humana. Diante desses dois distintos desenvolvimentos, houve a possibilidade de formação de um sistema psíquico na qualidade de imagem subjetiva da realidade objetiva, ou reflexo psíquico

da realidade, pelas relações produtivas dos indivíduos com os objetos, isto é, pelas relações do organismo com o meio:

Assim, a nosso juízo, a formação cultural da referida *imagem* corresponde à transformação da estrutura psíquica natural, primitiva, em direção a novas e mais complexas estruturas. Ademais, a construção da imagem psíquica, como fenômeno consciente denotativo do real, determina-se por uma conjugação, edificada pela *atividade humana*, de processos materiais e psicológicos e, não sendo mera estampagem da realidade objetiva, revela-se como alfa e ômega da relação homem/natureza, no que se inclui a sua própria natureza. A realidade objetiva refletida na forma de fenômenos psíquicos constitui a *subjetividade humana como reflexo psíquico da realidade*, ou, *imagem subjetiva da realidade objetiva*. (MARTINS, 2013, p. 120, grifos do autor).

Ao entendermos que esses processos funcionais formam-se por meio do plano da cultura, apontaremos, neste momento, a especialidade e o funcionamento de cada um deles a partir dos estudos de Martins (2013), procurando esmiuçar de forma mais íntegra o pressuposto dialético da interfuncionalidade sistêmica existente no psiquismo humano. Além disso, todos os processos funcionais possuem, em suas inter-relações, um papel fundamental na construção da imagem subjetiva da realidade objetiva, tendo em vista também o papel fundamental, nesse sentido, para a educação escolar na direção dos conteúdos do saber objetivo, ou seja, do conhecimento elaborado e produzido historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013).

O primeiro processo funcional a ser abordado é a sensação, uma vez que a captação sensorial é um requisito primário nas relações entre sujeito e objeto. Dessa forma, essa função é entendida como a “porta de entrada” do mundo na formação da consciência do homem. Assim, ela está bastante condicionada a bases essencialmente naturais, em razão da exigência primeira da relação entre o organismo e os estímulos do meio. Isto posto, os processos sensoriais são formados pelos analisadores que atribuem particularidades sensoriais aos indivíduos. No início do desenvolvimento infantil, as sensações são as primeiras respostas incondicionais aos estímulos que, ao longo da atividade dos indivíduos, vão se compondo e se manifestando na qualidade de processos sensoriais constitutivos do mundo da cultura. Assim, deve-se ter um cuidado maior em relação à educação desse processo de desenvolvimento do psiquismo, visto que são esses os primeiros estímulos atribuídos culturalmente aos indivíduos. Além disso, Martins (2013) reitera:

Portanto, não obstante tratar-se de uma função psíquica, em sua origem, primitiva, o pleno desenvolvimento da sensação – a acuidade sensorial – resulta da natureza das *ações realizadas pelo indivíduo*, posto que nelas radica, do ponto de vista genético, a dimensão *interfuncional* do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade. Assim, pela própria natureza das sensações, sua expressão psicológica alia-se às condições de vida e educação disponibilizadas, ou seja, desenvolve-se em completo condicionamento social, expressando-se, em tais condições, como *sensações humanas culturalmente formadas*. (MARTINS, 2013, p. 130, grifos do autor).

Compondo o processo funcional “sensação”, a percepção vai garantindo ao psiquismo uma articulação mais abrangente da imagem dos objetos, justamente porque, nas sensações, há apenas um reflexo limitado das propriedades dos objetos, e a percepção, em oposição a ela, vai conferindo ao sistema relações mais bem definidas. Ainda que a percepção e a sensação sejam modos primários de reflexo da realidade, a percepção não é um processo natural, ou mesmo autônomo, pois depende de vínculos com outros mecanismos. Esses vínculos, quando em fase de consolidação, conferem ao indivíduo a constituição da consciência por meio, intrinsecamente, da articulação de outros dois processos funcionais: a linguagem e o pensamento. Os estudos de Martins (2013) sobre esse processo funcional ratificam essa questão da interfuncionalidade presente na percepção:

São os estreitamentos da função específica no sistema psíquico, isto é, são as conexões interfuncionais, que tornam possível à percepção “emancipar-se” de conexões primitivas, próprias à sua manifestação natural, para, libertando-se delas, assumir um papel altamente especializado na orientação do comportamento complexo. Destarte, também a percepção deve galgar uma formação que promova a “superação” do atendimento aos ditames naturais, psicofísicos, em direção ao atendimento das demandas da atividade complexa culturalmente formada. (MARTINS, 2013, p. 134-135).

Outro processo funcional importante em destaque é a atenção. Essa função possui íntima unidade com a percepção, pois confere à imagem o desenvolvimento focal do objeto. É por meio das atividades vinculadas às relações histórico-sociais que a atenção se especializa na qualidade das demandas impostas pelas condições de existência material e intelectual dos indivíduos. Portanto, pode-se dizer, filogeneticamente, que esse processo funcional é causa e efeito da atividade vital humana, o trabalho, uma vez que se manifesta a partir de motivos externos, qualificando-os em estímulos internos, que proporcionam uma atividade dirigida para os indivíduos. Cabe ressaltar que isso implica condições qualitativas de apropriações para os indivíduos. Quando essa função conquista a qualidade de atenção voluntária, ou seja, superior, temos a possibilidade de o psiquismo atuar selecionando os dados dos estímulos que, dessa forma, conferem ao sistema psíquico um conhecimento mais apurado da realidade objetiva.

O processo funcional “memória” especializa, no sistema psíquico, a construção da imagem por evocação daquilo que o indivíduo sentiu, percebeu e se atentou em momento anterior, ou seja, engendra interfuncionalmente as conquistas das funções já mencionadas e conquistadas. Essa especialização deve-se à ampliação de assimilações e transmissões advindas das relações sociais culturalmente formadas entre os indivíduos. Contudo, essa ampliação é conferida pela demanda das atividades mediadas pelos signos da cultura. Nesse sentido, a aquisição da linguagem e, em consequência, da educação escolar regula a formação da memória superior, isto é, da memória lógica. Essa ampliação possibilita aos indivíduos, diferentemente dos processos que regulam a memória involuntária do sujeito, a evocação das recordações de uma forma voluntária.

Perante essa questão, Martins (2013) ratifica que:

A memorização que outrora se encontrava sob a égide de registros espontâneos conquista, agora, expressões essencialmente simbólicas e, com isso, a possibilidade de relações qualitativamente superiores entre os vestígios da experiência passada, a experiência presente e possíveis projeções futuras. Ou seja, ela institui-se como memória lógica, sendo essa aquisição um dos traços fundantes da conduta culturalmente formada. (MARTINS, 2013, p. 165).

A linguagem configura-se no sistema psíquico como um processo funcional primordial e possui alto grau de interação com o processo psíquico funcional “pensamento”, ambos produzidos pelo processo de aquisição historicamente cultural. Contudo, vale ressaltar, segundo Vygotski (2014a), que essa relação entre ambos os processos funcionais:

[...] não é constante ao longo de seu desenvolvimento, senão variável. A relação entre o pensamento e a linguagem muda durante o processo de desenvolvimento, tanto em quantidade como em qualidade. Em outras palavras, a evolução da linguagem e do pensamento não é paralela nem uniforme. Suas curvas de crescimento se juntam e separam repetidas vezes, se cruzam, durante determinados períodos alinham-se em paralelo e chegam, inclusive, a fundir-se em algum momento, voltando a bifurcar-se em seguida. (VYGOTSKI, 2014a, p. 91).

Além disso, de acordo com o autor bielorrusso, “a linguagem é, antes de tudo, *um meio de comunicação social*, um meio de expressão e compreensão” (VYGOTSKI, 2014a, p. 21, grifo do autor) que possibilitou/possibilita a extrapolação da conexão direta do homem em relação ao objeto, pois engendra o desenvolvimento da designação e da significação dos fenômenos e dos objetos, ou seja, converte em signos aquilo que é dado na qualidade de imagem dos objetos. Dessa forma, a linguagem é um sistema de signos em que a imagem dos objetos e dos fenômenos adquire uma representação materialmente simbólica, em especial pela vinculação da palavra nas relações socioculturais dos indivíduos. Portanto, foi nas formas naturais de comunicação culturalmente impostas aos indivíduos que se puderam converter as reações vocais de reflexo incondicionado em reações vocais de reflexo condicionado, ou seja, por meio da interposição de instrumentos postos nas relações sociais. Em vista desse atributo indispensável da linguagem, e no entrecruzamento com o processo psíquico pensamento, há, entre essas duas funções, uma fusão que engendrou a libertação do campo sensorial imediato, no sentido da conquista de novas aquisições, tal como a apropriação da linguagem escrita na base dos desenvolvimentos onto e filogenéticos (MARTINS, 2013). Explicados de maneira mais abrangente, reiteramos que:

[...] graças ao desenvolvimento da linguagem torna-se possível, entre os homens, a ação conjunta, articulada, de toda sua atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamentos. Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para que se torne muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento

da atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva. (MARTINS, 2013, p. 189).

A respeito dessa função, cabe destacar também que, juntamente com o pensamento, ela confere à palavra uma forma mais sólida de sentido, a partir das demandas estabelecidas por ambas; por isso, o desenvolvimento da linguagem está na base de duas faces consideráveis da palavra: a face fonética e a face semântica. Para a face fonética da palavra, prevalece sua forma verbal, isto é, há uma condição de exterioridade da palavra, no que se inclui, nela, um predomínio maior da concreticidade do objeto; há um grau de conexão maior entre a palavra e o objeto dado ao meio. Já na face semântica da palavra prevalece sua função simbólica, voltada estritamente para seu significado, o que implica uma atividade intelectual dos indivíduos. Nesse sentido, é preciso frisar que a educação possui um aspecto considerável nas aquisições das faces fonética e semântica da palavra, uma vez que o ensino deve conduzir o aluno à atividade intelectual. Ele tem como tarefa dirigir a face fonética do aluno, tendo em vista a face semântica, pois esta possui um nível mais amplo de complexificação na direção da qualidade da imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013).

Já o processo psíquico “pensamento” possibilita a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e a apropriação de generalizações em suas vinculações internas e abstratas, ou seja, corrobora a conquista de regularidades mais gerais que conservam a existência objetiva do objeto. Nessa acepção, torna-se indispensável entender, na gênese da atividade vital humana, o aparecimento da função pensamento no sistema psíquico, pois o trabalho, na qualidade de atividade social, pôde desenvolver esse processo funcional, ao sintetizar a atuação concreta em relação ao objeto – designada de atividade prática – e também a atividade teórica, que se desenvolve na base da primeira atividade. Nas articulações que implicam a operação dessas duas atividades, desponta o desenvolvimento das ideias nos indivíduos, sobretudo mediante as apropriações das particularidades dos objetos; dessa forma, o pensamento possibilita também apropriações teóricas e a formação de conceitos e de generalizações a partir do desenvolvimento dos juízos (MARTINS, 2013).

Diante disso, a apreensão dos verdadeiros conteúdos – os conceitos científicos historicamente sistematizados – torna-se imprescindível no processo da educação escolar. É por meio da mediação desse autêntico universo simbólico que se promove a superação do pensamento empírico – que possui uma forma menos complexa e desenvolvida – na direção do pensamento teórico, altamente abstrato. Aliás, Vygotski (2014a) preconizou que o “desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com o aluno” (VYGOTSKI, 2014a, p. 183). Portanto, faz-se necessário, em uma relação entre professor e aluno, que as objetivações

docentes possibilitem a conquista dos conhecimentos que não se vinculem apenas por relações imediatamente dadas nas interações sujeito-objeto, visto que, na direção do pensamento teórico, as relações mediadas engendram as propriedades mais essenciais dos objetos e dos fenômenos da realidade objetiva. O que implica, desse modo, um ensino voltado indiscutivelmente para o desenvolvimento da genericidade humana, ou seja, para apropriações de conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos.

Nessa direção, a próxima função psíquica a ser tratada, a imaginação, está atrelada ao processo de aquisição da realidade objetiva, oportunizando um profundo encadeamento com as demais funções, uma vez que estabelece, para o indivíduo, a elaboração de uma possível imagem da realidade que ainda não existe, mas que poderá vir a ser; ou seja, oportuniza o processo de criação humana, em vista da alteração da imagem da realidade já conhecida. É, pois, um atributo da consciência humana altamente desenvolvida. Nesse sentido, Martins (2013) ratifica que somente a partir de um amplo conhecimento da realidade pode-se internalizar um atributo imaginativo como esse. Na direção dessa função, portanto, o desenvolvimento do psiquismo conclama a educação escolar, tendo em vista um ensino que de fato permita a superação das experiências puramente cotidianas dos indivíduos para o alcance de novas possibilidades inventivas da imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013).

Em seus estudos sobre a imaginação e a criação na infância, Vigotski (2009) analisa as circunstâncias e as condições para a criação no contexto da escola. Diz ele: “a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20), o que nos possibilita afirmar – como faz o psicólogo bielorrusso – o papel da escola na experiência rica e variada que “constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Para concluir, no que concerne ao entendimento do todo psíquico, temos os processos relacionados ao afeto, isto é, à emoção e ao sentimento. Estas duas funções são inerentes uma à outra na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e possuem alto grau de condicionalidade na atividade social do homem; por isso, ambas são o resultado de relações sociais lançadas no mundo da cultura e do próprio desenvolvimento do afeto experienciado pelos indivíduos. Contudo, cabe ressaltar que, entre suas funções, temos particularidades distintas. As emoções configuram-se como propriedades analíticas, e os sentimentos, como propriedades sintéticas; ambos promovem, concomitantemente, as particularidades, tanto dos objetos quanto dos fenômenos. Além disso, podemos considerá-las de fundamental importância a esse processo funcional, além das indispensáveis demais funções, uma vez que:

[...] sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da *imagem do objeto à vista da sua concretude*, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, ao reflexo da realidade objetiva. Tais processos funcionais representam as denominadas *funções cognitivas*, cujo parâmetro de qualidade se revela na *inteligibilidade do real* que promovem.

Ocorre, porém, que toda essa dinâmica de internalização abarca apenas a parte do processo, uma vez que nenhuma imagem se institui na ausência de uma *relação particular entre sujeito e objeto*. Que o objeto *afete* o sujeito, esta se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes *afetivos*. (MARTINS, 2013, p. 243, grifos do autor).

Assim, o controle do psiquismo humano sobre esses processos funcionais respalda o desenvolvimento do autodomínio da conduta humana. Desse modo, podemos considerar que a interfuncionalidade do psiquismo é o que possibilita, a partir de apropriações e objetivações mais complexas e desenvolvidas pela história culturalmente produzida pela humanidade, a conquista consciente da genericidade humana. E nisso se inclui o papel fundamental da educação escolar nos processos de apropriação da cultura humana, uma vez que “cada nova geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 2008, p. 30).

## 4 O papel fundamental da educação escolar no desenvolvimento humano

Retomamos, neste item, um importante ponto a ser discutido mais especificamente, qual seja, o desenvolvimento humano é uma transformação das relações sociais em funções psicológicas. Além disso, as funções tipicamente humanas – as funções psíquicas superiores – engendram a complexificação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Essas, por sua vez, só se realizam, ou só se realizarão, de fato, por meio do plano da cultura, isto é, com a apropriação humana do mundo dos objetos e dos fenômenos construídos pela humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 271). Essa apropriação humana realiza-se, de forma concreta, apenas por um processo de aprendizagem, necessariamente a partir da educação escolar, uma vez que os pressupostos da psicologia histórico-cultural apontam-nos que o mundo cultural não é adquirido de qualquer forma e a nosso juízo. Ancorados na pedagogia histórico-crítica, ressaltamos que essa aquisição também não pode ser realizada por meio de qualquer tipo de conteúdo culturalmente humano.

No caso do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, em consequência, da ascensão do conhecimento teórico, isto é, do desenvolvimento do mais alto

nível de apropriação humana dos indivíduos, isso cabe, de modo indispensável, à educação escolar, em especial no que diz respeito à apropriação dos conteúdos clássicos historicamente sistematizados pelos alunos. Por isso, temos defendido que o desenvolvimento dos conhecimentos tipicamente humanos à conquista do autodomínio da conduta, ou seja, da consciência do gênero humano, da formação mais fidedigna da realidade objetiva, tem como aporte pedagógico os princípios e os fundamentos preconizados pela pedagogia histórico-crítica formulada por Dermeval Saviani (2013).

Assim, o papel da educação escolar está voltado para a qualidade da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Temos, pois, preconizado uma educação que de fato possibilite uma verdadeira apropriação da genericidade humana. Contudo, cabe destacar, segundo Martins (2013, p. 272), que tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica não são perspectivas teórico-filosóficas alheias às condições objetivas da sociedade de classes vigente, que dispõe de condições desiguais de humanização para os indivíduos das camadas mais abastadas da sociedade.

Nessa direção, e ao discutir as diferenciações entre a natureza animal e a natureza humana, retomando comparações em relação à evolução biológica e ao processo histórico humano, Leontiev (1978) afirma que, perante o desenvolvimento dos demais animais, a riqueza e a complexificação das faculdades adaptativas destes animais dependem diretamente do desenvolvimento biológico, ou seja, do desenvolvimento adquirido como espécie. Já no caso homem, as distinções de aquisições presentes em seu desenvolvimento aparecem por conta “das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. [...] esta desigualdade entre os homens é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes” (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Por isso a pedagogia histórico-crítica tem travado esforços intensos no campo educacional brasileiro desde a década de 1980, pois tem sido uma teoria pedagógica contra-hegemônica perante o ideário neoliberal, uma vez que entende a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVINI, 2013, p. 13). Isto é, a educação como ato é mediação que não se limita apenas a estar descrita no currículo escolar, mas que, ao mesmo tempo, deve estar intencionalmente nesse currículo, para que todos os alunos possam assimilar o que há de mais caro à pedagogia histórico-crítica e, como é óbvio, ao ensino: a apropriação do conhecimento clássico, ou seja, do saber científico, sistematizado, erudito, o mais alto nível de conhecimento elaborado na história da humanidade. Contudo, para que tal processo seja produzido em cada indivíduo singular é preciso que, no lugar de relações culturais empobrecidas para os alunos que menos tiveram condições de participação na cultura mais elevada, estejam as condições mais ricas de formas e conteúdos escolares. Por isso preconizamos que o ensino não deve se deter nem se dirigir apenas ao cotidiano do aluno, pois ele já o conhece em sua condição de classe.

Trata-se de um caminho diametralmente oposto ao das pedagogias relativistas, muito difundidas no campo educacional atual, visto que é de conhecimento científico que estamos falando do papel da escola, e não da valorização de uma liberdade alienada dos indivíduos que a classe dominante tem objetivado formar nos escolares, ou seja, formar as classes populares apenas para adaptarem-se à realidade da qual fazem parte (DUARTE, 2011).

Os estudos de Vygotski (2014a) sobre a diferenciação dos conceitos cotidianos e científicos destacam que a psicologia histórico-cultural também não está alheia a essa questão. O autor ressalta a importância teórica de se explicar que o desenvolvimento dos conceitos autênticos, verdadeiros – que, para ele, são os conceitos científicos – permite-nos descobrir as regularidades mais profundas e fundamentais do processo de qualquer formação de conceitos em geral. Aponta ainda que o desenvolvimento dos conceitos científicos no indivíduo não se estabelece da mesma forma que os cotidianos, frisando que o curso alçado pelos conceitos científicos não é igual aos do cotidiano; aqueles possuem um curso distinto, que não repete o dos conceitos do senso comum.

Nessa perspectiva, a função específica da escola é a passagem dos conceitos cotidianos para os científicos, não se tratando apenas de iniciar a aprendizagem do aluno a partir dos conteúdos cotidianos, em vista dos conteúdos científicos, mas que a escola, como instituição promotora da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, estabeleça no aluno essa passagem, a partir de um “trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síncrese do aluno” (MARTINS, 2013, p. 294). Dessa forma, reiteramos que a especificidade do trabalho pedagógico perante a formação de conceitos, além de suas formas e de seus conteúdos, está na mediação – interposição que confere outra forma às relações sujeito-objeto, ou mesmo, aluno-conhecimento – dos conteúdos clássicos. Esses conteúdos são os que vão incidir em uma interposição transformadora entre o que é cotidiano e não cotidiano para o aluno. Visto que os conceitos científicos pressupõem a formação de outros juízos – diferentemente daqueles já adquiridos por meio do próprio cotidiano do aluno – seu desenvolvimento nos indivíduos pode demandar novas conquistas, com um caráter mais fidedigno em relação à realidade concreta, e isso se realiza apenas pela via do conhecimento historicamente sistematizado.

Por isso, estamos em um momento de negação e de denúncia, próprio do movimento de luta contra a ideologia do capital e, conseqüentemente, de formas desumanas de condições de existência. A luta é por um ensino de qualidade de fato, por uma formação humana “omnilateral” e por uma verdadeira transformação social, comunista, ratificada por Marx e Engels (2010).

Nesse sentido, o professor, figura fundamental do ato educativo, deve, em sua prática social, possuir a síntese – o conhecimento organizado – para poder conduzir o

conhecimento desorganizado, sincrético, do aluno para o conhecimento sistematizado, ou seja, organizado pela prática social comum entre ambos – início e finalidade da educação escolar (SAVIANI, 2012). Assim, escola e professor precisam necessariamente amparar e contribuir para o desenvolvimento dos alunos que, sozinhos, não conquistam a formação que temos defendido. No entanto, cabe destacar que, em relação à síntese do professor, muitos estudos teóricos, tais como Martins (2010) e Facci (2004), têm mostrado que o professor, na atual conjuntura, está, assim como o aluno, em síncrese. Dessa maneira, o confronto indispensável entre a síntese e a síncrese do aluno não é estabelecido, justamente por conta do atual esvaziamento e da descaracterização do trabalho docente, o que se corrobora pelo grande afastamento teórico, como já mencionado no início deste texto, que tem sido enfatizado também na formação inicial e contínua dos professores. Essa real situação e a condição do professor revelam que, ao invés de ele objetivar apropriações já feitas para possibilitar o desenvolvimento e o conhecimento verdadeiro no aluno, seu trabalho realiza-se esvaziado de instrumentos, isto é, esvaziado de um universo simbólico, de signos que possam ser dados de empréstimo ao aluno, uma vez que seu papel é este: dar de empréstimo o seu repertório de conhecimentos para que o signo faça a mediação junto ao aluno, no sentido da formação de uma imagem mais fidedigna da realidade objetiva. Por isso não preconizamos as considerações que entendem que o professor é o mediador; a nosso juízo, quem faz a mediação é o signo, o próprio universo simbólico, que é internalizado nas relações sociais e, no caso desta discussão, nas relações de humanização travadas na escola<sup>5</sup>.

Na contramão desse cenário nefasto da sociedade capitalista, tanto para o trabalho docente quanto para a própria educação escolar, as proposições vigotskianas, presentes nos estudos de Marsiglia e Martins (2013), destacam que o professor é, por excelência, a figura do “‘par mais desenvolvido’, que tem as condições necessárias de conduzir a aprendizagem de forma planejada, identificando pendências cognitivas que precisam de ação sobre elas, garantindo qualidade às mediações realizadas” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102). Assim, o professor possui um papel fundamental no desenvolvimento e na formação dos alunos; por isso ele precisa ser, necessária e devidamente, bem formado, “remunerado e participar continuamente de formação de qualidade. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos ‘saberes e fazeres docentes’ esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102, grifos do autor). Dessa maneira, se o professor é aquele que, bem formado, se dispõe a formar outros indivíduos, isso pressupõe que, para que os conhecimentos docentes sejam produzidos nos escolares, é indispensável que o sejam primeiramente no professor (SAVIANI,

---

5 Anotações de aula como aluna especial da disciplina “A educação escolar na promoção do desenvolvimento psíquico”, ministrada pela Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Araraquara), durante o 2º semestre de 2015.

1997; RODRIGUES, 2015).

## 5 Considerações finais

Portanto, em nosso entendimento, negar o ensino dos conteúdos produzidos e histórica e socialmente, sistematizados pela cultura humana, é negar melhores condições objetivas e concretas de desenvolvimento genericamente humano às camadas populares. Além disso, temos preconizado que o trabalho docente, quando instrumentalizado, consciente, intencional e em condições de constantes apropriações objetivas, pode transformar e avançar as condições reais de desenvolvimento dos alunos.

Por isso, temos ratificado que sua atividade é um tipo específico de práxis (RODRIGUES, 2015), posto que se torna um instrumento de luta e “crítica do existente por meio da qual se expressa nossa inconformidade com o mundo social que nos rodeia” (VÁZQUEZ, 2007, p. 437). Mas, para isso, o professor precisa estar bem formado, o que difere consideravelmente da pseudoformação hoje corroborada e imposta aos docentes. Nessa esteira predominantemente relativista e neoliberal em educação, professores e alunos devem estar desprovidos plenamente de conhecimento teórico que, ao contrário dessa legitimação perversa, é fundamental para um autêntico entendimento da realidade objetiva. Em outras palavras, Saviani reitera que:

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: 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, 2012, p. 55).

Nessa perspectiva, a transformação social e a configuração de uma sociedade mais justa e igualitária tornam-se fundamentais. Contudo, salientamos que, para a ocorrência material disso, justamente por ser síntese de múltiplas determinações, entendemos não ser apenas a educação escolar a redentora desse processo de mudança; ela é um dos importantes instrumentos de luta nessa direção. Por isso, evidenciamos que os educadores não podem perder de vista seu papel fundamental nesse processo. Por meio de uma análise histórica e crítica, professores e intelectuais, tanto do campo da educação quanto do marxismo, precisam necessariamente mobilizar esforços teórico-práticos, no sentido de superar as contradições que têm afetado o trabalho docente e, em consequência, o trabalho educativo na escola pública brasileira, visto que “os indivíduos, isoladamente, só formam uma classe [revolucionária] na medida em que têm de empreender uma luta comum contra outra classe; no restante, eles se defrontam como inimigos na concorrência” (MARX; ENGELS, 2010, p. 87-88).

Com efeito, ratificamos que o ensino precisa ser um processo realizado, em especial, pela apropriação do conhecimento mais elevado, como temos assumido a partir dos aportes da pedagogia histórico-crítica como mediação, isto é, teoria pedagógica e movimento social em defesa do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, que vão em direção a uma formação crítica dos escolares. Além disso, temos defendido os fundamentos psicológicos indispensáveis da escola vigotskiana para o desenvolvimento humano, uma vez que há formas desiguais de humanização entre os indivíduos, em uma sociedade na qual ainda prevalece a exploração do homem pelo homem. Portanto, há uma luta pela formação da genericidade humana dos indivíduos da classe explorada, ou seja, uma luta contra formas desiguais de humanização e contrária à da sociedade atual capitalista, desumanizadora, autodestrutiva, que, fundada na posse privada dos meios de produção, precisa ser definitivamente alterada e, na atual conjuntura, ampla e reiteradamente discutida e criticada.

## Referências

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 197-217.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia

vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1. p. 71-84.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmologias materialista e idealista*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

RODRIGUES, C. A. A reestruturação produtiva do capital e seus impactos sobre o trabalho docente. *Impulso*, Piracicaba, v. 25, n. 64, p. 29-44, set./dez. 2015.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 11, n. 21-22, p. 127-140, jan./dez. 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Maria Encarnación Moya. Buenos

Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* (livro para professores). Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014a. t. 2.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014b. t. 3.

Recebido em: 12/07/2016

Aprovado em: 10/09/2017