



## **EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL NA ADOLESCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Julia Malanchen<sup>1</sup>  
Ricardo Eleutério dos Anjos<sup>2</sup>

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho é o de evidenciar as contribuições da educação escolar no desenvolvimento do pensamento por conceitos na adolescência, a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Com base no materialismo histórico e dialético, apresenta uma pesquisa de caráter teórico-conceitual, destacando que o desenvolvimento do pensamento por conceitos na adolescência não é um fenômeno natural, mas sim, produto de um longo processo de formação engendrado por uma série de operações racionais, tais como: análise e síntese; comparação; generalização e sistematização; abstração e concreção. Aponta, desse modo, a importância da organização da educação escolar a partir dos conceitos científicos, uma vez que, a apropriação dos mesmos, promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado do mundo. Conclui-se que, quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva.

**Palavras-chaves:** Educação escolar. Pensamento conceitual. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

## **SCHOOLAR EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL THINKIN ADOLESCENCE: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY AND HISTORICAL- CRITICAL PEDAGOGY**

### **Abstract**

The objective of this paper is to high light the contributions of school education in the development of through concepts in adolescence, based on historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology. Based on historical and dialectical materialism, it presents a research of the oretical-conceptual character, emphasizing that the development of thought by concepts in adolescence isnt a natural phenomenon, but rather the product of a long process of formation engendered by a series of rational operations, such as: analysis and synthesis; Comparison; generalization and systematization; abstraction and concretion. It thus points to the importance of organizing school educationon the basis of scientific concepts, since the appropriation promotes special forms of behavior, modifies the activity



of psychic functions, creates new level so fhuman developmentand provides na understanding most articulate in the world. Its concluded that when the school proposes to lead the student to conceptual thinking, it allows greater conditions for the knowledge of objective reality.

**Keywords:** Scholar education. Conceptual think. Historical-cultural psychology. Historical-critical pedagogy.

## **EDUCACIÓN ESCOLAR Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CONCEPTUAL EN LA ADOLESCENCIA: CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA**

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es el de evidenciar lãs contribuciones de la educación escolar em El desarrollo Del pensamiento por conceptos em la adolescencia, a partir de la pedagogía histórico-crítica y de la psicología histórico-cultural. Con base em el materialismo histórico y dialéctico, presenta una investigación de carácter teórico-conceptual, destacando que El desarrollo Del pensamiento por conceptos em la adolescencia no es un fenómeno natural, sino um producto de un largo proceso de formación engendrado por una serie de operaciones racionales tales como: análisis y síntesis; comparación; generalización y sistematización; abstracción y concreción. En este sentido, la importancia de la organización de la educación escolar a partir de los conceptos científicos, ya que, la apropiación de los mismos, promueve formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, crea nuevos niveles de desarrollo humano y proporciona unentendimiento más articulado del mundo. Se concluye que, cuando la escuela se propone a conducir al alumno al pensamiento conceptual, posibilita mayores condiciones para El conocimiento de la realidad objetiva.

**Palabras clave:** Educación escolar. Pensamiento conceptual. Psicología histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica.

### **INTRODUÇÃO**

As sensações e percepções são imprescindíveis ao conhecimento da realidade objetiva, porém, não são suficientes. Partindo do captado pelas sensações, o pensamento ultrapassa os limites do sensório-perceptivo e amplia o campo do conhecimento. Graças ao seu caráter mediado, o pensamento possibilita o conhecimento de novas qualidades abstratas dos objetos e fenômenos não manifestadas pela sensibilidade imediata.

Contudo, não podemos perder de vista que o pensamento está incluído na atividade prática e não pode ser efetuado fora dela. A prática, portanto, é ponto de partida e de



chegada da atividade racional. Rubinstein (1973, p. 130) afirma que todas as operações racionais tais como a síntese, a análise, a generalização etc., tal como estudaremos logo abaixo, “[...] surgiram primeiramente como operações práticas e só mais tarde se converteram em operações do pensamento teórico.” Em suas formas mais desenvolvidas, o pensamento distancia-se momentaneamente da atividade prática a fim de produzir ideias, conceitos, valores, conhecimentos da própria realidade objetiva, e retorna à prática para comprovar a veracidade das suas conclusões e/ou instrumentalizar o ser humano em suas atividades.

Com base em Leontiev, Martins (2013, p. 204-210) destaca a existência de três formas de pensamento, quais sejam: o pensamento efetivo ou motor vívido; o pensamento figurativo e; o pensamento abstrato ou lógico-discursivo. No pensamento efetivo ou motor vívido, comum aos seres humanos e aos demais animais superiores, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético, pensamento e ação identificam-se na resolução do problema. Sua principal característica radica na ausência do significado da palavra. A segunda forma de pensamento, o pensamento figurativo, marca os primeiros saltos qualitativos e graduais da atividade prática à teórica, graças ao desenvolvimento da linguagem. No entanto, as generalizações formadas ainda se encontram limitadas à experiência prática, ou seja, essa forma de pensamento é concreta e subjugada à experiência sensorial-perceptiva. A terceira forma de pensamento corresponde ao pensamento abstrato lógico-discursivo, considerada por Leontiev (1978) e Martins (2013), como o **pensamento** propriamente dito. Essa forma de pensamento caracteriza-se pela ascensão das esferas de ações práticas e das imagens sensoriais às esferas abstratas embasadas em conceitos, mediadas pelo significado da palavra.

O pensamento, em suas formas mais desenvolvidas, é o reflexo generalizado, no cérebro humano, da realidade objetiva, mediado pela linguagem, ou melhor, pelo significado da palavra, tendo o **conceito** como conteúdo específico. Destarte, conceito é o conhecimento das propriedades substanciais dos objetos da realidade, o conhecimento dos principais nexos e relações entre eles. A questão da formação de conceitos é o estudo pelo qual iniciamos este trabalho, que nos remete à discussão da importância da transmissão, principalmente, dos conceitos científicos (caminho do abstrato ao concreto) e não apenas dos conceitos cotidianos (caminho do concreto ao abstrato), por parte da educação escolar.

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS**

O pensamento por conceitos é a nova forma de atividade intelectual cujo auge formativo ocorre a partir da adolescência. No entanto, faz-se necessário compreender que tal capacidade psíquica é produto de um processo que tem suas raízes na primeira infância. Vygotski (2001, p. 130-136) afirmou que “[...] o processo de formação dos conceitos

começa desde que surgem as primeiras palavras da criança.” Assim, defendemos que as discussões apresentadas neste artigo servem de aportes teóricos para a educação escolar em sua totalidade.

O que é conceito? Qual sua importância para o conhecimento? E quando não se desenvolve o que pode ocorrer no psiquismo? Essas questões nortearam a análise realizada neste item.

Conceito é o produto do reflexo, no cérebro, das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos. Trata-se do resultado de uma etapa superior no desenvolvimento de nosso conhecimento sobre a realidade objetiva, o corolário da descoberta de seus nexos e relações. Para Vygotski (1996, p. 78):

[...] o conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão só quando chegamos a conhecer o objeto em todos os nexos e relações, tão só quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, senão também, o singular e o particular.

O conceito não é alheio à realidade, pelo contrário, ele reflete a realidade com maior profundidade, trata-se, portanto, do conhecimento mediado do objeto e fenômeno e não uma simples contemplação dos mesmos. Por meio das palavras, que são os “signos dos conceitos” (VYGOTSKI, 1996, p. 71), conhecemos a realidade concreta para além de sua aparência externa. A palavra tem um papel decisivo no processo de formação do conceito já que, por meio dela, o indivíduo dirige deliberadamente sua atenção para determinados atributos, os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como signo superior entre todos os que o pensamento humano criou. (VYGOTSKI, 1996, p. 219). Assim, o conceito como categoria gnosiológica é contraditório, visto que se trata de uma unidade de momentos opostos, quais sejam: a unidade do geral e do singular, a unidade do concreto e do abstrato.

Ademais, o conceito não é uma simples abstração, senão um grau maior de abstração, um profundo conhecimento da realidade cuja gênese se faz possível na idade de transição. Vygotski (1996, p. 76) assevera que o salto qualitativo a esse “[...] pensamento mais abstrato [...]” ocorre a partir da adolescência, embora não seja ainda a forma dominante de seu pensamento. De acordo com o autor, o pensamento concreto, ou melhor, o pensamento figurativo, pertence ao passado e à maior parte do presente da vida do adolescente, enquanto que o pensamento conceitual, a parte menor do seu presente, porém, todo o futuro, ou seja, está no seu vir a ser, no âmbito de suas possibilidades.

Para Vygotski (1996, p. 81), o conceito se manifesta em um sistema de juízos. O próprio conceito, segundo o autor, é um sistema de juízos “[...] dotado de certa unidade de uma especial estrutura psicológica no pleno e verdadeiro sentido da palavra”. O conteúdo



dos conceitos se descobre nos juízos que são as afirmações ou negações das relações e nexos entre os objetos e fenômenos, são as enunciações de algo sobre algo que, ainda que não sejam manifestados em voz alta, sempre se apresentam de forma verbal. (MENCHINSKAIA, 1960).

Ao compreendermos o que vem a ser o conceito, compreendemos, também, sua importância para o conhecimento da realidade objetiva:

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Nisso radica a relação dialética entre a atividade de estudo e a formação do pensamento por conceitos na adolescência. Por meio dos conceitos o adolescente pode conhecer a realidade para além da sua aparência, indo a sua essência. O pensamento por conceitos, essa nova forma de pensamento na adolescência, não é uma dádiva da natureza, trata-se, portanto, do produto da internalização da produção cultural que, ao mesmo tempo, tornar-se-á condição para tal internalização. A educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados que, somente por conceitos podem se apresentar de modo correto, torna-se fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2001, p. 245-246) e, conseqüentemente, o pensamento por conceitos possibilita a apropriação das diversas esferas do conhecimento de maneira aprofundada. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Enquanto que o sistema funcional complexo – que é constituído de funções psíquicas afetivas e cognitivas – está intimamente ligado à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, os conceitos organizam tal imagem, possibilitando a inteligibilidade do real. Porém, a qualidade da organização dessa representação mental da realidade está condicionada à qualidade da mediação, visto que os conceitos cotidianos não incidem, no desenvolvimento psíquico, da mesma maneira que os conceitos científicos. (MARTINS, 2013).

Para Vygotski (2001, p. 169), o conceito surge quando uma série de atributos que foram abstraídos (caminho do concreto ao abstrato) se sintetiza novamente e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento

(caminho do abstrato ao concreto), por meio da qual o indivíduo percebe e atribui sentido à realidade que o rodeia.

Assim, os conceitos cotidianos ou espontâneos são formados a partir do cotidiano do indivíduo. Sua gênese está relacionada à relação direta com os objetos e fenômenos, ou seja, o pensamento vai do concreto ao abstrato e, nesse caso, só pode alcançar generalizações simples, elementares, caracterizando-se em abstrações de traços evidentes e percepções aparentes da realidade. A natureza dos conceitos cotidianos está na espontaneidade, na ausência de sistematização e na incapacidade de operar voluntariamente com as abstrações, o que resulta, por vezes, em sua utilização incorreta. (VYGOTSKI, 2001, p. 181-285).

Os conceitos científicos, ao contrário, são produtos da educação escolar e encerram uma relação distinta com o objeto e um ato diferente de captação da realidade pelo pensamento. No processo de ensino escolar, ensina-se (ou deveria se ensinar) à criança um conteúdo que está além dos limites de suas experiências cotidianas onde o aluno tem (ou deveria ter) a possibilidade de formar generalizações superiores, aquelas que se estabelecem numa dependência entre os conceitos, ou seja, numa formação de um sistema conceitual. Os conceitos científicos possibilitam a inteligibilidade do real e a operação voluntária com as abstrações. Nesse caso, os conceitos científicos seguem o caminho do abstrato ao concreto, porém, não ao concreto caótico, mas ao concreto no pensamento, representando-o mentalmente em suas múltiplas determinações, uma vez que “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos.” (VYGOTSKI, 2001, p. 214).

Embora o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos científicos sigam caminhos opostos, não podemos perder de vista que há uma estreita relação entre eles. Vygotski (2001) assevera que o conceito cotidiano deverá atingir um determinado grau de desenvolvimento para que o adolescente possa tomar consciência dos conceitos científicos. Além disso, em outro texto (VYGOTSKI, 1996, p. 215), o autor afirma que “[...] o desenvolvimento correto do pensamento concreto é a condição imprescindível para que o pensamento ascenda a um nível superior [...]”, ou seja, para se conhecer a realidade para além de sua aparência, faz-se necessário que o pensamento saie-se primeiramente da contemplação visual-direta (caminho do concreto ao abstrato) a fim de desenvolver posteriormente o pensamento por conceito (caminho do abstrato ao concreto no pensamento).

*Se designarmos as propriedades que desenvolvem antes, as mais simples e mais elementares dos conceitos como inferiores e as que têm um desenvolvimento mais tardio, que são as mais complexas e estão relacionadas com a tomada de consciência e da voluntariedade como superiores, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima propriedades superiores a partir de outras mais elementares e inferiores e que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, a partir de propriedades mais complexas e superiores para outras mais*



*elementares e inferiores. [...] Se no primeiro caso a criança vai da coisa ao conceito, no segundo se vê obrigada com frequência a seguir o caminho oposto: do conceito ao objeto.* (VYGOTSKI, 2001, p. 252-253, grifo nosso).

Insistimos que a relação entre a formação dos conceitos cotidianos e científicos identifica-se com o método de conhecimento em Marx. Os conceitos inferiores, cotidianos, se desenvolvem de baixo para cima, ou seja, da experiência visual-direta com o objeto ou fenômeno às abstrações, enquanto que os conceitos científicos seguem o caminho de cima para baixo, isto é, das abstrações ao objeto ou fenômeno.

Entra em cena, neste momento, o papel imprescindível da educação escolar na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, uma vez que “[...] os conceitos utilizados, tanto pelo adolescente, como pelo adulto, unicamente na esfera da experiência cotidiana não podem superar o nível dos pseudoconceitos [...]” (VYGOTSKI, 2001, p. 171), por outro lado, no conceito científico, o adolescente pode refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos e pode conhecer a essência do objeto ou fenômeno dado. Assim,

O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências da vida cotidiana dos próprios alunos. O papel da escola, é antes, o de patentear aquilo que a experiência dos alunos esconde. Seu papel não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2008, p. 48).

Vygotski (2001, p. 544), afirma o seguinte:

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não desenvolveram as possibilidades, então começo a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato<sup>3</sup>.

Na transmissão dos conhecimentos sistematizados, a educação escolar mostra o essencial e fundamental de cada conceito. É claro que, na assimilação dos conceitos, o aluno pode se apoiar no conhecimento imediato das coisas e dos fenômenos, daí a necessidade da organização de um ensino sistematizado com vistas à tarefa de possibilitar a aprendizagem dos conceitos da melhor maneira possível.

Em suas pesquisas, Vygotski (2001, p. 130) constatou que a formação do pensamento por conceitos é produto de um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade e que culmina na adolescência. Isso significa que, no caso do cerceamento ao acesso às riquezas materiais e ideativas produzidas pelo conjunto dos



homens, o pensamento por conceitos não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

Desse modo, o que pode ocorrer no psiquismo do adolescente quando o pensamento por conceitos não se desenvolve? Para Vygotski (1996, p. 196),

[...] a função de formação de conceitos não só está relacionada com o desenvolvimento de outras funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, tal como já demonstramos antes, senão também com o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. O quadro coerente do mundo e da autoconsciência da personalidade se dissocia quando se perde a função de formação de conceitos.

Como podemos observar, a não formação do pensamento por conceitos significa, com efeito, a não intelectualização das funções psíquicas, ou seja, a impossibilidade de voluntariedade, de intencionalidade da ação e do autodomínio da conduta. Além disso, temos defendido que os conceitos organizam a imagem subjetiva da realidade objetiva, resultando na inteligibilidade do real, no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência, o que não pode acontecer sem a formação do pensamento por conceitos. A autoconsciência também não pode ser desenvolvida sem o pensamento por conceitos, tampouco a compreensão das próprias vivências.

Menchinskaia (1960) aponta dois motivos, ligados à educação escolar, pelos quais o desenvolvimento dos conceitos científicos pode não ocorrer. Para a autora, quando a variedade dos objetos e fenômenos é insuficiente ou equivocada, aparecem dois tipos de problemas: a estreiteza ou a ampliação injustificada do conceito. No primeiro caso, os conceitos resultam estreitos e não abarcam tudo o que lhes correspondem. Um exemplo seria considerar que os insetos não são animais, incluindo no conteúdo dos conceitos alguns caracteres que correspondem unicamente a alguns aspectos isolados, ou seja, no conceito de animal se incluem apenas o tamanho grande e fato de ter quatro patas. No segundo caso, o conceito se amplia infundadamente, de forma que não são incluídos em seu conteúdo características essenciais que o diferencia de outros. Um exemplo seria a inclusão dos insetos entre o conceito de pássaro pelo fato de ambos os animais voarem. Nesse caso não se inclui, no conceito de pássaro, alguns aspectos essenciais como a plumagem.

Vygotski (1996) também afirma que o não desenvolvimento do pensamento por conceitos pode ser identificado com a histeria, ou seja, uma forma de comportamento espontânea e isenta de liberdade e domínio. Tal comportamento pode ser atribuído equivocadamente às crises patológicas de conduta inerentes à adolescência, crises estas, tão difundidas por livros, manuais, pela mídia etc. sobre essa época do desenvolvimento humano.





Entendemos que a patologização da adolescência não deixa de ser, também, produzida no descaso à formação da personalidade ao longo de toda a formação da pessoa. E, tratando-se de educação escolar, esse descaso ocorre desde a educação infantil, visto que a “[...] elaboração tão defeituosa de conceitos deve-se, em grande parte, à imperfeição do ensino.” (RUBINSTEIN, 1973, p. 234). Parece que o grande problema enfrentado no âmbito da educação escolar de indivíduos é que esse momento de viragem explícita objetivamente o produto oculto da formação antecedente.

O conceito é o reflexo das coisas em seus aspectos essenciais que, de acordo com Vygotski (1996), consiste numa atividade prolongada que contém toda uma **série de atos do pensamento**. Para entendermos melhor a formação de conceitos, explicitamos, a seguir, o que são e como se organizam as operações racionais (a citada série de atos do pensamento), tais como: a análise e a síntese; a comparação; a generalização e a sistematização; a abstração e a concreção, a partir da teoria histórico-cultural.

## ANÁLISE E SÍNTESE

Para Vygotski (2001, p. 165), “[...] o conceito genuíno se apoia tanto no processo de análise como no de síntese.” Análise e síntese são operações racionais fundamentais que se apresentam umbilicalmente unidas em qualquer tipo de atividade mental. São, portanto, consideradas operações centrais por integrarem todas as demais. Todo pensamento é uma função analítico-sintética caracterizado, de acordo com Menchinskaia (1960), por distintos graus de análises e sínteses.

Por análise entende-se a divisão mental do todo em suas partes ou a separação mental de algumas de suas qualidades isoladas. Isso quer dizer que há dois tipos de análise, quais sejam: a análise como divisão mental do todo em **partes** que o constitui e a análise que consiste em separar mentalmente as **qualidades** ou aspectos do todo. No primeiro caso, o indivíduo pode dividir em partes qualquer objeto ou fenômeno. Pode, por exemplo, separar mentalmente a raiz, o caule, a flor e as folhas de uma planta, ou pode separar mentalmente distintas partes de uma obra musical ou episódios de um relato. Menchinskaia (1960, p. 237) assevera que “[...] qualquer processo ou acontecimento se pode dividir em distintas partes, etapas, períodos etc.” No segundo caso, o indivíduo pode separar mentalmente as qualidades do todo, isto é, pode tomar como objeto de análise a cor, a forma ou o tamanho do objeto, ou pode, também, destacar características isoladas da conduta de uma pessoa ou as propriedades químicas de uma dada substância etc.

Síntese é a operação racional que **unifica** mentalmente as **partes** e/ou as **qualidades** dos objetos e fenômenos. Desse modo, pode-se, também, dividi-la em dois tipos: a síntese como unificação mental das partes de um todo e a síntese como unificação mental das qualidades ou propriedades dos objetos e fenômenos. O primeiro tipo de síntese



pode ser exemplificado pela “[...] construção mental de qualquer mecanismo, a recapitulação sobre a composição de uma obra literária, a representação mental de objetos, plantas ou animais desconhecidos partindo da descrição de suas partes.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 237). Um exemplo do segundo tipo pode ser caracterizado como “[...] a representação mental de qualquer coisa ou fenômeno embasando-se na descrição de seus distintos sintomas e qualidades.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 237).

Como já dito, a análise e a síntese são duas operações antagônicas, no entanto, se apresentam inseparavelmente vinculadas entre si. Menchinskaia (1960) exemplifica essa asserção ao dizer que, quando lemos um texto, separamos as distintas frases, palavras e letras desse texto e, ao mesmo tempo, ligamos umas com as outras. Reunimos as letras em palavras, as palavras em orações, as orações em partes do texto etc. A autora assevera que tal processo ocorre em todas as atividades de pensamento.

A análise sem a síntese é insuficiente e a síntese sem a análise tipifica um processo incompleto. Rubinstein (1973) afirma que os resultados de ensaios efetuados com o emprego unilateral da análise levaram mecanicamente à redução de toda a soma das partes. Por outro lado, o autor diz que a síntese sem a análise não é possível, porque a síntese no pensamento deve reunir e estabelecer as recíprocas relações essenciais do todo que foram separadas pela análise. Mas, não podemos perder de vista que, dependendo das condições concretas em que se estabelecem, pode ocorrer o predomínio da análise ou da síntese.

O predomínio da análise ou da síntese, numa determinada etapa do processo mental, pode estar condicionado, sobretudo pelo tipo de matéria ou substância. Se a matéria e os dados iniciais do problema não são claros, e o mesmo acontecendo com o conteúdo, então predominará, nas primeiras etapas e durante muito tempo, a análise. Se, pelo contrário, no princípio do processo mental os dados se apresentam com suficiente clareza, então o raciocínio seguirá imediata e de preferência o caminho da síntese. (RUBINSTEIN, 1973, p. 156).

Conforme a atividade dos indivíduos, podemos observar, também, uma tendência de pensamento predominantemente analítica ou sintética. No entanto, isso significa apenas uma relativa predominância para um desses processos mentais, e numa personalidade para si tais operações são empregadas de forma consciente, visando a compreensão da realidade da forma mais correta possível.

Para a execução da análise (ou seja, a separação mental das partes ou qualidades do todo) é importante que o indivíduo tenha percebido anteriormente o que é necessário separar do todo. Desse modo, ele antecipa mentalmente quais as partes ou qualidades dos objetos e fenômenos que deseja analisar. Da mesma forma, a efetivação da síntese é facilitada pela percepção precedente do todo que agora o indivíduo intenta reconstruir mentalmente a partir das partes ou qualidades isoladas.

No caso da atividade de estudo, isso só é possível se as operações mentais forem mediadas pelas objetivações genéricas para si. Por isso, não basta, simplesmente, o



professor pedir para que os indivíduos analisem partes ou qualidades do todo, sem antes dirigir quais as partes e qualidades dos objetos e fenômenos que deverão ser analisadas. Assim, também, o é no processo de síntese, ou seja, é necessário que o adolescente perceba o todo que reconstruirá mentalmente a partir do que foi analisado. Quando é necessário unificar mentalmente um mecanismo mais complexo, a operação sintética fica mais fácil se antes o aluno perceber esse mecanismo em conjunto, em sua totalidade. (MENCHINSKAIA, 1960; ÚSOVA, 1988; RUBINSTEIN, 1973).

Destarte, sem a diretividade pedagógica mediada pelas esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, as operações mentais de análise e síntese, entre outras, poderão se apresentar de maneira espontânea, pragmática, preconceituosa e ultrageneralizadora. Podemos afirmar que uma pesquisa proposta pelo professor, sem levar em conta a diretividade e a mediação dos conteúdos sistematizados, pode se configurar numa pesquisa ou num trabalho escolar de “mentirinha”, tal como afirmou Saviani (2009).

Além disso, devemos levar em conta que os processos mentais de análise e síntese são produtos de um processo que se inicia em épocas precedentes do desenvolvimento humano. Tais operações racionais têm sua gênese na prática, com a divisão real das coisas em suas partes e na unificação de objetos isolados em um todo. Assim como todas as operações racionais, análise e síntese aparecem primeiramente no campo da prática, da atuação. De acordo com Rubinstein (1973), a análise prática precede a análise teórica, assim como a síntese teórica nasce da síntese prática da atividade produtiva do ser humano. Somente depois elas se convertem em operações do processo mental, teórico, no entanto, sem perder a conexão com a atividade prática, sendo apenas modificada a natureza dessa conexão. Dessa maneira se coloca o caminho dialético para o conhecimento da verdade e da realidade objetiva: “[...] da viva intuição ao pensamento abstrato e deste à prática”. (RUBINSTEIN, 1973, p. 131). O pensamento se desenvolve, portanto, com base na ação, servindo finalmente à organização da ação e à sua direção.

Vale mencionar aqui, embora não seja possível aprofundar a discussão, que a sociedade capitalista contemporânea, com sua ideologia focada no pragmatismo cotidiano e no irracionalismo subjetivista, tende a negar a forma mais desenvolvida de síntese que é a perspectiva de totalidade. Isso não é apenas uma questão de mentalidade, mas de organização prática da vida social. A lógica de reprodução do capital é imediatista e feita de colisões entre as forças que competem entre si no campo econômico. A despeito de toda a retórica sobre globalização, o fato é que a reprodução capitalista é anárquica e cada empresa luta por seus interesses egoístas em detrimento das consequências sociais e ambientais da resultante dessas ações voltadas à produção do mais valor (mais valia). As políticas neoliberais, associadas às inovações tecnológicas no processo produtivo, geraram segmentação e conseqüente fragilização da classe trabalhadora. Uma das consequências é o acirramento de um espírito de “salve-se quem puder” e a ausência de perspectivas mais amplas de luta coletiva. A ausência de sínteses não é só uma questão de operações



cognitivas, mas está relacionada aos limites postos à prática social pela forma dominante de organização da sociedade e da vida.

O conhecimento mais profundo da realidade exige a descoberta de nexos internos, de leis e propriedades essenciais conseguidos mediante os processos de análise e síntese. Dessa forma é possível entender melhor a frase de Vygotski (2001, p. 165) com a qual iniciei esse subitem, qual seja: “O conceito genuíno se apoia tanto no processo de análise como no de síntese.” Mas, essa separação e unificação mental das partes ou qualidades dos objetos e fenômenos não podem ser realizadas sem o processo de comparação. Assunto do próximo subitem.

## **COMPARAÇÃO**

Comparação é a operação racional por meio da qual é possível confrontar dois ou mais objetos ou fenômenos a fim de perceber suas semelhanças, diferenças e relações. Por isso a comparação se apresenta como uma importante operação para o conhecimento da realidade objetiva. “Não será exagero algum dizer que tudo o que existe se conhece por meio da comparação de uns objetos e fenômenos com outros parecidos ou distintos entre eles.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 239).

Nesse sentido, a análise é uma das partes constitutivas e indispensáveis da comparação que, sem a primeira, é impossível a realização da última. Isto porque, a separação mental das partes ou qualidades dos objetos e fenômenos permite compará-los uns com os outros, permite estabelecer diferenças, semelhanças e relações entre eles. Para comparar dois ou mais objetos é necessário separar determinados aspectos e qualidades. No entanto, a comparação não tem ligação apenas com a análise, mas também com a síntese. Para comparar é necessário estabelecer uma relação de unificação entre os objetos ou entre suas qualidades ou partes.

Assim, a comparação é, ao mesmo tempo, uma operação analítica e sintética que, mediada pelas objetivações genéricas para si, contribui para o desenvolvimento dos conceitos, o conhecimento das propriedades ou aspectos substanciais dos objetos e fenômenos da realidade, ou seja, o conhecimento dos principais nexos e relações entre eles. (VYGOTSKI, 1996). Além disso, a comparação é premissa indispensável à generalização e sistematização, devido a sua qualidade de estabelecer quais são os aspectos gerais da realidade, bem como os que podem ser reunidos em um mesmo grupo. Esse é o assunto a seguir.

## **A GENERALIZAÇÃO E A SISTEMATIZAÇÃO**



A **generalização** é a identificação de propriedades gerais existentes nos objetos e fenômenos e, por meio desta, é sua unificação mental. Com a participação da análise, síntese e comparação, a generalização caracteriza-se pela descoberta das regularidades presentes na realidade, possibilita o acesso às conexões internas, ou seja, às suas determinações essenciais. Portanto, “[...] os conceitos se formam sobre a base da generalização.” (MENCHINSKAYA, 1960, p. 242).

A generalização pode apresentar-se de duas formas, quais sejam: a elementar e a superior. A elementar consiste no processo por meio do qual o geral é identificado no plano do semelhante, enquanto que a generalização superior se caracteriza como processo em virtude do qual se aclaram os nexos essenciais, necessários. (RUBINSTEIN, 1973). Isso quer dizer que essa operação racional apoia-se em distintos aspectos ou qualidades dos objetos e fenômenos semelhantes, porém, o traço mais importante é a identificação do que nos objetos e fenômenos são essenciais. Nessa direção, Menchinskaia (1960, p. 239) afirma que “[...] este tipo de generalização é o que conduz à formação de conceitos, à descoberta das leis e ao conhecimento das conexões reais.”

A generalização, de acordo com Rubinstein (1973), está na base do que o autor chamou de “o problema da transferência”, ou seja, para aplicar a solução de um problema a outro, é necessário, sobretudo, descobrir por meio da análise e da síntese, o que há de comum entre eles. A generalização constitui a premissa interna da transferência e, por meio dela, o indivíduo, ao resolver um problema, utiliza sua própria experiência e a experiência social na solução do problema.

Se na solução de um problema operamos unicamente com o conteúdo intuitivo parcial, que nos é dado pela intuição imediata, apenas resolvemos o problema para cada caso particular. Em cada caso seguinte, temos de resolver de novo o problema e a solução é sempre válida apenas para aquele problema. A possibilidade de encontrar uma fórmula generalizada para a solução do problema transforma fundamentalmente a situação. O problema que se resolve com esta fórmula generalizada não se resolve só praticamente para um determinado caso individual, mas também teoricamente para todos os casos em princípio iguais. A solução encontrada para um caso particular ultrapassa os limites deste e adquire um significado geral. (RUBINSTEIN, 1973, p. 130).

Nesse caso, podemos inferir que generalizar constitui uma condição necessária e, ao mesmo tempo, um produto do pensamento teórico. Graças à generalização o indivíduo pode passar da solução de um problema isolado a um de valor geral. Essa solução, portanto, converte-se em teoria ou numa parte integrante de uma teoria. O autor supracitado assevera que o pensamento teórico, em forma generalizada, antecipa a solução do problema, adotando a função de planejamento, de projeto. Por meio da generalização o pensamento eleva-se ao nível onde é possível a teoria adiantar-se à prática, servindo de instrução ou norma da conduta.



Aqui podemos observar a importância da educação escolar, posto que a generalização, de acordo com Vigotski, é a tomada de consciência por meio da qual se formam os verdadeiros conceitos. Essa tomada de consciência só pode ser realizada, em suas máximas possibilidades, a partir da transmissão-assimilação dos conteúdos escolares. Trata-se de um processo que culmina na adolescência, posto que a generalização no pensamento infantil não se mostra consciente, isto é, caracteriza-se pela unificação de diversos traços dos objetos, porém, a criança não conhece no que se embasa seu conceito. A ausência de hierarquia lógica e de síntese entre os diversos elementos de um mesmo conceito é a característica fundamental do pensamento infantil. A criança, portanto, “[...] não capta as contradições, é incapaz de perceber as relações, utiliza a transdução, quer dizer, **passa do particular ao particular**, esse é o método fundamental de seu pensamento.” (VYGOTSKI, 1996, p. 101, grifo nosso).

Nessa mesma direção, ou seja, no contexto da importância da educação escolar no processo de generalização, Rubinstein (1973, p. 160, grifo do autor) assevera que:

O pensamento atinge as formas superiores da generalização através da mediação, isto é, da descoberta das relações, nexos e normas da evolução. É na atividade mental do indivíduo que, no fundo, se efetua o *processo de generalização* como atividade mediada pelo *ensino*, para dominar os conceitos e as interpretações gerais, que foram criados na precedente evolução histórica e que se determinam na palavra e nos termos científicos. O conhecimento do significado da palavra é essencial para o domínio de um conhecimento conceitual cada vez mais generalizado.

O processo acima descrito não pode ocorrer sem a operação racional **sistematização**. Se a tomada de consciência significa generalização, podemos inferir que a generalização significa a formação de um conceito superior. E, desse modo, Vygotski (2001) assevera que um conceito só é superior porque há a presença não de um, mas de uma série de conceitos subordinados. Um conceito superior pressupõe, ao mesmo tempo, a sistematização hierárquica dos conceitos inferiores subordinados a ele, com os quais se relaciona por meio de um determinado sistema de relações. Em outras palavras, o autor assevera que a tomada de consciência dos conceitos se efetua por meio da formação de um **sistema conceitual**.

A sistematização é uma operação racional – na qual síntese, análise, comparação e generalização têm participação indispensável – caracterizada pelo destaque do geral nos objetos ou fenômenos e, ao mesmo tempo, pela descoberta das diferenças entre eles, possibilitando o indivíduo classificá-los e distribuí-los mentalmente em grupos e subgrupos, segundo tais semelhanças ou diferenças. A classificação dos animais, por exemplo, está embasada nas diferenças e semelhanças encontradas entre os distintos representantes do mundo animal, assim também ocorre na classificação das plantas, dos minerais, dos elementos químicos etc. (MENCHINSKAIA, 1960). Essa autora acrescenta que os grupos pequenos de objetos e fenômenos podem se reunir em outros maiores de



acordo com algumas semelhanças, como também pode ocorrer o contrário, ou seja, os grandes grupos podem se dividir em uma série de grupos menores a partir das diferenças existentes entre alguns de seus representantes. “Assim, por exemplo, os vegetais se dividem em tipos, os tipos em classes, as classes em ordens, as ordens em famílias, as famílias em gêneros e os gêneros em espécies.” (MENCHINSKAIA, 1960, p. 239). Ademais, pode-se classificar de diferentes maneiras um mesmo objeto ou fenômeno, dependendo do caráter que se toma como base para a classificação. Podemos exemplificar tal asserção por meio da classificação de estudantes de uma escola a partir do sexo, da idade, da conduta etc. Nas classificações científicas os caracteres essenciais dos objetos e fenômenos são tomados como base para a sistematização, não é à toa que o professor Saviani (2011, p. 14) defende que a escola deve transmitir o conhecimento sistematizado: “[...] eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.”

A classificação ou sistematização pode não refletir a realidade objetiva se esta não for realizada a partir da mediação das objetivações genéricas para si. Além disso, o critério de classificação, bem como a escolha das operações e ações necessárias para tal processo, deve ser dirigido pelo professor, no objetivo de superar a espontaneidade, o pragmatismo e o fetichismo das classificações cotidianas. De acordo com Vygotski (2001), o caráter consciente e a sistematização são características dos conceitos científicos, ao passo que a espontaneidade, a falta de consciência como atributo do psiquismo, a ausência de sistematização, são termos que caracterizam os conceitos infantis, cotidianos. Decorre daí, portanto, a necessidade da transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, não cotidianos.

A relação recíproca dos conceitos, seu pertencimento interno a um mesmo sistema convertem o conceito em um dos meios mais fundamentais para sistematizar e conhecer o mundo exterior. Mas, além de ser um recurso fundamental de sistematização e conhecimento da realidade exterior é, também, um meio fundamental para compreender como se assimila adequadamente a experiência social da humanidade historicamente formada. O adolescente sistematiza e conhece pela primeira vez o mundo da consciência social tão só em conceitos. (VYGOTSKI, 1996, p. 71-72).

Para avançarmos na compreensão da formação dos conceitos é necessário, também, a compreensão das operações racionais abstração e concreção. Estes são os objetos de análise abaixo.

## **A ABSTRAÇÃO E A CONCREÇÃO**

[a abstração] constitui o conteúdo da primeira etapa na formação dos conceitos. Sua natureza ou essência consiste no **movimento da percepção sensitivo-concreta ao raciocínio abstrato**. O conteúdo da segunda etapa na formação de



um conceito [a concreção] é o **movimento do abstrato ao concreto** [...]. (ÚSOVA, 1988, p. 94, grifo nosso, tradução nossa).

Quando um indivíduo generaliza os objetos ou fenômenos, separa o que é geral e omite outras qualidades que os diferenciam. Isso quer dizer que ele considera apenas aquilo que destacou em geral e não “pensa” nas qualidades que omitiu. Essa operação mental é a **abstração**. Assim como qualquer operação racional, a abstração está inseparavelmente ligada à palavra por meio da qual se pode pensar em algo omitindo a imagem total do objeto ou fenômeno dado. A **concreção**, por outro lado, é o processo oposto da abstração que em virtude da qual se concretiza sobre o particular que corresponde ao geral. Desse modo, o indivíduo não omite os caracteres que existem no objeto particular, mas pensa sobre ele dentro das múltiplas determinações que o compõe. (MENCHINSKAIA, 1960).

De acordo com Rubinstein (1973, p. 158), a abstração não pode ser identificada ao sensível como o faz as teorias da psicologia empirista, tampouco pode ser separada do sensível tal como concebe a psicologia idealista que “[...] afirma que o conteúdo abstrato ou foi criado primeiramente pelo pensamento ou então foi reconhecido por este como uma ideia abstrata que radica em si mesma”. Segundo o autor, o pensamento só chega ao abstrato por meio do sensível, portanto, tal processo deve ser entendido em sua dialeticidade:

A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre tais objetos e nos quais as suas qualidades abstratas aparecem. Quando o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas volta inevitavelmente a ele. E esse regresso ao concreto, de que o pensamento havia se desligado pela abstração, está sempre relacionado a um enriquecimento da compreensão e do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, voltando a este através do abstrato. Deste modo reconstrói o concreto cada vez com maior perfeição e fá-lo com uma “concreção” (que é literalmente o significado do conceito “concreto”, do latim *concreescere*) de múltiplas relações abstratas. Todo o processo cognitivo é um destes movimentos bilaterais do pensamento. (RUBINSTEIN, 1973, p. 158).

O abstrato e o concreto são dois momentos no conhecimento da essência do objeto ou fenômeno. Tal processo inicia-se pela percepção sensitivo-concreta por meio da qual os dados são analisados e, conseqüentemente, se destacam as qualidades principais, omitindo os secundários (aqui ocorre a abstração). Assim, torna-se possível a definição verbal do conceito que sintetiza as partes ou qualidades essenciais do objeto ou fenômeno dado. Esse processo constitui a primeira etapa na formação de conceitos. Sua natureza consiste no caminho da percepção sensitivo-concreta ao raciocínio abstrato. A segunda etapa da formação de conceitos é o movimento do abstrato ao concreto. Neste caso se enriquece o conteúdo do conceito e os nexos e relações entre outros conceitos são revelados. Esse é o processo de concreção (avanço do abstrato ao concreto), cujo resultado é a formação de





conceitos concretos que representam a síntese de muitas definições de concepções particulares. (ÚSOVA, 1988).

O concreto no pensamento, portanto, é o conhecimento mais profundo da realidade que supera o conhecimento abstrato, pois, no objeto ou fenômeno, reflete não somente um aspecto essencial, mas diferentes e principais aspectos em sua correlação, isto é, enfoca o objeto de forma multifacetada. Desse modo, a ascensão do abstrato ao concreto não significa um retorno ao sensitivo-concreto, mas sim, a reprodução do concreto na consciência, considerada, tal como já afirmei neste trabalho, a forma mais desenvolvida de conhecimento. O concreto é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada do processo de conhecimento. “O sensitivo-concreto é o inicial no conhecimento; o concreto, reproduzido pelo pensamento, é o resultado final do conhecimento, enquanto que as abstrações isoladas são o meio para conseguir esse resultado.” (ÚSOVA, 1988, p. 117-118, tradução nossa).

A autora supracitada identificou que, na literatura metodológica e na prática do ensino escolar de sua época, a concreção de concepções caracterizava-se por familiarizar os alunos com as manifestações concretas das qualidades dos objetos e fenômenos. Segundo a autora, a concreção de uma concepção “[...] na prática escolar se relaciona fundamentalmente com a apreensão sensitivo-concreta, o que não corresponde ao conteúdo científico do conceito [...]”. (ÚSOVA, 1988, p. 120, tradução nossa). Sua pesquisa buscou analisar as possibilidades de desenvolvimento de conceitos (tais como: “matéria”, “movimento”, “força”, “massa”, “trabalho”, “energia”, “substância”, “campo” etc.), pelos alunos de um curso secundário, conceitos estes, contidos nas ciências naturais. Os resultados de sua pesquisa apontaram que, no processo docente, nem sempre se realizam as condições de formação de conceitos e que, algumas vezes, tal formação se desenvolve espontaneamente nos alunos, sem uma atividade orientadora por parte do professor.

De acordo com a autora, a causa principal do baixo nível de generalização que apresentaram os alunos, é a elaboração inacabada da metodologia de concretização e generalização das concepções científicas contidas nos manuais analisados (manuais de física, química e biologia). Esse material apresentou apenas o nível mais baixo de generalização, o qual se caracteriza fundamentalmente em aspectos empíricos. O processo de concreção (avanço do abstrato ao concreto) está, segundo Úsova (1988, p. 120), estreitamente ligado à generalização. O processo de generalização está presente na primeira etapa de desenvolvimento dos conceitos e no processo de abstração. No entanto, representa o nível mais baixo de generalização. Na segunda etapa do desenvolvimento dos conceitos, devido à concreção, a generalização se apresenta num nível mais alto, ou seja, teórico. Úsova concluiu que a sistematização e concreção das concepções científicas é papel fundamental do manual “[...] que precisamente nele se apoia em seu trabalho e se orienta os professores das escolas de ensino geral, e que o manual é fonte fundamental de



conhecimento da disciplina ministrada aos alunos.” (ÚSOVA, 1988, p. 122-123, tradução nossa).

Nesse processo, compreendemos que as várias disciplinas e seus conteúdos curriculares têm o papel de promover o desenvolvimento psíquico dos alunos. O pensamento conceitual do sujeito, o raciocínio lógico, enfim, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas de forma integral, a partir da organização e transmissão do conhecimento científico pelo professor, que deve ser apropriado pelo indivíduo.

Fechamos nosso trabalho, esclarecendo mais sobre essa afirmação e fazendo as articulações necessárias com o primeiro item deste texto.

## CONCLUSÃO

Como a escola, em nossa sociedade é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva.

Desse modo, afirmamos que a escola não deve desconsiderar os conceitos espontâneos, cotidianos, que o aluno já possui, mas o objetivo do trabalho educativo não é o de limitar o pensamento do aluno a esses conceitos. Ao contrário, trata-se de superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alçando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio dos conceitos científicos. Duarte assinala que o conhecimento construído pelo pensamento científico “[...] a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva.” (DUARTE, 2000, p. 87). Assim, a apropriação dos conceitos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas de maneira a permitir a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para sua transformação pela prática social.

A apropriação dos conhecimentos científicos promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado da realidade. Nesse processo, novas CAPACIDADES intelectuais são FORMADAS e seguidas de novas necessidades históricas, como a da pesquisa científica, a de produção das várias formas de arte, o desenvolvimento da reflexão filosófica etc., alcançando níveis de amplitude, profundidade e validade cada vez maiores. “Assim, as condições sociais dos indivíduos, generalizando-se cada vez mais, permitem a cada indivíduo mostrar-se cada vez mais apto a aproveitar



experiências, conhecimentos e riquezas acumulados pela humanidade.” (MARKUS, 1974, p. 88).

Portanto, a defesa deste trabalho, a partir da teoria que o fundamenta, é a de que busquemos na cultura produzida pelos seres humanos, o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações. Dessa forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção. A escola, para se colocar em oposição à alienação produzida pela sociedade de classes, precisa atuar naquilo que caracteriza sua especificidade, isto é, nas palavras de Saviani (2011), “[...] a socialização do saber sistematizado.”

No quadro delineado, a escola tem um papel político fundamental, que é o de lutar para que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não permaneçam ao alcance somente da classe exploradora e dos intelectuais a seu serviço, mas sim, cada vez mais promover, de maneira generalizada, o enriquecimento intelectual da população. A finalidade da existência da escola é, desse modo, garantir que os conhecimentos transponham o pragmatismo da vida cotidiana e levar aos sujeitos a produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade. (DUARTE, 2003).

Concluindo a defesa feita pela Pedagogia Histórico-Crítica da socialização pela escola dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas nada tem a ver com algum cultivo da erudição por si mesma. Muito menos significa uma atitude ingênua perante as contradições históricas que se refletem nos conhecimentos. Trata-se, como vimos, do reconhecimento da necessidade desses conhecimentos para que os indivíduos possam tomar suas vidas e os rumos da sociedade em suas mãos.

## **REFERÊNCIAS**

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Polêmicas de nosso tempo).

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.



MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 232-275.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

ÚSOVA, A. V. **Formación de concepciones científicas en los escolares durante el proceso de enseñanza**. Moscú: Vneshtorgizdat, 1988. Impreso por V/O Vneshtorgizdat por pedido especial de Ediciones Cubanas para la editorial Pueblo y Educación, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: A. Machado Libros, 2001. Tomo II.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

#### Notas

<sup>1</sup> Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professora Adjunta no Centro de Educação, Letras e Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professor e Supervisor de Estágio no Departamento de Psicologia da UNOSTE/Presidente Prudente, SP.

<sup>3</sup> “O fato completamente indubitável, indiscutível e incontroverso consiste em que o caráter consciente e a voluntariedade dos conceitos, essas propriedades insuficientemente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do escolar, se encontram por completo dentro da zona de desenvolvimento de próximo, quer dizer, que se manifestam e se fazem eficazes em colaboração com o pensamento do adulto.” (VYGOTSKI, 2001, p. 254).

**Submetido em:** 12/09/2018

**Aprovado em:** 29/11/2018

**Publicado em:** 05/12/2018