

# A PEDAGOGIA LIBERTADORA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIALOGANDO EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

## PEDAGOGY OF LIBERATION AND THE HISTORIC CULTURAL PSYCHOLOGY: DISCUSSION: EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT

Solange Maria Alves\*

*“[...] o diálogo é uma exigência existencial. [...] E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado é ato de criação.” (Paulo Freire)*

**Resumo:** A presente reflexão procura, dentro dos limites colocados, explicitar possibilidades de diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural, focando de modo particular, a educação escolar como espaço-tempo privilegiado de desenvolvimento humano. Este, compreendido como resultado de sínteses construídas pelo ser humano desde sua existência concreta como ser de relações sociais e que, em última instância, o constituem como membro do gênero humano, um ser cujo funcionamento psicológico superior só acontece por meio das mediações sociais, realizadas a partir dos lugares sociais dos sujeitos circunstanciados historicamente. Ao considerar esses aspectos no âmbito da organização pedagógica escolar, a pedagogia freireana converte-se em campo de mediação da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Psicologia e pedagogia. Freire e Vigotski. Desenvolvimento humano e educação.

**Abstract:** This reflection look for, among of the placed limits, explicit possibilities of dialogue between Freire's pedagogy and historical-cultural psychology, focusing, in particular, at the school education as a spacetime privileged of human development. This one, understood as a result of summaries constructed by humans since their concrete existence as creature of the social relationships and, ultimately, constitute this human as a member of the human race, a man whose higher mental functioning only happens through social mediations, performed from social places of the individual historically detailed. When these aspects are considered in pedagogical scholar organization, the Freire's pedagogy becomes the field of the historical-cultural theory of human development.

**Keywords:** Psychology and pedagogy. Freire and Vigotski. Human development and education.

Aparentemente, sob a influência de um olhar empírico e conhecidas as intenções e os posicionamentos das abordagens em questão, parece óbvia a relação dialógica entre ambas. Trata-se de duas áreas de conhecimento filiadas a teorias críticas e comprometidas com processos de transformação social. Contudo, talvez a tarefa de demonstrar isso não seja tão simples quando observado o fenômeno no seu viés filosófico-epistemológico, processo que demanda um cuidado maior com a origem, a essência ou aquilo que está para além da aparência do fenômeno. Coisas que, dado os limites deste trabalho, não cabem em nossa reflexão, mas, seguramente, orientarão o debate a ser realizado. Vale salientar a necessidade e importância de tais aprofundamentos para a área da educação.

A busca do diálogo proposto entre abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e a pedagogia da libertação, far-se-á, dentro dos recortes desta reflexão, observando conceitos ou categorias mais gerais que possibilitam a aproximação necessária e permitem o debate entre os campos de conhecimento em questão. Assim, tomaremos aspectos gerais no âmbito da filosofia e da epistemologia mais especificamente, procurando abordar a relação entre as proposições freirianas em termos metodológicos – que, ao nosso ver, implicam também numa dimensão teórica importante não se reduzindo ao um roteiro de passos para um fazer docente –, e os conceitos centrais da abordagem histórico-cultural de modo especial os relacionados a concepção de pensamento e linguagem e desenvolvimento e aprendizagem como são a mediação simbólica, a internalização, os processos de subjetivação (o tornar-se humano) por intermédio da apropriação das objetivações humanas, do gênero humano.

O diálogo pretendido pode iniciar pelo plano filosófico, observando-se o conceito de ser humano tanto em Freire quanto em

Vigotski. Para ambos, o humano é um fenômeno em construção e essa construção só se efetiva nas relações sociais. Tais relações, por sua vez, porque são produtos da ação humana, não são neutras. Ao contrário, carregam as marcas das formas de organização social e das contradições que geram esse movimento.

Daí que tomar o pensamento de Paulo Freire como ponto de partida e de chegada para uma reflexão no âmbito da práxis pedagógica significa, já no ponto de partida, reconhecer que em Freire não há apenas uma proposta metodológica auxiliadora do fazer docente em nível de sala de aula. Há ali, de modo claro e consistente, uma teoria no sentido etimológico do termo: uma visão de mundo, de homem, de conhecimento e, obviamente, de pedagogia.

O homem ou o humano para Freire e para Vigotski não se reduz a um complexo biológico, tampouco a uma modelagem comportamental típica de outras espécies animais. O homem, enquanto gênero humano, só é compreendido a partir do diálogo que trava com o mundo, onde constitui e é constituído simultaneamente, na medida em que constrói relações que acabam por construir a si próprio em termos sociogenéticos. Nas palavras de Freire (1980, p. 39):

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele.

O homem como ser que trabalha e que é capaz de pensar sobre a sua ação é também o homem que se constitui como tal, como

humano, na medida em que desenvolve uma atividade vital, como propõe Marx. A atividade vital humana é aquela atividade através da qual se criam e recriam os instrumentos pelos quais a humanidade se constrói como gênero, ou seja, para além da mera condição biológica. A atividade vital é o trabalho, elemento de transformação do macaco em homem. Afirma Engels que

[...] o pressuposto primeiro de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos [...]

.....  
Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. **Produzindo seus meios de vida**, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX, Manuscritos econômicos e filosóficos, p. 27).

Duarte (2004) traz contribuições importantes para uma leitura acerca do significado do trabalho no processo de desenvolvimento do gênero humano quando diz que:

Esta atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas vai acarretar também, ainda segundo Marx e Engels [...], o surgimento de novas necessidades, de um novo tipo de necessidades, não mais aquelas imediatamente ligadas ao corpo humano como fome, sede, etc., mas necessidades ligadas à produção material da vida humana. [...] Torna-se necessário conhecer mais a natureza, desenvolver mais as habilidades necessárias à transformação de objetos naturais em objetos sociais. E não nos esqueçamos de algo fundamental: a atividade humana, desde o seu início, foi sempre coletiva. [...] Isso quer dizer que além da produção de instrumentos temos também a produção de 'relações sociais'. No mesmo processo vai sendo produzida a fala, ou seja, a mais fundamental forma de linguagem hu-

mana que é, também ela, algo surgido na atividade coletiva de trabalho. Assim, tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultado da atividade humana. (DUARTE, 2004, p. 49).

O homem é um ser de relações num mundo de relações que é, por sua vez, produto e processo da ação humana e, portanto, histórica. “Esta ação sobre o mundo que, sendo mundo do homem, não é apenas natureza porque é cultura e história, se acha submetida aos condicionamentos de seus próprios resultados.” (FREIRE, 1980, p. 40). Diria Marx (2003, p. 15) que:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Tais circunstâncias podem ser traduzidas ou compreendidas como sendo as condições reais de existência humana. Por sua vez, essas condições reais de existência implicam em um conjunto de situações e relações sociais que envolvem a vida humana na sua dimensão cotidiana. Dimensão esta interpretada, significada pelos sujeitos cujos lugares sociais a partir dos quais interpretam, significam e comunicam são lugares historicamente dados. É daí, desse lugar, onde se dá a relação homem-mundo, que Freire propõe que se estabeleça o ponto de partida para a construção de uma pedagogia da libertação.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, **mas seu pensamento-linguagem referido à realidade**, os níveis de sua

percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'. (FREIRE, 1987, p. 88).

Nas palavras citadas de Freire, esta é uma categoria importante de aproximação da pedagogia da libertação e da psicologia histórico-cultural: a relação entre pensamento e linguagem e o fato de que essa relação é mediada pela realidade ou pelas relações homem-mundo.

É importante observar o sentido que Freire dá ao que ele chama de pensamento-linguagem como elemento a ser conhecido e incorporado ao currículo como ferramenta de libertação. Ele se refere a um pensamento-linguagem que nasce, cresce e se modifica permanentemente no movimento concreto da vida dos sujeitos. Logo, não é um pensamento-linguagem abstrato. Mas algo que materializa a experiência vivida numa cotidianidade que é histórica e cultural.

E, por ser histórica e cultural, a realidade da qual emerge o pensamento-linguagem do homem é contraditória e marcada ideologicamente. Observa-se, assim, uma aproximação promissora entre o que propõe Freire e o que diz Bakhtin (1981) acerca da linguagem como algo vivo e vivido.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo, ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1981, p. 95).

Compreendida pela abordagem histórico-cultural como o principal signo mediador, a linguagem carrega também um conteúdo (ideológico) para essa mediação. Talvez resida aqui um dos ele-

mentos centrais do processo pedagógico de base freireana. Como coloca Bakhtin (1986, p. 113 *apud* FONTANA, 2000, p. 26), toda palavra comporta duas faces.

Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão **a um** em relação **ao outro** [...] É o território comum do locutor e do interlocutor. (FONTANA, 2000, p. 26, grifos no original).

Neste sentido, a palavra não constitui um coro de harmonia, mas sim um espaço de discussão, uma arena de luta. Uma arena em miniatura, como diz Bakhtin, onde se entrecruzam e confrontam-se valores sociais de orientação contraditória. Todo discurso é ideológico e polêmico: no processo de produção de **sentidos há o confronto no seio da palavra das vozes ideológicas de um grupo social num momento e num lugar determinados historicamente.**

Os lugares sociais ocupados por aqueles que tomam a palavra, e os “modos” como o fazem, da mesma maneira que os lugares sociais, a partir dos quais se apreendem e elaboram as palavras do outro, são constitutivos dos sentidos produzidos e da sua aceitabilidade ou não. (FONTANA, 2000, p. 26, grifos nossos).

Na perspectiva colocada, torna-se impossível conceber a atividade mental desligada das condições reais de interlocução, que são, por sua vez, determinadas pelo contexto social tanto imediato quanto pelo contexto social mais amplo dos interlocutores. “Os contatos verbais possíveis, as formas e meios de comunicação verbal são determinadas pelas relações de produção [...] o nosso mundo interior se adapta às possibilidades de nossa expressão.” (BAKHTIN *apud* FONTANA, 2000, p. 24-25). Tais possibilida-

des, pode-se acrescentar, são circunstanciais, ou seja, dadas historicamente e arbitrariamente à vontade do homem, para lembrar Marx e Engels, já citados anteriormente.

Para a relação pedagógica esta reflexão adquire particular importância. No âmbito da educação escolar ela implica em um esforço de interpretação das representações que a criança e a comunidade na qual ela está inserida, possui do mundo e de identificar ali, naquela linguagem, por assim dizer, componentes sociais, material semiótico a produzir a atividade intelectual da criança situada em termos culturais, sociais e históricos.

Também para Vigotski a linguagem é fruto da concreticidade das relações sociais. E mais, a linguagem é elemento constitutivo da atividade intelectual e, portanto, do humano enquanto gênero humano. As formas assumidas na e pela linguagem – que não são estáticas ou imutáveis – caracterizam também as formas de pensamento do homem. “[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos *instrumentos de* pensamento e da experiência sociocultural da criança.” (VIGOTSKI, 2000, p. 148-149). Já dizia Engels (1986, p. 25):

O trabalho, primeiro, depois a palavra articulada, constituíram-se nos dois principais fatores que atuaram na transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano que, não obstante sua semelhança, é consideravelmente superior a ele quanto ao tamanho e a perfeição.

Significa concordar com a tese de que o homem ao nascer não passa de um candidato à humanidade. Tornar-se humano implica apropriar-se, pela atividade e pela palavra – unidade entre pensamento e linguagem –, das objetivações do gênero humano inerentes aos artefatos materiais e simbólicos produzidos pela humanida-

de ao longo da história. O gênero humano é compreendido como o espaço das relações, das interações e das mediações sociais que viabilizam os processos de internalização das formas culturais de pensamento nas quais se inserem os sujeitos, para além dos limites filogenéticos.

Cada palavra evoca todo um complexo sistema de enlaces, transforma-se no centro de toda uma completa rede semântica, atualizando determinados campos semânticos, os quais caracterizam um aspecto importante da estrutura psíquica da palavra. (LURIA, 1986, p. 76).

Neste sentido, interpretar as falas advindas da comunidade, como propõe Freire<sup>1</sup>, para a construção de uma proposta curricular comprometida com a realidade e a transformação social, implica compreender que o pensamento-linguagem é gerado na relação homem-mundo, e essa relação é marcada pela complexa rede de relações sociais, culturais, políticas, ideológicas, de classe etc., nas quais se forjam os indivíduos que falam.

Encerra-se, nisso, também uma importante missão para o fazer pedagógico de sala de aula, o momento mesmo de intervenção pedagógica no processo de desenvolvimento humano. Vários elementos podem ser cruzados aqui e que permitem aprofundar o diálogo entre pedagogia da libertação e psicologia histórico-cultural.

A mediação pedagógica deverá observar, por exemplo, que: a) o sujeito com quem trabalha é um sujeito concreto, forjado em relações sociais concretas que vão desde a vivência mais imediata na comunidade aos elementos de ordem social, política, econômica, cultural e ideológica que medeiam a vivência cotidiana e a determinam em larga escala. São as relações homem-mundo;

b) esse sujeito humano concreto fala. Sua fala é a expressão das significações que constrói nas relações nas quais se insere, insisto, circunstanciadas pela história, pelas formas de organização da sociedade nos seus vários aspectos. É o seu pensamento-linguagem nascido da relação homem-mundo; c) a fala desse sujeito situado, concreto, é conteúdo mediador de novas construções em sala de aula. É ela que, interpretada e em diálogo com os diferentes campos do conhecimento humano, determina de modo significativo o conteúdo da linguagem que, em uma expressão vigotskiana, mediará processos de desenvolvimento de funções mentais superiores por meio da atividade escolar; d) a atividade escolar (mediação pedagógica) planejada estrategicamente para estabelecer novas possibilidades de leitura da relação homem-mundo, de onde vêm os sujeitos, estará voltada para a potencialidade do sujeito, ou seja, com um olhar prospectivo sobre o processo de desenvolvimento do sujeito de modo que, simultaneamente, ele se aproprie de novas possibilidades de análise da realidade – o que significa se apropriar ativamente de objetivações humanas e, portanto, humanizar-se –, desenvolva funções cognitivas tipicamente humanas e tome parte do gênero humano de modo consciente.

É por isso que ao construir uma proposta teórico-metodológica, feita a partir da reflexão constante sobre a própria experiência histórica, Freire anuncia uma epistemologia e uma gnosiologia. E mais, anuncia uma pedagogia para além da relação educando-educador, uma pedagogia para a vida.

No lugar da escola com sua visão e prática eurocêntrica nasce uma escola fundamentada no diálogo que, como alerta Freire, não se reduz a um “blá, blá, blá”. Trata-se de um “[...] encontro amoroso dos homens mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1980, p. 43).

Ser dialógico “[...] é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.” (FREIRE, 1980, p. 43). E adiante, insiste o autor:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...], é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la.”

A dialogicidade e a problematização constituem-se, na concepção freiriana de educação, categorias centrais. É a partir delas, materializadas na “pesquisa que ele denomina de *investigação temática*” (DELIZOICOV, 2003, p. 134), que se busca identificar os temas geradores que se encontram na relação homem-mundo. A identificação dos temas geradores implica na observação cuidadosa da realidade e das significações dadas a ela pelos sujeitos, de modo a captar aí as contradições e as situações-limite que envolvem as pessoas de uma dada comunidade.

Importante observar que a dinâmica da educação problematizadora ou dialógica, sistematizada por Freire em *Pedagogia do Oprimido* – especialmente no terceiro capítulo – e explicitada por Delizoicov (2003), é mais que uma dinâmica. Trata-se efetivamente de uma práxis; de uma metodologia teorizada que se efetua em cinco momentos ou etapas que passamos a detalhar a seguir, com a contribuição das reflexões de Delizoicov (2003):

1ª etapa: **levantamento preliminar das condições da localidade**, em que por intermédio de fontes secundárias e conversas informais com os indivíduos se realizam a “primeira aproximação” e uma coleta de dados. Aqui, além da necessidade de aceite de um

número significativo de pessoas da comunidade (em suas diversas formas de organização: igreja, associação de moradores, partidos políticos etc., ou mesmo em situações de não organização, como acontece em alguns casos), inicia-se o processo de comprometimento de, ao dizerem a que vieram, o por quê estão ali, estabelecer “[...] uma relação de simpatia e confiança mútuas” (FREIRE, 1987, p. 103). Daí a importância do diálogo, da não sobreposição de marcos conceituais antecipadamente, do cuidado com a não invasão cultural. Trata-se ainda de conhecer o “pensamento-linguagem” de homens e mulheres concretos que constituem uma dada localidade (historicamente situada e circunstanciada). O seu dizer, o seu pensar, o seu fazer como práxis, porque orientada por visões de mundo construídas nas e pelas mediações sociais que por sua vez, encerram dimensões políticas, ideológicas, culturais a atravessarem o pensamento-linguagem humano nos diferentes lugares sociais em que se encontram.

2ª etapa: **análise das situações e escolha das codificações** (DELIZOICOV, 2003, p. 138). “Começa precisamente, quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições.” (FREIRE, 1987, p. 108). A análise aqui empreendida necessita fundamentalmente do amparo do olhar sobre a constituição humana no processo de vida social e histórica. Explicita-se, assim, a dimensão ideológica da pedagogia freiriana, na medida em que identificar contradições implica em responder: o que é para o grupo de investigadores uma contradição? Por que isso e não aquilo?

3ª etapa: **diálogos descodificadores**: as situações codificadas no processo anterior serão agora descodificadas pelos sujeitos da comunidade. É o momento em que a equipe de investigadores retorna “[...] à área para inaugurar os diálogos descodificadores,

nos ‘círculos de investigação temática.’” (FREIRE, 1987, p. 112). A participação ativa de pessoas que auxiliaram na coleta de dados (representantes do povo), com os investigadores especialistas, não é mera presença.

O seu subsídio, além de ser um direito que lhes cabe, é indispensável à análise dos especialistas, do ato de tratamento destes dados, serão ainda, e por isso mesmo, retificadores e ratificadores da interpretação que fazem estes dos achados da investigação.” (FREIRE, 1987, p. 112).

A descodificação, afirma o autor, é um ato cognoscente. É um momento de admirar, de distanciar-se do cotidiano para vê-lo a partir de outro lugar. Já aqui, portanto, acontece processo de aprendizado e, diria Vigotski, de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, na medida em que tal exercício demanda uma abstração. Coisa que só o humano é capaz de exercer.

[...] somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis.” (FREIRE, 1980, p. 39).

4ª etapa: **redução temática**: terminada a terceira etapa nos círculos de investigação temática, os investigadores iniciam o processo de estudo sistemático e interdisciplinar dos achados advindos das descodificações. Não se trata de reduzir os temas classificados em departamentos estanques, mas sim de reconhecer que “[...] há uma visão específica, central de um tema, conforme a sua situação num domínio qualquer das especializações.” Aqui “[...] o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em

unidades de aprendizagem e estabelecendo uma seqüência lógica entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido.’” Freire ainda chama atenção para o fato de que, neste momento de redução temática, os especialistas podem acrescentar temas importantes que não foram sugeridos pelo povo durante a investigação. São os chamados temas dobradiças. O marco aqui está no papel do conteúdo ou do conhecimento historicamente construído para um processo educativo libertador. Note-se que, ao contrário do que muitos críticos de Freire desejam, o conhecimento não se reduz ao imediato, não se esvazia no espontaneísmo. Ao contrário, exige-se dele que dialogue com as contradições, as situações-limite locais, mas circunstanciadas historicamente e transforme-se, efetivamente, em ferramenta de domínio social. Não é qualquer conteúdo. É o conteúdo que ajuda o homem a humanizar-se, a apropriar-se de instrumentos culturais e simbólicos importantes para a compreensão e a transformação da realidade, do problema que ali se coloca como contradição a ser anunciada, denunciada e superada pela pronúncia do novo. Daí que conhecer é ato de admirar a realidade.

5ª etapa: **trabalho em sala de aula:**

Preparado todo este material, a que se juntariam pré-livros sobre toda esta temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-lo ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados. (FREIRE, 1987, p. 118).

Depois das quatro etapas mencionadas, “[...] haverá uma retomada da ação educativa, numa etapa mais ampliada, com o programa estabelecido e o material didático a se utilizado com os alunos e já sistematizado.” (DELIZOICOV, 2003, p. 141).

Todo esse movimento gera uma nova codificação que deverá ser descodificada nas situações de sala de aula por meio da dialogicidade e problematização do conteúdo que se dará através dos três momentos pedagógicos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC)<sup>2</sup>

### **Concluindo...**

Uma das muitas interfaces do fazer escolar é a que coloca lado a lado a psicologia e a pedagogia e, de modo particular, a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. O ensinar e o aprender, como tarefas centrais da escola, constituem-se, no âmbito do diálogo entre estas teorias, aspectos que, a um só tempo, são iguais e diferentes entre si. Carregam uma especificidade própria, mas um não existe sem o outro, e o ato de ensinar e de aprender só acontece de fato na relação entre ensino e aprendizagem, notadamente, considerada a complexidade inerente a essa relação. Ensinar é ato de intervenção intencional, deliberada, no processo de desenvolvimento. Aprender é a atividade do sujeito que modifica a ele próprio. Na relação entre ensino e aprendizagem desenvolvem-se os sujeitos. Mas entre o ensinar e o aprender há uma rede complexa de relações que envolvem os sujeitos que protagonizam esse processo.

Sob este prisma, tanto para Freire quanto para a psicologia histórico-cultural (Vigotski e colaboradores), a escola constitui-se como espaço privilegiado de desenvolvimento humano, seja no sentido psicológico, antropológico, seja no sentido sociológico que essa expressão possa assumir. E ensinar e aprender ganham, para ambas as teorias, importância significativa.

Freire enfatiza a tese segundo a qual *ensinar é uma especificida-*

*de humana* e por isso exige do fazer docente: competência profissional e generosidade, comprometimento, liberdade e autonomia, reconhecer a educação como instrumento de transformação e de intervenção no mundo, tomada consciente de decisões, planejamento e intencionalidade. Ensinar exige saber ouvir, querer bem aos educandos, reconhecer que a educação é ideológica e, fundamentalmente, ensinar exige disponibilidade para o diálogo.<sup>3</sup>

De seu lugar, Vigotski dirá enfaticamente que *o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*, ou seja, como sublinha Rego (1995), a qualidade do ensino está relacionada à promoção de avanços no desenvolvimento do educando. E isso significa dizer que a qualidade do ato de ensinar está em promover, fomentar modos de funcionamento psicológico tipicamente humano. Ao apreender, no processo de conhecimento, o sujeito, a um só tempo, toma para si, para seu domínio, o conteúdo historicamente acumulado e desenvolve-se como gênero humano, ou seja, apropria-se de modos especificamente humanos de funcionamento psicológico. Para este pensador,

[...] a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. Podemos expressar essa idéia de duas maneiras: a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa. b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento. (LIBANEO, 2004, p. 7).

Daí que a aprendizagem está à frente dos processos de desen-

volvimento. Muito embora se caracterizem como processos interdependentes, a aprendizagem – compreendida como espaço de diálogos, de trocas, de desafios, de argumentação, de interação, de mediação –, constitui um terreno fértil, por meio da qual se mobilizam processos de desenvolvimento cognitivo-afetivo em vias de emergirem. Do ponto de vista vigotskiano:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, **o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.** Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 1994, p. 118, grifo nosso).

O princípio fundamental está na crença de que o pensamento, a atividade consciente no homem e, por consequência, o aprendizado e/ou a construção do conhecimento obedecem a um movimento dialético que vai do real ao intelectual, e vice-versa, mas, sobretudo, aprende-se pensando e atuando sobre situações concretas da vida.

Vale retomar aqui uma relação que, a meu ver, traduz um princípio epistemológico imprescindível para o diálogo proposto: o momento de grande revolução que demarcou o aparecimento do homem e da história está marcado pelo trabalho. Este compreendido através de dois fenômenos fundamentais: a invenção e o uso de instrumentos e o processo de produção coletiva.

Em ambos os casos, o que se tem, em última instância, é um ato de criação recíproca: dos instrumentos, do trabalho e do homem. Esse processo se complexifica e se qualifica no surgimento

da linguagem, como signo que possibilita a comunicação e a generalização, e demonstra, a um só tempo, que trabalho (ato de criação) e linguagem constituem elementos de humanização, ou seja, geradores de funções psicológicas superiores.

Essa concepção se revela promissora em termos epistemológicos e metodológicos quando se trata do processo de elaboração conceitual ou de construção do conhecimento, tal como preconizados por Freire e Vigotski: o ato de apreender, elaborar, conhecer, apropriar-se de saberes historicamente produzidos é um ato de *criar*, um ato necessariamente *criativo*, um ato de *trabalho* que, ao criar e construir novas maneiras de compreensão e intervenção no real, *criam* em cada indivíduo a humanidade.

Na especificidade da concepção freireana da pedagogia, a criação constitui-se como ato de reciprocidade entre o ensinar e o aprender. Para Freire, na relação entre ensino e aprendizagem, quando tomado esse processo como processo criativo, criam-se nele, simultaneamente, quem ensina e quem aprende. Dado que aprender e ensinar compõem o processo global do conhecimento. Paulo Freire explica isso em *Pedagogia da Esperança* ao argumentar que:

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, ‘penetrando’ o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado.

Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora reconhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. [...] **Por isso, ensinar é um ato criador**, um ato crítico e

não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar e do aprender. (FREIRE, 2003, p. 81, grifo nosso).

Para conhecer, aprender, apropriar-se do conhecimento e produzi-lo dialeticamente, ensina-nos Kosik (1976), o homem precisa transformar o objeto – a coisa, nas palavras do autor –, de coisa/objeto em si em objeto para si. Requer, pois, pensar sobre a vida, sobre a existência concreta, mediado pelos elementos interpretativos e explicativos produzidos pela humanidade e acumulados pelo saber histórico.

Também Freire (2003), em *Pedagogia da Esperança*, insiste que não se pode colocar de lado a compreensão que crianças, jovens ou adultos trazem consigo para dentro dos espaços educativos, pois tal compreensão é produzida

[...] nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. **Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.** [...] O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que **não pode ser entendido fora do seu corte de classe**, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. [...] a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. **‘Seu’ mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.** (FREIRE, 2003, p. 86, grifos nossos).

A título de observação e análise do diálogo entre pedagogia freireana e psicologia histórico-cultural, vale atentar para os des-

taques do texto de Freire, supracitado, para ver nele a manifestação da concepção, segundo a qual o funcionamento psicológico humano é fenômeno que se constitui nas relações, práticas cotidianas que se efetivam mediadas por práticas sociais historicamente construídas. É no seio dessas práticas que se forjam modos de pensar, caminhos cognitivos revelados e constituídos simultaneamente pela palavra, pela fala, como fala situada no mundo.

Isso significa também que ter a realidade como ponto de partida e de chegada como princípio fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento humano, demanda observar que a realidade se compõe de vários mundos, dos quais o homem participa ativamente. Mas, além disso, o “partir da realidade” implica compreender esse ato algo que não se reduz ao empírico, ou seja, não é redutível ao sentido imediato da realidade. Antes é um movimento de compreensão do ser humano imerso na complexidade da rede de relações que o constituem como humano, e vai nisso a sua percepção imediata, sincrética, caótica, da experiência vivida, mas também o modo como significa esse processo, as visões de mundo que se guardam nele como sujeito ativo que, nas circunstâncias em que se encontra.

A fala, a palavra, o pensamento-linguagem do povo, para a pedagogia freireana, neste caso, constitui um – não o único – aspecto da totalidade concreta, em que se inserem e interagem os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem escolar. Essa manifestação linguística, na concepção libertadora da pedagogia, se compõe das significações produzidas nas relações sociais concretas, que são, por isso, representações de consciências possíveis da realidade, em cujo seio residem contradições importantes, as quais, devidamente analisadas, poderão compor o currículo emancipador.

No âmbito epistemológico, desde as demandas da pedagogia freireana, estão aspectos que dizem respeito ao modo como se

concebem o conhecimento e o processo de construção do conhecimento, que, neste caso, é sempre histórico e provisório, mas é também acúmulo da humanidade e representa sínteses possíveis de compreensão da totalidade ricamente articulada (e menos caótica), em tempos históricos distintos e fundamentais para a constituição do gênero humano.

Olhar o conhecimento, a partir dessa ótica, implica vê-lo como objetivação humana e, portanto, algo a ser apropriado no processo de aprendizado, que é, como já salientei anteriormente, também um processo de humanização, na medida em que se apropriar significa tornar próprio, via mediação simbólica, e esse movimento é constitutivo do humano.

Trata-se de focar a elaboração de conhecimento (OC) como um processo que se efetiva num movimento relacional que envolve sempre o sujeito cognoscente, o sujeito mediador e o objeto do conhecimento. O que significa observar a interatividade do sujeito como elemento central, ou seja, o sujeito que constrói conhecimento, o faz não apenas como ser passivo ou ativo, mas como sujeito interativo, que aprende, apropria, realiza uma atividade psíquica e elabora saberes sobre o objeto de conhecimento sempre, e necessariamente, via processos mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico.

A interpretação do conhecimento como socialmente constituído supõe a relação mediada do sujeito cognoscente com os objetos. **A mediação não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes, estende-se aos efeitos da incorporação de experiências nas relações sociais, vividas em diferentes contextos e de diferentes modos.** (GÓES, 1997, p. 14, grifo nosso).

Um elemento fundamental do processo de mediação, tal como exposto por Góes (1997), é o de que a mesma “[...] não se restringe a outros sujeitos fisicamente presentes”. O que denota a complexidade da rede de significações presente nos sujeitos. Rede esta constituída nos diferentes espaços sociais interativos nos quais os sujeitos se apropriam, dialogam, se constituem como gênero humano e que, no movimento dialógico com o conhecimento e com outros sujeitos se amplia, se modifica, gerando novas e mais sofisticadas formas de funcionamento psicológico, que, por sua vez, põe-se em diálogo com os mundos, as experiências efetivadas nas relações sociais em contextos e modos diversos. Um processo de mudanças recíprocas (AC) que elucidam o movimento dialético do processo de construção do conhecimento, por intermédio do qual se constituem subjetividades e se fomenta o desenvolvimento da atividade consciente tipicamente humana, via relações sociais.

Mais ainda, quando se pensa a sala de aula como espaço privilegiado de humanização – no sentido histórico-cultural aqui enfatizado –, isso não se reduz à relação aluno-aluno, professor-aluno. Os processos de mediação pedagógica – e simbólica – estão presentes na distribuição dos lugares, dos materiais didáticos, dos tempos e das coisas que desenham, por assim dizer, o ambiente humanizador da sala de aula.

A estrutura material da sala de aula se configura como espaço físico ao mesmo tempo que espaço cultural e relacional, não apenas instrumento e suporte das comunicações verbais, sobretudo e fundamentalmente palco simbólico, campo do imaginário individual e grupal, que escapa ao âmbito da consciência explícita, mas, neste nível mais existencial, circunscreve limites e distâncias, processos de aproximação ou recusa. O que significa a escolha que o aluno faz do lugar que ocupa, em relação aos lugares do colega e do professor?

Que mensagem emite o professor ao colocar a mão sobre o ombro do aluno e que mensagem desse gesto capta o aluno? (MARQUES, 1995, p. 111).

A sala de aula é, pois, um espaço complexo. Pleno de relações de toda ordem. Em uma perspectiva vigotskiana, a sala de aula é o espaço do encontro de sujeitos (membros da espécie humana – filogênese) e um determinado tempo de seu desenvolvimento ontogenético, por sua vez, experimentado em dadas condições sociais e culturais (sociogênese), determinantes das possibilidades de cada sujeito e a partir de tais possibilidades. Constituem-se, significam de modo singular a sua experiência histórica (microgênese). Daí a necessidade de indagar constantemente: quem é o aluno ou a aluna? Que lugar ocupa? Por quê? Quem é o professor ou a professora? Como olha para seu outro neste lugar? Como interpreta a fala oculta que aparece no gesto, na atitude e na interpretação de seu outro?

## Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELIZOICOV, Demétrio. Práticas freirianas e o ensino de ciências. In: MATTOS, Cauê (Org.). **Conhecimento científico e vida cotidiana**. São Paulo: Estação Ciência, 2003.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Campinas, SP: Autores e Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores e associados, 1996.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FONTANA, Roseli C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** 3. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2000.

\_\_\_\_\_; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **CEDES: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural.** Campinas, n. 50, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feurbach).** 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **O Dezoito Brumário.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Pléxus, 1994.

REGO, Teresa C. **VYGOTSKY**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

## Notas

\* Professora da área de psicologia e educação e gestão educacional na Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: <solange.alves@uffs.edu.br>.

<sup>1</sup> Os momentos de elaboração da proposta de ação pedagógica, segundo Freire, podem ser estudados em *Pedagogia do Oprimido*, especialmente o terceiro capítulo.

<sup>2</sup> Para aprofundar o sentido e o significado desses três momentos, é preciso compreender que se trata de uma metodologia que, a meu ver, incorpora o verdadeiro sentido da palavra método (caminho) na sua dimensão epistemológica, mas também traz a dimensão filosófica, política e pedagógica para a ação docente que se assume freireana. Para tal é imprescindível conhecer o terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido*.

<sup>3</sup> Ver *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.