

ESCOLA E CONHECIMENTO*School and Knowledge**Entrevista com a Profa. Dr. Lígia Márcia Martins*

A Revista GESTO-Debate entrevistou a Profa. Dra. Lígia Márcia Martins. Uma das maiores intelectuais da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, a Profa. Martins possui graduação em Psicologia (1974-1979) pela Fundação Educacional de Bauru - SP; mestrado em Psicologia (1988-1990) pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP; Doutorado em Educação (1998-2001) pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e Livre-Docência (2012) também pela UNESP. É professora do Departamento de Psicologia da UNESP de Bauru – SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara – SP.

Com grande conhecimento sobre Vigotski, Leontiev, Dermeval Saviani dentre outros, podemos afirmar que a obra intelectual da Profa. Lígia Márcia Martins possui uma envergadura de longo alcance, esclarecendo questões fundamentais a respeito do desenvolvimento psíquico, da especificidade da educação escolar e da relação entre formas de ensino e conteúdos escolares.

Dostoiévski em “*Crime e Castigo*” afirmou que “*Sua dialética, afiada como uma navalha, achava justificativa para todas as objeções. Todavia, não as encontrando mais no seu espírito, procurava-as, com uma tenacidade absurda, fora de si, como se alguém o forçasse e o impelisse a isso*”. A autora aqui entrevistada dialeticamente analisou aspectos essenciais da prática educativa, sem cair em romantismos ou idealismos de qualquer ordem.

A seguir apresentamos sua entrevista.

1) GD – Profa. Lígia Márcia Martins, muito obrigado por aceitar participar desta entrevista. Gostaríamos que começasse esclarecendo qual a função social da dimensão educacional em seu sentido amplo.

R: Também agradeço a oportunidade para o compartilhamento de nossas pesquisas, produções e estudos, esperando contribuir para os debates nas áreas da psicologia e da educação escolar. A resposta à essa questão nos reporta, de partida, à concepção de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à função que a educação – em seu sentido amplo, desempenha junto a ele. Diferentemente de outros aportes teóricos, que prescrevem a natureza humana nos limites organicistas, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica, afirmam a natureza social do desenvolvimento. Trata-se do reconhecimento de que os seres humanos não nascem humanizados, quer do ponto de vista filogenético ou ontogenético. O processo de humanização, compreendido como a conquista, por parte de cada pessoa singular, dos atributos que nos caracterizam como seres pertencentes ao gênero humano resulta da *atividade* pela qual cada indivíduo se relaciona com seu entorno físico e social. Desta relação resulta o psiquismo complexo, tipicamente humano, representado pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva. A atividade humana consciente, por seu turno, concretiza-se na produção de objetivações, a serem apropriadas por cada um dos membros das novas gerações. Portanto, a humanidade não se forma nas pessoas tomadas individualmente, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações. A disponibilização do legado cultural representa o cerne da tarefa educativa, daí podermos afirmar que não existe ser humano sem educação!!! A educação é o traço instituinte do humano, o que a torna dimensão ontológica fundante da humanidade. No campo da psicologia Vigotski foi pioneiro na defesa da historicidade do desenvolvimento psíquico aliando-o aos processos de reorganização e complexificação dos mecanismos naturais, por decorrência da apropriação da cultura. A Pedagogia histórico-crítica, por sua vez, prescreve – desde as suas origens, que aquilo que não é dado pela natureza, precisa ser edificado por vias sociais, por processos educativos, especialmente em sua forma escolar. Não por acaso, ambas teorias conclamam a análise crítica das condições objetivas que, numa sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização, de desenvolvimento, para diferentes indivíduos.

2) *GD – Poderia argumentar a respeito da especificidade e da importância da educação escolar?*

R: Haja vista que a educação se impõe como traço fundante da humanização, sua forma escolar desponta com uma tarefa que lhe é própria: cabe a ela disponibilizar um tipo específico de conhecimento, qual seja, aquele que não é disponibilizado pelas e nas esferas da vida cotidiana, organizando-o longitudinalmente como conteúdos escolares, transmitidos por formas didáticas intencionalmente voltadas à promoção da aprendizagem. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica se estrutura na base de um princípio fundamental: os conteúdos escolares identificam-se com os conteúdos universais, representativos das máximas conquistas culturais já alcançadas pela humanidade nas esferas da arte, da filosofia e da ciência. Tal fato se justifica por inúmeras razões, mas por ora destacamos duas delas: a primeira diz respeito à formação da já citada imagem subjetiva consciente da realidade objetiva, a quem cumpre a tarefa de orientar os sujeitos na realidade concreta. Diante de uma tarefa de tal magnitude a referida imagem carece ter objetividade, ou seja, ela precisa ter, maximamente, correspondência com o real, tornado então, inteligível. Ao propor o ensino dos conhecimentos clássicos como o *dever ser* da educação escolar, a pedagogia histórico-crítica tem a clareza de que na ausência do mesmo a captação das leis que regem a formação e desenvolvimento de todos os fenômenos se torna impossível. Trata-se, por conseguinte, de se primar pela formação da consciência das pessoas, que em última instância significa “com ciência”, isto é, com saber! A segunda questão nos remete à esfera psicológica, uma vez que, conforme a psicologia histórico-cultural, é o ensino que promove o desenvolvimento, diferentemente do que postulam as concepções naturalizantes e anistóricas que caracterizam a psicologia tradicional. O desenvolvimento do psiquismo resulta, pois, de condições que o requeiram e o possibilitem, sendo esta a função precípua da educação escolar. Em suma, ao defender o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social humana, a perspectiva histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento de capacidades humanas complexas, a exemplo das operações lógicas do raciocínio, da atenção focal, da memória lógica, de sentimentos éticos, do autodomínio da conduta, dentre outros atributos já consolidados como característicos do gênero humano.

3) *GD – Qual a relevância dos conhecimentos elaborados e sistematizados das ciências, das artes e da filosofia para o desenvolvimento psíquico dos alunos?*

R: Em continuidade à linha de raciocínio que estamos trilhando, a qualidade dos conteúdos disponibilizados à apropriação pela via da educação escolar não é alheia aos alcances do desenvolvimento que ela promove. Posto então que o ensino promove o desenvolvimento, caberá à escola primar pela formação omnilateral dos indivíduos, dado que determina a eleição de conteúdos aptos para tanto e advindos das distintas esferas de objetivações humano-genéricas, a saber, da arte, da filosofia e da ciência. Trata-se de se levar em conta que existem distinções qualitativas entre aquilo que Agnes Heller caracterizou como objetivações humano-genéricas *em si* e objetivações humano-genéricas *para si*. As primeiras são disponibilizadas pelas vivências da cotidianidade e resultam de apropriações espontâneas e assistemáticas. Diferentemente, as segundas, representativas dos máximos alcances obtidos pela atividade histórica do gênero humano, não são disponibilizadas pela simples experiência cotidiana, exigindo um processo específico de transmissão e aprendizagem, e disso resultam seus vínculos com os conteúdos escolares. Apropriar-se das objetivações humano-genéricas *para si* se impõe, então, como uma das condições para a ampliação da pertença dos indivíduos ao gênero humano. Ao defender que cabe à escola disponibilizar os conhecimentos clássicos da arte, da filosofia e da ciência, a pedagogia histórico-crítica coloca em questão não apenas a natureza dos conteúdos a serem ensinados, mas também as formas pelas quais o ensino deva ocorrer e, sobretudo, os objetivos humanizantes neles consubstanciados. Outro aspecto digno de nota e acuradamente explorado por Vigotski, diz respeito ao fato de que a formação de conceitos espontâneos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento do psiquismo da mesma maneira que os conceitos científicos, denominados por ele como “verdadeiros conceitos”. Segundo esse autor, os conceitos científicos se formam na articulação de uma vasta gama de atividades que colocam o psiquismo em ação, daí que o ensino desenvolve não deva se identificar com ações casuais e assistemáticas, mas com ações didáticas específicas. Tal fato decorre de que a referida formação mobiliza uma série de processos psicológicos, a exemplo da percepção complexa, da memória lógica, da atenção dirigida, das operações lógicas do raciocínio e, sobretudo, do autodomínio da conduta, processos que se mostram extremamente frágeis na formação de conceitos cotidianos, via de regra assimilados nos limites de ações pragmáticas e carentes de uma organização metódica. Vigotski foi claro e contundente ao afirmar a superioridade

dos conceitos científicos sobre os conceitos cotidianos quando o objetivo do ensino é a promoção do desenvolvimento dos aprendizes.

4) *GD – Como se relaciona o processo de transmissão intencional dos conhecimentos clássicos com o conceito de crítica?*

R: Conforme o que destacamos nas questões antecedentes, a transmissão dos conhecimentos clássicos incide decisivamente nos alcances do desenvolvimento do psiquismo, identificado com a imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva. Cabe a essa imagem a captação e reconstituição dos fenômenos objetivos no plano subjetivo, tendo em vista orientar conscientemente as atividades das pessoas na realidade concreta. Por isso, sua qualidade torna-se um parâmetro imprescindível aos domínios que a atividade conquistará sobre o real representado. Sendo assim, é no âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, ou seja, do trabalho de decodificação abstrata da realidade concreta que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação e o enriquecimento do universo de significações que devam instituir a referida imagem. Há que se reconhecer, portanto, que o citado acervo simbólico deva identificar-se, maximamente, com a decodificação do real, ou por outra, com a sua inteligibilidade. Se concebemos a crítica como capacidade para examinar e avaliar minuciosamente os objetos e fenômenos do entorno físico e social, perscrutando sua gênese, suas múltiplas determinações, seu trânsito de formação histórica e projeção de suas tendências de transformações futuras, a fidedignidade da imagem subjetiva consciente àquilo que ela representa se revela condição para toda e qualquer análise crítica. Não podemos perder de vista que a imagem subjetiva reflete o real, mas nunca será ele próprio e é por esta condição que poderá comportar distorções. Tais distorções podem resultar de inúmeros fatores, dentre os quais eu destaco: os limites da própria captação sensível do objeto pelo sujeito, uma vez que a aparência do fenômeno não revela imediatamente sua essência; de significados parciais e ou equivocados atribuídos socialmente aos objetos e aprendidos pelo sujeito; e, numa sociedade de classes, inúmeras distorções podem resultar do interesse da classe dominante em fazer de suas ideias, as ideias dominantes – em fazer de sua pseudoverdade uma verdade ingenuamente crível. Portanto, na ausência de uma formação que instrumentalize a consciência para a elaboração de juízos sólidos - com a máxima objetividade acerca da realidade, resulta falaciosa a suposta ideia de formação de “pessoas críticas”!

5) GD – O Prof. Dr. Newton Duarte afirmou no seu livro “Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos” que “Qual critério para a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos? A referência para responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social.” A Sra. concorda com essa ideia? Poderia comentar um pouco a respeito?

R: Tenho total acordo com esta afirmação, bem como em relação à esta obra como todo. Indiscutivelmente, sobretudo na atualidade, mais que nunca precisamos afirmar e aclarar a existência dos conhecimentos mais desenvolvidos, tendo neles possibilidades formativas imprescindíveis para a luta contra o irracionalismo que a passos largos conduz a humanidade à barbárie. O que está em jogo é a necessária resistência à *obsolescência programada*, nas palavras de Duarte, que se espalha da esfera mercantil em direção aos conteúdos escolares, provocando a nefasta corrosão da qualidade dos mesmos. E para a referida resistência precisamos compreender a prática educativa na condição de atividade mediadora da prática social. Ora, a prática social se expressa no conjunto histórico de objetivações edificado pelo trabalho coletivo de homens e mulheres, a partir do qual cada membro da sociedade baliza suas condições concretas de vida. Por conseguinte, a apropriação das referidas objetivações é condicionante primário da sociabilidade de todos os indivíduos, o que significa dizer, quer queiram ou não a âncora do ser social é a história. Tal fato determina a crítica ao fetichismo do presente, do imediato, do ‘aqui e agora’ impregnado de pragmatismo, dentre outras mazelas, que acabam por condicionar, muitas vezes, a seleção de conteúdos de ensino. Preferir o ensino dos conhecimentos clássicos se revela, pois, como ato de negação da história, ou se preferirmos, do contínuo movimento que sintetiza passado, presente e possibilidades futuras. Desvelar esse movimento significa desvelar as contradições que o movem e as forças vivas que o instituem, instrumentalizando os indivíduos para que sejam sujeitos da história, e não sujeitos dela.

6) *GD – Poderia abordar as potencialidades da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a Pesquisa em Educação?*

R: Considero que são imensas as potencialidades da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para a pesquisa em educação, tanto pela concepção de homem, de sociedade e da relação que entre ambos se estabelece, como também pelas concepções que veiculam sobre conhecimento, realidade objetiva e papel da educação escolar. Ambas as teorias, fundamentadas que são no materialismo histórico-dialético, convidam-nos à construção científica do conhecimento cientes de que o mundo empírico nos revela apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis desenvolvem-se à superfície de sua essência, por conseguinte, a construção do conhecimento demanda a apreensão das mediações históricas consubstanciadas em seu conteúdo, que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento. Portanto, a pesquisa fundamentada na perspectiva histórico-crítica prima por visar à descoberta da essência oculta de um dado objeto, superando sua apreensão como real sensível e caminhando das representações primárias e das significações consensuais em direção à descoberta das múltiplas determinações do real. Não por acaso Vigotski postulou como critérios metodológicos para a construção do conhecimento, especialmente, a superação dos enfoques atomísticos que fracionam o real, suplantando-o pelo método por *unidades de análise*; bem como defendeu a necessidade de análises que privilegiem o *processo* e não apenas o *produto*, pois apenas na exegese do primeiro poderemos encontrar as ‘leis’ que operam sobre o desenvolvimento do objeto representado num dado produto. Outro contributo que confiro à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica para a pesquisa em educação diz respeito ao seu claro posicionamento em face das desigualdades da sociedade de classes, que reserva aos indivíduos condições de vida e de educação injustas e desiguais e, nesse sentido, aderir a elas não deixa de ser, também, uma opção ético-política.

7) *GD – Poderia comentar sobre as limitações do ecletismo metodológico que muitos pesquisadores realizam tanto com a Teoria Histórico-Cultural quanto com a Pedagogia Histórico-Crítica?*

R: O ecletismo a que se refere, lamentavelmente, é bastante comum. Avalio que ele decorre, fundamentalmente, de dois fatores. O primeiro, de cunho teórico-metodológico, diz respeito à

superficialidade dos estudos das obras representativas tanto da *Escola de Vigotski* quanto da pedagogia histórico-crítica que, por não possibilitarem uma acurada compreensão das mesmas, conduzem a interpretações equivocadas e ao estabelecimento de alianças com outros aportes teóricos, não raro, incompatíveis com os fundamentos dos enfoques histórico-cultural e histórico-crítico. A meu juízo, uma das dificuldades que despontam nos estudos destas teorias e circunscrevem limites interpretativos resulta do parco conhecimento de suas bases filosóficas, isto é, do materialismo histórico-dialético. Debruçar-se sobre ele, compreender seus princípios básicos e, notadamente, as categorias do método materialista dialético se impõe como exigência primeira ao se tratar de tais teorias. Sem suplantar os limites e os ditames do pensamento lógico formal dificilmente se depreende o real alcance de formulações que o superaram, e que radicam num outro modo de pensar – instrumentalizado pela lógica materialista dialética. Engels nos ensinou que *o método é a alma da teoria* e, como isso é fato, se queremos conhecer realmente as proposições de dado aporte teórico, iniciemos por dominar o método que o sustenta. O segundo fator que considero indutor de ecletismos de várias ordens, resulta de uma posição político-ideológica que nega os alcances e atualidade do materialismo histórico-dialético, ou seja, do marxismo. Com isso, são importados conceitos e princípios, notadamente da psicologia histórico-cultural, despindo-os de suas bases e, por conseguinte, da análise crítica que carregam no que tange às consequências desumanizadoras próprias à sociedade de classes. Tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica evidenciam que os esforços envidados para a promoção do desenvolvimento dos indivíduos não podem se apartar das lutas pela superação das condições objetivas que se impõem como obstáculos para tanto, cujo nascedouro não é outro, senão, a propriedade privada dos meios de produção.

8) *GD – Poderia abordar a importância da defesa da educação pública (escolas e universidades) e como isso se relaciona com uma postura humanista? Mais uma vez, muito obrigado.*

R: Em conformidade com o que viemos expondo, a educação é uma das condições fundamentais de humanização. Por ela os indivíduos desenvolvem suas capacidades ontológicas essenciais e, assim sendo, a função básica do processo educativo é a humanização plena, no sentido da formação e consolidação dessas capacidades em cada sujeito singular. Sua forma escolar, tornada hegemônica na sociedade moderna, assume uma função particular e insubstituível nesse processo, como prática

institucionalizada voltada à integração dos indivíduos no âmbito da sociabilidade, no âmbito da cultura simbólica e no âmbito da produção das condições sociais de vida, representada pelo trabalho. Portanto, a defesa da educação pública se identifica com a defesa de condições inalienáveis da formação humana e com a luta em prol de um dos direitos mais fundamentais dos indivíduos. Entendo também que a referida defesa se insere num contexto mais amplo, qual seja, o de proteção a todas as instituições públicas requeridas à uma vida social digna, a exemplo da saúde, habitação, segurança, transporte, etc. Todavia, advogar em prol da educação escolar pública traz consigo outra exigência: a defesa de sua qualidade, concebida por nós como a preservação de sua identidade distintiva em relação a outras instituições educativas, dado que a torna insubstituível. E qual seria o traço basilar dessa identidade? Proceder ao ensino por meio de conteúdos e formas não disponibilizados por outras vias e, com isso, promover o desenvolvimento do pensamento teórico, conceitual, rigorosamente abstrato, que é requerido à atividade humana em toda sua complexidade. Por isso entendo imprescindível o estabelecimento e a clareza de uma ‘linha distintiva’ entre ela e as outras instâncias sociais que também procedem educação. Considero que na atualidade é exatamente esta ‘linha’ que vem sendo sobejamente ameaçada e, em muitos casos, até mesmo diluída, vide as investidas para a militarização das escolas! A vitória dessa diluição, a meu juízo, é a primeira condição para a destruição da escola, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, no que se inclui a universidade pública. E, tratando especificamente da universidade, ela despontou, ainda na Idade Média, com as tarefas de construção de conhecimentos e formação de intelectuais de alto nível, inserindo-se na tessitura social em defesa dos ideais de democratização e universalização do conhecimento, de justiça social e de crítica àquilo que se impõe como empecilho aos avanços da sociabilidade e liberdade humanas. Para o desempenho de tais tarefas é que precisava ser pública, laica e autônoma, e existindo como uma *instituição social* contava com o reconhecimento público de sua necessidade. Entretanto, a lógica mercantil imperante na sociedade moderna e as sucessivas e contínuas crises estruturais do capital, vão descaracterizando este modelo de universidade que, de *instituição social* vai se convertendo em *organização social*, como foi brilhantemente analisado por Chauí. Como organização social vai se afastando cada vez mais de seus ideais originários, subjugando-se à lógica de mercado, para quem os próprios indivíduos se convertem em mercadorias. Ao deixar de ser um bem público e ao se curvar diante de um tentáculo da economia privatizante, passa a ser, logicamente, administrada pelos seus preceitos. Portanto, considero que a defesa da universidade pública não pode ser outra, senão, a luta sem tréguas contra todas as

características da universidade como *organização social* nos âmbitos da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Obrigada!