

O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural

Dermeval Saviani

Como citar: SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *In* : BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural : questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p.77-101. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p77-101>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O CONCEITO DIALÉTICO DE MEDIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM INTERMEDIAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dermeval Saviani

“**M**ediação” é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição” o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. Consequentemente, para abordar o seu lugar na pedagogia histórico-crítica em sua intermediação com a psicologia histórico-cultural convém, preliminarmente, situá-la no âmbito da lógica dialética. Começarei, então, por esse ponto para, na sequência, abordar a categoria de *mediação* na pedagogia histórico-crítica concluindo, no terceiro momento, com a intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

1 LÓGICA DIALÉTICA

De início, se faz necessário distinguir entre a dialética como expressão do próprio movimento da realidade e a dialética como lógica, isto é, como forma de pensar e como método de conhecimento.

Como lógica, embora a ideia de dialética já apareça entre os gregos, é somente a partir de Hegel que ela foi explicitada. É em Hegel que se dá a sistematização da lógica dialética com a incorporação da contradição como categoria do pensamento. Até aí vigorava exclusivamente a lógica

formal baseada no princípio de identidade que excluía a contradição. Esta era sinônimo de inverdade, sinalizando erro ou uma falha no modo de pensar; um raciocínio equivocado.

Diferentemente dessa forma de pensar, Hegel elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe, permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam e o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição.

Na visão de Hegel a dialética assume um caráter idealista. A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (a síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade). A eticidade se desdobra na sociedade civil e na família que se sintetizam no Estado. Finalmente, a contradição entre razão e Estado é superada no espírito absoluto (Deus) que se manifesta como arte e religião que, por sua vez, se sintetizam na filosofia.

Marx percebeu a riqueza da forma de pensar desenvolvida por Hegel, mas notou, ao mesmo tempo, sua limitação idealista e efetuou a crítica da forma mistificada em que aparecia a dialética na filosofia hegeliana, mostrando que em Hegel a dialética estava invertida, estava posta de cabeça para baixo. Considerou que, para dar todos os seus frutos, a dialética hegeliana precisava ser “libertada de sua carapaça mística”, precisava ser posta sobre os pés. Empreendeu, então, n’*A ideologia alemã*, escrita juntamente com Engels, a crítica a essa concepção tomando como alvo os filósofos neo-hegelianos, inclusive Feuerbach, que já se propunha, pela crítica da religião, a elaborar uma interpretação materialista do pensamento hegeliano. Marx observou que o materialismo de Feuerbach ainda tinha caráter metafísico uma vez que correspondia a uma visão abstrata de homem não o compreendendo como um ser histórico.

Estabelecendo n'A *ideologia alemã* o princípio de que não é a consciência dos homens que determina sua existência mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência, Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético.

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a *mediação* do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num *momento* da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela *mediação* do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no

pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas¹.

Ora, o fato da dialética ter surgido, como lógica, apenas no século XIX (a obra de Hegel, *Ciência da Lógica*, data de 1812-1816) não significa que foi apenas a partir daí que ela começou a existir. Nesse momento ela foi descoberta e formulada como forma de conhecimento, mas, se ela corresponde ao modo como a realidade se desenvolve, então ela se faz presente na própria estrutura da realidade como uma lei do seu desenvolvimento e de suas transformações, tendo se originado com o próprio surgimento do universo. Assim como a descoberta, por Newton, da lei da gravitação universal (matéria atrai matéria na razão direta das massas e inversa do quadrado das distâncias) não significa que foi a partir do século XVII (1685) que ela começou a existir, o mesmo ocorre com a dialética. Na verdade com o enunciado de Newton tem início o nosso conhecimento dessa lei que, no entanto, estava em vigor e produzindo todos os seus efeitos, desde sempre, ainda que os homens não o soubessem.

O fato de que a dialética corresponda ao processo de desenvolvimento da própria realidade nos permite, agora que dispomos desse instrumento analítico após a sistematização da lógica dialética inaugurada por Hegel, reconstituir o movimento de toda a história, desde o surgimento do homem, compreendendo esse desenvolvimento em suas transformações.

Ilustremos esse entendimento com a controvérsia entre indutivismo e dedutivismo na filosofia da ciência.

A época moderna foi inaugurada com o “Discurso do método” de Descartes e com o “Novum Organon” de Francis Bacon. Pelo “Novum Organon” se fez a crítica da lógica aristotélica centrada no silogismo, portanto, no argumento dedutivo e se advogou a indução como caminho para o desenvolvimento das ciências tendo por base a experiência. Firmou-se, assim, o esquema indutivo de desenvolvimento do conhecimento científico configurado em três momentos básicos: a) observação; b) generalização; c) confirmação. No século XX esse esquema veio a ser contestado,

¹ Esse parágrafo resume o significado da lógica dialética, conforme publicação de 1980 (SAVIANI, 2013, p. 4-5).

buscando-se substituí-lo pela via dedutivista cujo esquema foi formulado por Popper (1982, p. 63-88), também em três momentos paralelamente contrapostos àqueles do esquema baconiano: a) problema; b) conjectura; c) refutação. Assim, em lugar de se partir da observação para, a partir das evidências preliminares aí obtidas, formular a hipótese na forma de uma proposição geral a ser confirmada pelos testes empíricos, propõe-se que o conhecimento parta do problema. (Ninguém se põe a observar sem que a isso seja motivado por algum problema). Diante do problema formula-se, independentemente da experiência, uma conjectura na forma de uma proposição geral da qual se deduzem, segundo as regras lógicas, consequências observáveis, sendo que o teste empírico deverá ser feito visando não a confirmar, mas a refutar a conjectura proposta, pois sempre é possível confirmar desde que se esteja interessado nisso. Daí decorre o entendimento de que um enunciado só pode ser considerado científico se for refutável (note-se bem: se puder ser refutado e não o for). Assim, não são científicos os enunciados irrefutáveis, isto é, que não podem ser refutados; e também não são científicos os enunciados refutados. Em suma, somente permanecem como aceitáveis cientificamente os enunciados que, podendo ser refutados, resistem às tentativas de refutação. No momento em que a tentativa obtiver êxito, o enunciado refutado pelo teste empírico deverá ser abandonado. E uma nova conjectura deverá ser formulada da qual serão deduzidas consequências empiricamente observáveis que permitirão efetuar testes com o objetivo de sua refutação.

Evidentemente, o móvel dos dedutivistas contra a indução decorre da percepção da impossibilidade lógica do argumento indutivo, uma vez que logicamente não se pode chegar a um enunciado universal a partir de casos particulares. Assim, por mais evidências que se acumulem, se não se chega a esgotar todos os casos particulares permanece sempre a possibilidade lógica de que apareça um caso que não se comporte da forma contida no enunciado geral decorrente das evidências particulares anteriores. Em contrapartida, se para confirmar uma hipótese geral é necessário verificar todos os casos particulares, para refutá-la basta apenas um caso.

Para evidenciar essa situação os dedutivistas se empenharam em mostrar a fragilidade do argumento indutivo chegando mesmo a forjar exemplos ridicularizando o procedimento indutivo, o que é ilustrado pela

“indução galinácea” sugerida por Bertrand Russell. Reproduzo, de forma livre, a “indução galinácea” para visualizar a crítica à inconsistência da argumentação indutiva:

Uma senhora vai à feira no domingo, compra uma galinha, volta para casa e a coloca no galinheiro. Na segunda-feira ela abre o portão do galinheiro e joga um punhado de grãos de milho para alimentar a galinha. Na terça-feira repete-se a mesma cena e a galinha observa o comportamento de sua dona constatando o resultado positivo representado pela satisfação de sua fome. Na quarta-feira repete-se pela terceira vez a mesma situação e a galinha já avança uma conclusão: toda vez que essa senhora entra no galinheiro o resultado é sua alimentação. Mas, como boa cientista, ela considera essa generalização como uma suposição provável, ainda dependente de confirmação. Apresenta-se, pois, como uma hipótese. E aguarda o dia seguinte para verificar, mais uma vez, o comportamento de sua dona. Na quinta-feira repete-se pela quarta vez idêntica cena. Mas, cautelosa, a galinha resolve fazer nova observação. Na sexta-feira a repetição da cena soa como a confirmação da hipótese. É lei: toda vez que sua dona entra no galinheiro a galinha tem assegurada sua alimentação diária. No sábado, porém, com a galinha tranquila no galinheiro, certa de que, ao entrar sua dona ela será alimentada, a dita senhora entra, pega a galinha pelo pescoço e a leva para a panela.

A historinha irônica de Bertrand Russell não foi contada exatamente assim. Relatei-a dessa maneira para reproduzir, de forma simplificada, os três momentos do método indutivo (observação, generalização, confirmação). A piada de Russell é contada de diferentes maneiras. Numa delas a alimentação ocorre em 99 dias e, no centésimo dia, a galinha vai para a panela. A moral da história é que não importa a quantidade de ocorrências, se nove, noventa, novecentas... Como a possibilidade se estende ao infinito, jamais se terá a certeza no caso de uma conclusão obtida por indução. Em outra versão a galinha é substituída pelo “peru indutivista” que é alimentado todos os dias às 9:00 horas o que o leva, depois de algum tempo, a generalizar essa experiência que, no entanto, é invalidada na véspera do dia de Natal.

Diante dessas considerações que põem em evidência os limites da indução ao ponto de levá-la ao ridículo, sobreveio-me a indagação: mas se

a indução é tão frágil, tão inconsequente, tão inconsistente logicamente, como foi possível que Bacon, Galileu, Newton e tantos outros, lançando mão do método indutivo, puderam chegar a descobertas tão significativas para o desenvolvimento da ciência? Em resposta a essa indagação faço as seguintes observações:

- a) Por que, no esquema de Bacon, o primeiro passo do método é a observação e não o problema como definido no esquema de Popper? Ora, é óbvio que Bacon, Galileu e todo verdadeiro cientista sabe que toda e qualquer investigação é posta em marcha tendo em vista responder a algum problema. O problema é, pois, a condição prévia, aquilo a partir do qual o método é posto em movimento. Portanto, não é um passo do método, pois o precede sendo aquilo que o justifica e o determina. Isso significa que a investigação começa pela observação daqueles elementos que motivaram o aparecimento do problema que se quer esclarecer. Assim, por exemplo, se me defronto com o problema referente ao comportamento dos metais diante da ação de algo como o calor, vou proceder às observações que me permitam esclarecer o problema que motivou minha investigação. Portanto, fica claro que nunca se começa a observar sem um problema prévio que orienta a investigação.
- b) Mas além da precedência do problema em relação ao processo de investigação, deve-se ter presente que o procedimento indutivo dos fundadores da ciência moderna estava apoiado num pressuposto relativo à concepção de natureza. Trata-se da ideia de que a natureza se comporta de modo regular. Note-se bem. Enquanto concepção de natureza, a ideia de que ela se comporta de forma regular desempenha o papel de um axioma ou postulado. Ou seja, não é algo que esteja em questão, mas, ao contrário, impõe-se como válido sem necessidade de demonstração como, aliás, ocorre com a noção popperiana de conjectura que não se baseia na experiência, podendo ser um mero lance de imaginação. Isso significa que o procedimento indutivo, de fato, se apoia num argumento dedutivo deixando evidente que o conhecimento humano não é nem indutivo nem dedutivo, mas indutivo-dedutivo articulando esses dois momentos numa unidade indissolúvel. Esclareçamos essa questão retomando o exemplo do comportamento dos metais diante da ação do calor.

Considerando-se o pressuposto de que a natureza se comporta de modo regular os metais, sendo um fenômeno da natureza, necessariamente vão se comportar de forma regular conforme o seguinte silogismo: Todos os fenômenos da natureza se comportam de modo regular (premissa maior); Ora, os metais são um fenômeno da natureza (premissa menor); Logo, os metais se comportam de modo regular (conclusão). Isso significa que, diante do problema do comportamento dos metais sob a ação do calor eu, de antemão, já sei que vão se comportar de forma regular, mas não sei que tipo de comportamento ocorrerá. Ou seja, diante da ação do calor o metal pode se contrair, dilatar ou permanecer indiferente. Como vou descobrir qual desses comportamentos será o real, o verdadeiro? Não há outro caminho senão proceder à observação. E, rigorosamente, não será necessário observar o comportamento de todos os metais como postulam os dedutivistas. Bastará observar apenas um, o que é assegurado pela argumentação dedutiva fundada na premissa geral da regularidade do funcionamento da natureza. Mas então poder-se-á perguntar: e por que o método indutivo preconiza que sejam observados vários metais? A resposta é simples. Trata-se de cautela científica. É necessário assegurar-se que se está, de fato, diante de metais e que a causa de seu comportamento seja, efetivamente, o calor. Assim, as primeiras observações podem ocorrer casualmente chamando a atenção para a relação entre a presença do calor e o comportamento de dilatação dos metais. Captada essa tendência formula-se, então, a hipótese, ou seja, a suposição de que o comportamento provável dos metais diante da ação do calor seja a dilatação. Formulada a hipótese ela passa a orientar a observação que se torna, agora, controlada. Assim, isola-se determinado metal que é colocado sob a ação exclusiva do calor, isolando-se todas as outras possíveis variáveis intervenientes. Constatado que, nessa situação controlada, confirma-se o comportamento de dilatação chega-se, enfim, à conclusão segura expressa na lei da dilatação dos metais, assim enunciada: todo metal se dilata sob a ação do calor. Ora, essa conclusão não está sujeita a qualquer tipo de contestação como argumentam os dedutivistas porque ela foi obtida, sim, por via indutiva, mas se encontra apoiada numa argumentação dedutiva.

À luz da análise que acabei de fazer, cumpre observar que essa articulação entre indução e dedução que se dá objetivamente não chegava

a ser percebida explicitamente nem mesmo pelos próprios cientistas. Isso porque eles se guiavam pela lógica formal baseada nos princípios de identidade e de não contradição, o que conduz ao entendimento de que o que é indutivo não é dedutivo e vice-versa. No entanto, após Hegel, com a sistematização da lógica dialética regida pelo princípio de contradição nós sabemos que os polos opostos não se excluem, mas se incluem. E, por expressar o desenvolvimento do processo objetivo, mesmo quando ainda não conhecida pelos homens, a lógica dialética não deixou de se fazer presente no processo de desenvolvimento da ciência. Assim, num olhar retrospectivo, agora que a lógica dialética já é conhecida, nós podemos perceber sua presença agindo de forma implícita nas elaborações metodológicas dos fundadores da ciência moderna que, por isso, não chegaram a conclusões simplistas e equivocadas como sugerem as críticas dos dedutivistas.

Na verdade a limitação da indução, tão salientada pelos dedutivistas, já havia sido notada por Aristóteles ao afirmar que a vantagem da indução é que ela faz avançar o conhecimento e sua desvantagem é que não traz a garantia da verdade. Em contrapartida, a vantagem da dedução é que traz a garantia da verdade, mas sua desvantagem é que não faz avançar o conhecimento. De fato, a dedução é analítica, ou seja, ela apenas explícita, na conclusão, aquilo que já está contido nas premissas, ao passo que a indução é sintética, pois acrescenta, na conclusão, algo que não estava presente nas premissas. É sintomático notar que se os dedutivistas destacaram insistentemente a desvantagem da indução, praticamente silenciaram sobre sua vantagem. E, inversamente, insistiram na vantagem da dedução, mas nada disseram sobre sua desvantagem.

Examinando essa questão em perspectiva histórica constatamos que, via de regra, as épocas progressivas – as sociedades em desenvolvimento – tendem a encarar o problema do conhecimento pela via indutiva enquanto as épocas e sociedades relativamente estabilizadas tendem a se guiar pelo caminho dedutivo. E isso é compreensível porque as sociedades que se encontram em sua fase inicial de desenvolvimento estão empenhadas na busca do novo ao passo que as sociedades estabilizadas empenham-se em justificar e manter a ordem existente. Assim, a sociedade grega da época jônica ou pré-socrática guiava-se pela indução buscando observar os fenômenos naturais para compreendê-los e melhor os controlar em benefício

de seu desenvolvimento. Eis porque Tales de Mileto, que a narrativa filosófica herdada da fase correspondente ao século de Péricles descreve como sem senso prático, pois se distraía observando as estrelas e, não vendo o chão onde pisava, caía numa buraco, surpreendeu seus contemporâneos se enriquecendo com o comércio de azeite. À luz do estudo historiográfico podemos entender por que Tales entendia que o princípio do universo era a água e também por que ele se dedicava a observar os astros. Ora, a Grécia dos pré-socráticos, uma península prensada entre montanhas e o Mar, entrecortada por arquipélagos espalhados pelo Mar Egeu, voltada para sua colônia jônica na Ásia Menor, encontrava-se em intenso processo de desenvolvimento. E o comércio do azeite tinha de ser feito por barcos singrando os mares, sendo a observação dos astros um recurso importante para orientar a navegação rumo aos seus vários destinos. Nessa condição, a água, além de ser a fonte da vida, reveste-se diretamente de grande importância econômica. Já a Grécia de Sócrates, Platão e Aristóteles estava estabilizada com o domínio da aristocracia fundiária que podia viver na cidade do trabalho de seus escravos que cultivavam suas terras que circundavam as cidades. Nessas condições interessava a essa aristocracia dominante manter a situação prevalecendo, assim, a argumentação dedutiva que reitera o já conhecido, justificando a ordem existente. Assim, entendemos por que Aristóteles, embora reconhecendo a vantagem da indução na descoberta de novos conhecimentos, dedicou-se à elaboração e sistematização da teoria do silogismo. Fenômeno semelhante constatamos no final da Idade Média quando a nobreza e o clero, empenhados em manter a ordem feudal, agarram-se à argumentação dedutiva reeditando a teoria do silogismo de Aristóteles enquanto a burguesia em ascensão, empenhada na construção da nova ordem social volta-se para o estudo da natureza. E, sob o lema “conhecer é poder”, Bacon produz o “Novum Organon” (Nova Lógica), a teoria da indução em contraposição ao “Organon” aristotélico. Considerando-se que essa nova sociedade se consolida no século XIX resulta compreensível a retomada do dedutivismo pelo pensamento dominante que se empenha em manter essa forma social contra os anseios e as pressões pela sua superação.

Em suma, com a lógica dialética supera-se a oposição entre indução e dedução incorporando-as numa síntese superior compreensiva do

método do conhecimento científico. Nessa perspectiva o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela *mediação* da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo versus indutivismo que deixa de ter sentido.

2 A CATEGORIA DE “MEDIAÇÃO” NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A centralidade da categoria de *mediação* deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a. Nessa relação metabólica a natureza se apresenta ao mesmo tempo como o meio no qual o homem vive e como o meio pelo qual ele vive. Pelo trabalho o homem “Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.” (MARX, 1968, p. 202).

O ato de destacar-se da natureza pode ser interpretado, do ponto de vista antropológico, como o momento em que o homínideo assume a posição ereta. Apoiando-se sobre os pés, as mãos são liberadas para agir, para manipular a natureza que passa a ser vista como objeto (do latim “ob-

-jectus”, lançado diante), como algo disposto diante de si e que pode ser usado como instrumento, como meio para satisfazer suas necessidades.

Com a liberação das mãos e o ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado. Diante dos objetos (*ob-jecti*), o homem define-se como projeto (*pro-jectus*, lançado adiante).

De fato, como assinalou Marx naquela famosa passagem d’ *O Capital*, “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”. Ora, essa antecipação mental configura o *projeto*. Aliás, o próprio Marx afirma, em seguida, que o trabalhador “não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o *projeto* (grifo meu) que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (idem, *ibidem*).

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “Tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o *que* produzem como com o modo *como* produzem.” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, *itálico no original*).

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experi-

ência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. O homem é, pois, um produto da educação². Portanto, é pela *mediação* dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.

Em suma, para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. E isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia antes ocorrer por processos espontâneos. Mas na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Assim, se a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação isto se explica por razões de caráter histórico e também teórico-metodológico. Na condição de forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica. Parafraseando a frase de Marx (1973, p. 236) “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”, podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. Por isso, embora a renda fundiária tenha precedido historicamente ao capital, “não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos compreender o capital sem a renda imobiliária” (MARX, 1973, p. 236). Continuando a paráfrase, podemos concluir que, embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. Trata-se, em suma, do princípio metodológico também enunciado por Marx (1973, p. 234) e celebrizado na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Logo, para-

² A partir deste ponto até o final desse tópico retomo considerações feitas em “A pedagogia histórico-crítica na educação do campo”, conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo Educação do Campo: conteúdo e método. São Carlos, 16 de outubro de 2013.

fraseando a metáfora, podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação.

A categoria de *mediação* é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

No livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2012, p. 70-73) apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Creio ser útil rerepresentá-los aqui para facilitar a compreensão dessa nova proposta pedagógica.

2.1. A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA DA EDUCAÇÃO.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

Ora, trata-se, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações

que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela *mediação* do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma

de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

2.2 OS MOMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA *MEDIAÇÃO* EDUCATIVA NO INTERIOR DA PRÁTICA SOCIAL: PROBLEMATIZAÇÃO, INSTRUMENTAÇÃO E CATARSE.

O segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização*, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Pela *mediação* dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados manifesta-se o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Aqui também será preciso manter presente o princípio segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. Assim, há problemas que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade não requerendo maiores discussões para sua formulação e enfrentamento. Um exemplo mais ou menos óbvio é o caso da alfabetização. Numa sociedade como a atual, que incorporou na sua própria forma de organização a expressão escrita, a necessidade de que todos adquiram o domínio da linguagem escrita se impõe podendo-se, a partir de uma rápida discussão e constatação de sua necessidade, passar ao momento da instrumentação.

Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura são temas que requerem um aprofundamento maior do momento da problematização. E aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na verdade esses momentos se imbricam. Ou seja: ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas será necessário apreender o conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. E nesse processo unitário de problematização-instrumentação emerge concomitantemente o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático das sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

2.3. A PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE CHEGADA DA EDUCAÇÃO

Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional), nem na *experi-*

mentação como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Pode-se concluir, então, que, pela *mediação* do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela *mediação* da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo *mediação* no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela *mediação* da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um

mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

3 INTERMEDIÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Recordemos que o movimento global do conhecimento, tal como descrito no primeiro tópico, compreende dois momentos. Pelo primeiro parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição e, pela *mediação* da análise, chega-se aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela *mediação* da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

A psicologia³, tal como obteve seu estatuto de cientificidade a partir do final do século XIX e tal como vem sendo praticada correntemente, realiza apenas o primeiro momento. Com efeito, a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um processo de abstração em que se opera a análise dos dados da experiência. No entanto, segundo Marx, é pelo segundo movimento que se dá “evidentemente o método científico correto”.

Penso que, para que a psicologia possa trilhar o caminho correspondente a esse segundo movimento que lhe permitirá, no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, ascender da análise, isto é, das determinações abstratas à síntese como reprodução do concreto pela via

³ Para o desenvolvimento deste tópico incorporo considerações que fiz em outro trabalho (SAVIANI, 2004, p. 45-49), também retomadas em “Abordagem científica da educação: o lugar da pedagogia e da psicologia”, aula inaugural do período letivo de 2014 dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, proferida em 12 de março de 2014.

do pensamento, será conveniente considerar o modo como se configura a relação educativa. Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado. Conforme salientou Gyorgy Markus (1974, p. 89), para que a criança possa proceder de maneira humana diante dos objetos de seu meio resultantes de trabalho anterior e, portanto, humanizados e “para que ela possa tratá-los como objetivações de ‘forças essenciais’ humanas, deve desenvolver em si a faculdade, que não é dada pela natureza, de seu uso (e em parte de sua fabricação)”. Ora, não será possível à criança realizar esse percurso sem a mediação dos adultos, vale dizer, da sociedade, da coletividade que lhe é contemporânea sendo “justamente devido a isso que pode ocorrer num tempo tão inverossimilmente curto”. Vigotski (2001, p. 224), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, constata que o amadurecimento dessas funções ocorre “com o auxílio e a participação do adulto”, sendo que “a essa colaboração original entre a criança e o adulto” é que se deve “o amadurecimento precoce dos conceitos científicos”.

À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor se defronta com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente, com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação.

Em razão dessa peculiaridade da prática educativa é que, em minhas provocações aos psicólogos, eu costumava dizer que, em lugar da psicologia se colocar na posição de uma ciência já constituída que se propõe a fundamentar a pedagogia enquanto sistematização da prática educativa, caberia partir da educação para se verificar as condições em que a psicologia poderia postular o estatuto de cientificidade. Com efeito, na forma como a

psicologia vem sendo praticada pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático.

A questão acima levantada pode ser ilustrada com o tema relativo aos interesses do aluno, colocado no centro do debate pedagógico pelo movimento da Escola Nova. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. Para esclarecer essa distinção tenho recorrido ao seguinte exemplo. Os pais das crianças das camadas trabalhadoras costumam dizer: “Coloquei meu filho na escola para aprender, mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar, mas não está ensinando; o que está acontecendo?”. E arremata: “se meu filho não quer aprender o professor tem que fazer com que ele queira”. Assim procedendo os pais das crianças pobres revelam, é certo que de forma intuitiva, uma consciência muito clara da importância da escola, de que a aprendizagem implica a

aquisição de conteúdos significativos e que a aquisição desses conteúdos não se dá de modo espontâneo. Conseqüentemente, eles têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina, é preciso esforço e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores que garantam a aquisição dos conhecimentos por parte de seus filhos mesmo que seja contra a vontade imediata da criança que, espontaneamente, não tem condições de enveredar pela realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos do ensino, sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar ativamente da sociedade.

O que se evidencia nesse exemplo é que, enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época. Ora, os pais das crianças pobres, tendo eles próprios vivido todo um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores sim, não só por experiência mas por dever de ofício, devem saber o que é importante que seus filhos aprendam para viver na sociedade atual. Daí, a sua cobrança.

Efetivamente, à luz dessa concepção, o currículo escolar deve dispor, de forma a viabilizar a sua assimilação pelos alunos, o mencionado conjunto de objetivações humanas. E o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.

É revelador o fato de que foi exatamente esse caminho que Vigotski e seus colaboradores seguiram ao constatar que o desenvolvimento do psiquismo humano é promovido pela educação. Esta, portanto, não segue o desenvolvimento, mas o precede e o empurra para diante. Portanto, as relações entre a pedagogia e a psicologia se expressam na forma de ação recíproca, o que transparece com meridiana clareza já no próprio título de um

recente artigo da professora Lígia Márcia Martins (2013, p. 130-143): “Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural”. Sim. A pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural. Mas a psicologia também se constrói sobre fundamentos pedagógicos, sendo que, no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica.

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é *mediação* para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é *mediação* para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Eis porque Lígia estruturou seu texto sobre a exposição, demonstração e defesa das cinco teses seguintes:

1. Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos.
2. A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores.
3. A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar.
4. A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza.
5. Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Após explicitar as referidas teses, Lígia encerra seu artigo da seguinte forma:

Esperamos com isso contribuir para o esclarecimento das articulações entre essas duas teorias, apontando a psicologia histórico-cultural como

fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica, dado que demanda a seguinte consideração: a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo da educação escolar.

A nosso juízo, sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013, p. 142).

4 CONCLUSÃO

Enfim, no enunciado do tema desta Mesa “Teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: mediações” não ficou explícita a razão da introdução do conceito “mediações”. Em minha leitura entendi que tanto se poderia considerar a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como mediações para a compreensão respectivamente do psiquismo humano e da educação, como se poderia considerar as mediações entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Com esse entendimento decidi, a partir do esclarecimento do sentido dialético da categoria de mediação, abordar essa categoria na pedagogia histórico-crítica em si mesma e em sua intermediação com a teoria histórico-cultural. Deixando, obviamente, para a Professora Lígia com quem tenho a honrar de dividir essa Mesa, a tarefa de abordar o sentido da mediação na teoria histórico-cultural. Espero, assim, ter atendido à proposta dos organizadores deste evento ao me convidar para participar desta Mesa.

REFERÊNCIAS

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*: (1830). 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005-. 3 v. (O Pensamento Ocidental).

- MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa, 1973.
- MARX, K. *O capital: livro 1: volume 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K.; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Montevideo; Barcelona; Pueblos Unidos: Grijalbo, 1974.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.
- POPPER, K. *Conjecturas e refutações*. Brasília, DF: Editora da UnB, 1982.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.