



EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITOS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

School education and development of conceptual thinking: contributions from the historical-cultural psychology and the historical-critical pedagogy

Educación escolar y desarrollo del pensamiento por conceptos: contribuciones de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica

Ricardo Eleutério dos Anjos¹

Universidade Federal de Catalão (UFCAT) - GO.

RESUMO

Este artigo realiza uma análise da relação entre educação escolar e desenvolvimento do pensamento por conceitos, a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. O texto faz parte de uma pesquisa teórico-conceitual que busca compreender a relação entre psicologia e educação, baseando-se na abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Para apresentar os resultados, foram selecionados três eixos de análise: o psiquismo humano a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural e o papel do pensamento conceitual em seu processo de desenvolvimento; o conceito como uma atividade do pensamento; e o papel da educação escolar no processo de desenvolvimento conceitual. O texto destaca que o conceito é uma atividade composta por uma série de atos do pensamento que tem seu auge formativo a partir da adolescência. No entanto, ressalta que esse processo não ocorre naturalmente, sendo necessário que conteúdos sistematizados, como a ciência, a arte e a filosofia, sejam internalizados pelos estudantes, a fim de possibilitar o desenvolvimento dessa nova forma de pensamento.

Palavras-chave: Educação; Pensamento; Conceitos; Psicologia; Pedagogia.

ABSTRACT

This article conducts an analysis of the relationship between school education and the development of thinking through concepts, based on the contributions of the historical-cultural psychology and the historical-critical pedagogy. The text is part of a theoretical-conceptual research that seeks to understand the relationship between psychology and education, based on the theoretical-methodological approach of historical-dialectical materialism. To present the results, three axes of analysis were selected: human psyche from the perspective of the historical-cultural psychology and the role of conceptual thinking in its development process; the concept as an activity of thought; and the role of school education in the process of conceptual development. The text highlights that the concept is an activity composed of a series of thought processes that reach their formative peak from adolescence onwards. However, it emphasizes that this process does not occur naturally, requiring that systematized content such as science, art, and philosophy is internalized by students to enable the development of this new form of thinking.

¹ Universidade Federal de Catalão (UFCAT), docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Doutor em Educação Escolar, Pesquisador no Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, ligado ao Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara e no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7432-556X> E-mail: ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

Keywords: Education; Thinking; Concepts; Psychology; Pedagogy.

RESUMEN

Este artículo realiza un análisis de la relación entre educación escolar y desarrollo del pensamiento basado en conceptos, a partir de las contribuciones de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica. El texto forma parte de una investigación teórico-conceptual que busca comprender la relación entre la psicología y la educación, basándose en el enfoque teórico-metodológico del materialismo histórico-dialéctico. Para presentar los resultados, fueron seleccionados tres ejes de análisis: el psiquismo humano desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural y el papel del pensamiento conceptual en su proceso de desarrollo; el concepto como una actividad del pensamiento; y el papel de la educación escolar en el proceso de desarrollo conceptual. El texto destaca que el concepto es una actividad compuesta por una serie de actos del pensamiento que alcanza su punto culminante a partir de la adolescencia. Sin embargo, se enfatiza que este proceso no ocurre naturalmente, siendo necesario que los contenidos sistematizados, como la ciencia, el arte y la filosofía, sean interiorizados por los estudiantes para posibilitar el desarrollo de esta nueva forma de pensamiento.

Palabras clave: Educación; Pensamiento; Conceptos; Psicología; Pedagogía.

INTRODUÇÃO

Não obstante a interdependência entre psicologia e pedagogia, ressaltamos que essa relação não deve anular a distinção significativa entre esses dois campos de conhecimento. Cada um possui sua própria área de estudo, e a natureza dessa relação baseia-se na premissa de que o que é objeto de estudo de uma dessas ciências emerge como condição na outra (Rubinstein, 1976). Dessa forma, a psicologia concentra-se no estudo do psiquismo, enquanto os processos de ensino e aprendizagem são identificados como condições para seu desenvolvimento. A pedagogia, por sua vez, direciona seu foco para os processos de ensino e de aprendizagem, sendo o conhecimento do desenvolvimento psicológico considerado como condição para o trabalho educativo.

Rubinstein (1976) defende que a psicologia deve permanecer no âmbito de seu objeto de estudo e que sua contribuição para a educação escolar será ainda mais significativa à medida que se aprofundar no estudo do psiquismo. Assim, a pedagogia receberá um aporte ainda mais substancial da psicologia quando esta se desenvolver em seu conteúdo específico e próprio.

Neste artigo, não nos limitamos, portanto, a um conjunto de prescrições psicológicas, mas, sim, buscamos estabelecer uma discussão sobre os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural à educação escolar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento conceitual. Com esse propósito, estruturamos o presente artigo em três seções. Inicialmente, realizamos uma análise da definição de psiquismo humano e o papel do pensamento por conceitos no processo de seu desenvolvimento. Em seguida, analisamos o pensamento conceitual como uma atividade do pensamento. Por fim, apresentamos reflexões pertinentes ao papel desempenhado pela educação escolar na formação de conceitos.

O PSIQUISMO HUMANO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A psicologia histórico-cultural surgiu na União Soviética no início do século XX, embasada no materialismo histórico-dialético, por meio de seus precursores Vygotski, Luria e Leontiev. Essa teoria parte

do pressuposto de que a psicologia dessa época estava em crise devido à dicotomia entre os aspectos biológicos e subjetivos da consciência humana. Por um lado, a psicologia idealista concebia a consciência humana como algo primário à materialidade, como um substrato inerente ao ser humano, um estado de espírito puro que prescinde à matéria. Por outro, as psicologias de base organicista mecanicista defendiam que não havia diferenças basilares entre o psiquismo humano e o dos demais animais e a complexidade da consciência humana já estaria, de forma embrionária, nos demais animais, manifestada no *Homo Sapiens* por meio da evolução das espécies. Desse modo, haveria, na concepção de Vygotski (2013), uma psicologia que estudava a mente sem um corpo (psicologia idealista) e uma corrente psicológica que estudava um corpo sem a mente (psicologia organicista mecanicista).

Estudar a psicologia histórico-cultural implica compreender o psiquismo como objeto de estudo da ciência psicológica, bem como analisar sua formação e desenvolvimento. Assim sendo, iniciamos nossa discussão a partir da definição do psiquismo como objeto de estudo da psicologia. Toda ciência, de fato, deve ter claro seu objeto de estudo e o método de investigação de tal objeto. A psicologia científica não poderia ficar de fora dessa lei básica. Ocorre que, quando indagamos sobre qual seria o objeto de estudo da psicologia, logo temos como respostas temas diversos tais como: o ser humano; comportamento; subjetividade; personalidade; inconsciente etc. Não obstante a diversidade de respostas, consideramo-las corretas; no entanto, devemos colocá-las em seu lugar, pois elas são aspectos de um substrato maior denominado “psiquismo”.

No entanto, o que vem a ser psiquismo? Psiquismo poderia ser compreendido como o reflexo subjetivo da realidade objetiva ou, em outros termos, psiquismo pode ser entendido como as representações mentais da realidade (interna e externa) que são formadas no nosso cérebro. Esse reflexo subjetivo da realidade orienta nossa maneira de ser, ou seja, orientam nosso agir, sentir e pensar (Leontiev, 2021; Martins, 2013).

Ao definir o conceito de psiquismo como objeto de estudo da psicologia, uma pergunta poderia surgir: Como o psiquismo humano se forma e se desenvolve? O psiquismo é formado por um sistema funcional complexo constituído de funções psicológicas tais como: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimentos (Martins, 2013). A princípio, tais funções são comuns aos seres humanos e aos demais animais, elas estariam estruturadas no esquema estímulo-resposta (S – R), são biológicas, inatas. No caso dos seres humanos, essas funções psicológicas elementares saltam qualitativamente de suas formas naturais às formas sociais de comportamento, devido à mediação da cultura. Assim, o psiquismo desenvolveu-se a partir do momento histórico e social quando o ser humano começou a criar e utilizar estímulos artificiais, as ferramentas de trabalho e os signos, o que possibilitou o domínio do seu comportamento, o domínio de suas formas de agir, sentir e pensar. Essa nova forma de conduta especificamente humana caracteriza-se pela transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, como a percepção semântica, a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento por conceitos etc. (Martins, 2013; Vygotski, 2012).

No âmbito deste artigo, surgem algumas questões pertinentes: O que é o conceito e qual é a sua importância no desenvolvimento do psiquismo? O conceito é a compreensão das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos. Trata-se do produto do desenvolvimento do nosso conhecimento acerca da realidade objetiva, sendo o corolário da descoberta dos seus vínculos e relações. O conceito representa a imagem de algo em sua totalidade. “Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus vínculos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem completa por meio de múltiplas definições, o conceito emerge em nós” (Vygotski, 1996, p. 78).

Ao compreendermos o que é o conceito, percebemos sua importância para a compreensão da realidade objetiva. Enquanto o sistema funcional complexo – que é composto por funções psíquicas afetivas e cognitivas – está intimamente ligado à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, os conceitos organizam essa imagem, permitindo a compreensão do real (Martins, 2013). No entanto, a qualidade da organização dessa representação mental da realidade está condicionada à qualidade da mediação, uma vez que os conceitos cotidianos não promovem o desenvolvimento psíquico da mesma forma que os conceitos científicos. No que tange às especificidades dos conceitos científicos e cotidianos, analisamos, na seção intitulada “o conceito como uma atividade do pensamento”, a categoria “vida cotidiana” e as produções culturais dentro das esferas cotidianas e não cotidianas com base em Heller (2016). Na seção intitulada “o papel da educação escolar no desenvolvimento conceitual”, analisamos a distinção que Vygotski (2001) fez entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Segundo o autor, os primeiros são resultantes da experiência cotidiana e do senso comum, enquanto os últimos representam uma síntese de muitas relações, ou seja, a reprodução ideal (no âmbito das ideias) do movimento da realidade concreta.

O pensamento por conceitos é formado a partir da apropriação de conteúdos não cotidianos, conteúdos clássicos (Saviani, 2011a) ou conceitos científicos (Vygotski, 1996, 2001). Essa afirmação deve ser entendida na relação dialética entre conteúdo e forma, visto que a apropriação de conteúdos sistematizados possibilita essa nova forma de pensamento (o pensamento baseado em conceitos), que, por sua vez, se torna condição para a apropriação de conteúdos novos e mais complexos.

Além da discussão sobre a relação dialética entre conteúdo (conteúdo escolar) e forma (nova forma de pensamento na adolescência) acima apresentada, Martins (2013, p. 297) assevera que a tríade “forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino”. Isso quer dizer que o trabalho educativo deve identificar os conteúdos que devem ser apropriados, descobrir as formas mais adequadas de socialização de tais conteúdos, bem como conhecer as especificidades de cada época do desenvolvimento humano (Saviani, 2011a; Anjos, 2023). No contexto deste artigo, a ênfase dada ao destinatário destaca-se pela identificação da adolescência como a fase do desenvolvimento humano em que o pensamento conceitual atinge seu auge formativo.

Dessa forma, a partir do pensamento conceitual, é possível a intelectualização das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento do autodomínio da conduta, a formação da autoconsciência, da

concepção de mundo e da personalidade. No entanto, tudo isso pode não ocorrer se a educação escolar não desempenhar o seu papel na socialização dos conhecimentos sistematizados e se os professores não apresentarem aos estudantes possibilidades para o seu desenvolvimento pessoal além do limitado âmbito da vida cotidiana.

A relação entre atividade e desenvolvimento do psiquismo

Até aqui, vimos que o psiquismo é o objeto de estudo da psicologia e que ele se forma e se desenvolve a partir das mediações culturais que são criadas e utilizadas pelo ser humano no percurso histórico e cultural. Vimos que, a princípio, as funções responsáveis pela formação do psiquismo são naturais, elementares, biológicas, comuns aos seres humanos e aos demais animais, principalmente aos mamíferos. A partir da criação e do uso de ferramentas e signos, as funções psicológicas elementares se transformam (mudam de forma) em funções psicológicas superiores, funções biológicas condicionadas pela cultura. Não se trata, porém, da formação de novas funções psicológicas, mas, sim, da transformação das mesmas funções elementares em superiores. Isso se dá pela unidade dialética entre o biológico e o cultural (Vygotski, 2012, 2013).

Conforme enfatizado por Vygotski (2013), o estudo dos processos psíquicos e fisiológicos não deve ser conduzido de forma isolada, pois, quando são considerados separadamente, tornam-se completamente incompreensíveis. É necessário abordar, portanto, o processo em sua totalidade, levando em conta simultaneamente os aspectos subjetivos e objetivos (referindo-se, neste caso, aos substratos biológicos). Segundo o autor, essa é a singularidade da psicologia dialética, cujo objeto de estudo é, nada mais, nada menos, do que o processo integral do comportamento. Esse processo é caracterizado pela presença tanto de componentes psíquicos quanto fisiológicos, sendo fundamental que a psicologia os estude como um único e integrado processo.

No início deste texto, afirmamos que toda ciência deveria ter seu objeto e um método específico para estudá-lo. Passemos, pois, para este último tópico: o método de estudo do psiquismo. Com base nas contribuições do psicólogo russo Vygotski, a psicologia deve substituir o método de análise por elementos pelo método de análise por unidade. O desenvolvimento psicológico do ser humano não pode ser estudado apenas por um polo, seja ele o fisiológico ou o psíquico, subjetivo. Vygotski propôs o método de análise por unidades ao contrapor-se aos pesquisadores em psicologia que buscavam compreender os fenômenos por meio da análise que decompõe o objeto em elementos isolados e atomizados. Para Vygotski (1996, p. 99-100), a tarefa precípua da análise em psicologia “[...] não é decompor o todo psicológico em partes ou fragmentos, mas destacar do conjunto psicológico integral, determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo”.

O autor compara o pesquisador que recorre ao método de análise dos elementos “[...] com o indivíduo que para explicar porque a água apaga o fogo, analise separadamente as propriedades do oxigênio e do hidrogênio e observe surpreso que o hidrogênio é inflamável e o oxigênio mantém

combustão” (Vygotski, 2001, p. 288). Diferentemente da análise dos elementos, a análise das unidades não substitui a compreensão da totalidade. Esse pensamento pode ser também aplicado na análise integral do comportamento humano. Podemos utilizar a mesma analogia com a fórmula da água (H₂O): se um pesquisador analisar apenas o elemento oxigênio separadamente do todo, ou analisar somente uma molécula de hidrogênio, ele não estudará a totalidade “água”, mas, sim, o oxigênio ou o hidrogênio. Da mesma forma, se analisarmos apenas o elemento fisiológico, destituído da totalidade dos processos psicológicos, não analisaremos o comportamento integral do ser humano. Tomando como referência o método de análise por unidades, podemos afirmar, desse modo, que a unidade de análise entre processos psíquicos e fisiológicos é o conceito de processos psicológicos. Destarte, “[...] chamá-los psicológicos implica uma opção metodológica para abordar aqueles processos que a psicologia estuda e com o qual estamos ressaltando a possibilidade e necessidade de um objetivo único e integral da psicologia como ciência” (Vygotski, 2013, p. 101). Ademais, a análise por unidade significa superarmos certas dicotomias como: biológico-social; mente-corpo; razão-emoção; indivíduo-sociedade; teoria-prática etc.

Estudar o psiquismo humano significa estudar uma pessoa em atividade. Portanto, a atenção não atenta, a memória não memoriza, o pensamento não pensa, tampouco imaginação imagina. Quem se atenta, memoriza, pensa, sente, imagina etc. é uma pessoa de carne e osso, uma pessoa que tem uma história de vida, que estabelece relações diversas com outras pessoas e com ela mesma. A psicologia, pois, estuda o ser humano em atividade. Essa atividade é condição e, ao mesmo tempo, produto dos processos psicológicos. Isso quer dizer que “[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza” (Leontiev, 2014, p. 77). A complexificação da atividade social promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em suas máximas possibilidades e “[...] o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente” (Leontiev, 2014, p. 78).

Atividade é o meio/modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir ou reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física ou psíquica. Destacamos três principais características da atividade consciente do ser humano que a distingue da atividade adaptativa dos demais animais. A primeira é que a atividade consciente do ser humano não é determinada apenas por necessidades biológicas, mas, sobretudo, por necessidades superiores, formadas a partir da complexidade das relações sociais. A segunda característica é que a atividade humana é uma atividade mediada, ao contrário da atividade imediata dos demais animais. Por fim, a terceira refere-se ao fato de que a maioria de nossas atividades não é produzida pela hereditariedade, tampouco somente por experiências individuais, mas, sim, pela experiência de toda a humanidade, a partir do processo de apropriação das riquezas humanas objetivadas ao longo do percurso histórico, e isso só pode ocorrer por meio do processo de educação em geral (Luria, 1979) e, no contexto deste artigo, de educação escolar, em particular.

Assim, devido à apropriação da cultura, o córtex cerebral humano tornou-se capaz de formar novos órgãos funcionais (Leontiev, 1978). Podemos, então, afirmar que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento

humano em desenvolvimento” (Vygotski, 2012, p. 34). Essas neoformações se formam em decorrência da atividade humana, e tais estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa.

As atividades psíquicas de todos os animais formam-se nas condições de vida de cada espécie. As formas de vida que diferenciam a atividade consciente do ser humano da atividade adaptativa dos demais animais são as formas histórico-culturais de atividade, ou seja, o trabalho e a produção e a utilização dos instrumentos e dos signos. No processo de desenvolvimento histórico, o ser humano modifica os modos de sua conduta, ele cria formas de comportamento especificamente culturais. Desse modo, destacamos, também, a importância metodológica de se estudar o conceito de atividade a fim de compreendermos a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano. Ao elegermos o conceito de atividade como pressuposto metodológico, entendemos que a atividade não é o objeto de estudo da psicologia, ela é o princípio explicativo da formação e do desenvolvimento do psiquismo humano. Corroboramos as palavras de Rubinstein (1976, p. 112) quando afirma que a “atividade não é tema da psicologia”, o tema da psicologia é o psiquismo. A questão está em como estudá-lo: a) a partir de uma manifestação metafísica e *a priori*; b) a partir de uma manifestação biologizante e maturacional/evolucionista; ou c) dentro da atividade em que se forma e se manifesta. A psicologia histórico-cultural segue esse terceiro caminho.

O CONCEITO COMO UMA ATIVIDADE DO PENSAMENTO

Segundo Vygotski (1996), o conceito, em seu aspecto psicológico, é uma atividade prolongada que envolve uma série de atos do pensamento. Por ora, deixaremos de lado o aspecto relacionado aos atos do pensamento e nos concentraremos no fato de que o conceito é uma atividade do pensamento. Na perspectiva teórica desse autor, atividade diz respeito à maneira como todo ser vivo se relaciona com a natureza externa e interna para suprir suas necessidades. No caso dos seres humanos, sua atividade consciente busca suprir não apenas as necessidades biológicas, mas também as necessidades culturais que surgem no processo de complexificação da atividade social.

E qual seria a necessidade a ser suprida nesse processo de atividade mencionado? A resposta para essa questão é a necessidade de compreender a realidade objetiva para além de sua aparência superficial. O conceito, por conseguinte, é a reprodução ideal do movimento da realidade, caracterizado pela forma de pensamento que possibilita ao ser humano compreender a essência da realidade externa e interna, ou seja, como síntese de múltiplas determinações. Essa concepção teórica defende que a aparência e a essência do objeto não coincidem imediatamente, e o ser humano, em sua vida cotidiana, geralmente não consegue apreender as coisas além de sua aparência superficial, concebendo essa aparência como algo natural ou normal. Ao buscar superar essa relação fetichista com a realidade, surge a necessidade de o ser humano desenvolver formas mais nítidas e profundas de conhecer as coisas, destacando-se a filosofia, a ciência e a arte como caminhos para isso (Duarte, 2016; Kosik, 2011).

Diferentemente da atividade imediata dos demais animais, a atividade consciente dos seres humanos é mediada. Isso significa que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por objetivações humanas que permitem a compreensão da realidade para além de sua aparência. No entanto, nem todo tipo de conhecimento reflete a essência do objeto. Nesse contexto, Saviani (2011a) apresenta três palavras que os gregos usam para se referir ao conhecimento. A primeira é *doxa*, que significa opinião, um saber próprio do senso comum, transmitido de geração em geração por meio dos contos. A segunda palavra é *sophia*, um tipo de saber baseado na longa experiência de vida, em que os mais velhos ensinam os mais novos. Por último, o autor apresenta a palavra *episteme*, que se refere aos conhecimentos sistematizados como a ciência, a arte e a filosofia. No processo do conhecimento da realidade objetiva, *episteme* é a mediação cultural que possibilita ao ser humano desenvolver uma concepção de mundo que explicita a estrutura e a dinâmica dos fenômenos.

Assim, o desenvolvimento conceitual não pode ser compreendido sem considerar a relação dialética entre forma, conteúdo e destinatário. Não se trata, portanto, de uma forma estática de pensamento na adolescência em que os conteúdos são simplesmente depositados, como se enchêssemos uma garrafa com um determinado líquido. O conteúdo modifica a forma do pensamento, assim como essa nova forma de pensamento na adolescência se torna condição para a aquisição de novos e mais complexos conteúdos (Anjos, 2023). Vygotski (1996) afirma que o conteúdo e a forma são momentos de um único processo de desenvolvimento do pensamento por conceitos na adolescência. Nesse sentido, destacamos as especificidades dos conteúdos científicos e filosóficos, por um lado, e dos conteúdos artísticos, por outro, no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual.

Por meio da filosofia e da ciência, o desenvolvimento dos conceitos ocorre a partir de uma longa atividade constituída por uma série de atos do pensamento, tais como análise e síntese, comparação, generalização, sistematização, abstração e concreção. A análise e a síntese são operações racionais fundamentais que estão intrinsecamente ligadas em qualquer tipo de atividade mental. Assim sendo, são consideradas operações centrais, pois integram todas as outras. Todo pensamento é uma função analítico-sintética caracterizada por diferentes graus de análise e síntese, de acordo com Menchinskaia (1960).

Por análise, entende-se a divisão mental de um todo em suas partes ou a separação mental de algumas de suas qualidades isoladas. Isso significa que existem duas especificidades da análise: a análise como divisão mental do todo em partes constituintes, e a análise que consiste em separar mentalmente as qualidades ou aspectos do todo. No primeiro caso, o indivíduo pode dividir qualquer objeto ou fenômeno em partes. Por exemplo, ele pode separar mentalmente a raiz, o caule, a flor e as folhas de uma planta, ou pode separar mentalmente diferentes partes de uma obra musical ou episódios de uma narrativa. Menchinskaia (1960, p. 237) afirma que “[...] qualquer processo ou acontecimento pode ser dividido em diferentes partes, estágios, períodos, etc.”. No segundo caso, o indivíduo pode separar mentalmente as qualidades do todo, como, por exemplo, analisar a cor, a forma ou o tamanho do objeto, ou pode destacar

características isoladas do comportamento de uma pessoa ou as propriedades químicas de uma determinada substância.

Síntese é a operação racional que unifica mentalmente as partes e/ou as qualidades dos objetos e fenômenos. Vale destacarmos que, nessa abordagem teórico-metodológica, síntese não é o resultado da soma das partes, mas, sim, a compreensão da realidade em sua totalidade, considerando suas múltiplas determinações. Dessa maneira, também pode ser dividida a partir de duas características: síntese como unificação mental das partes de um todo e 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 com base na 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 com base na descrição de seus diferentes sintomas e qualidades.

Para obter um conhecimento mais aprofundado da realidade, é necessário descobrir seus nexos internos, suas leis e suas propriedades essenciais por meio dos processos de análise e síntese. É dessa forma que podemos compreender a afirmação de Vygotski (2001, p. 165) quando assevera que “[...] o conceito genuíno se apoia tanto no processo de análise como no de síntese”. No entanto, essa divisão e unificação mental das partes ou qualidades dos objetos e fenômenos não podem ser realizadas sem o processo de comparação. A comparação é uma operação racional que permite confrontar dois ou mais objetos ou fenômenos, a fim de perceber suas semelhanças, diferenças e relações. Por esse motivo, a comparação se apresenta como uma operação crucial para o conhecimento da realidade objetiva. Conforme Menchinskaia (1960, p. 239), “[...] não seria exagero dizer que tudo o que existe é conhecido por meio da comparação de objetos e fenômenos semelhantes ou distintos entre si”. Dessa forma, a comparação é simultaneamente uma operação analítica e sintética que, mediada pelas objetivações genéricas para si, ou seja, pelas produções da humanidade que estão dentro das esferas não cotidianas da vida, como a ciência, a arte e a filosofia (Duarte, 2013), 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. Além disso, a comparação é premissa indispensável à generalização e à sistematização, devido à sua qualidade de estabelecer quais são os aspectos gerais da realidade, bem como os que podem ser reunidos em um mesmo grupo.

A generalização consiste na identificação das propriedades gerais presentes nos objetos e fenômenos, e, por meio desse processo, ocorre a unificação mental deles. Com a participação das operações de análise, síntese e comparação, a generalização se caracteriza pela descoberta das regularidades presentes na realidade, o que permite o acesso às suas conexões internas e determinações essenciais. A capacidade de generalizar constitui uma condição necessária e, ao mesmo tempo, um produto do pensamento teórico. Por meio da generalização, o indivíduo pode transcender a solução de um problema isolado para alcançar uma compreensão de valor geral. Essa solução, portanto, se converte em

uma teoria ou em uma parte integrante de uma teoria. O pensamento baseado em conceitos, o pensamento teórico em sua forma generalizada, antecipa a solução do problema, desempenhando a função de planejamento e projeto. Por meio da generalização, o pensamento alcança um nível em que a teoria pode anteceder a prática, servindo como orientação ou norma para a conduta (Menchinskaia, 1960; Rubinstein, 1973).

A sistematização é uma operação racional na qual a síntese, análise, comparação e generalização desempenham um papel indispensável. Ela se caracteriza pelo destaque do aspecto geral nos objetos ou fenômenos, ao mesmo tempo em que permite a descoberta das diferenças entre eles, o que possibilita ao indivíduo classificar e distribuir mentalmente em grupos e subgrupos com base nessas semelhanças ou diferenças. Por exemplo, a classificação dos animais baseia-se nas diferenças e semelhanças encontradas entre as diferentes espécies do reino animal, assim como ocorre na classificação de plantas, minerais, elementos químicos, entre outros (Menchinskaia, 1960). A autora acrescenta que grupos pequenos de objetos e fenômenos podem se reunir em grupos maiores com base em suas semelhanças, assim como grandes grupos podem ser divididos em subgrupos com base nas diferenças 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). Um mesmo objeto ou fenômeno pode ser classificado de diferentes maneiras, conforme as características utilizadas como base para a classificação. Podemos exemplificar essa afirmação com a classificação de estudantes em uma escola com base no sexo, na idade, no comportamento, entre outros.

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 e apropriação dos conhecimentos sistematizados (Saviani, 2011a).

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, uma discussão sobre as operações racionais de abstração e concreção. Para Úsova (1988), a primeira etapa na formação dos conceitos é composta pela abstração, que constitui o seu conteúdo. A abstração envolve a transição da percepção sensitivo-concreta para o raciocínio abstrato, constituindo, assim, a sua natureza ou essência. Na segunda etapa, a da concreção, o movimento ocorre no sentido oposto, ou seja, do abstrato ao concreto, e representa o conteúdo dessa etapa na formação de um conceito.

O pensamento descrito acima refere-se ao processo do conhecimento que parte do empírico e culmina no concreto por meio das abstrações, ou seja, da síncrese à síntese por meio da análise (Marx,

2008). Esse método de ascensão do abstrato ao concreto não se restringe apenas à análise da reprodução social governada pela lógica do capital, mas é igualmente fundamental para todas as ciências. A transição do concreto em sua forma caótica para o concreto pensado, mediante abstrações, constitui, segundo Kopnin (1966), a lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano e ocupa um lugar especial na dialética materialista.

A fim de evitar uma interpretação idealista, é imperativo compreender que o caminho das categorias mais simples, abstratas e unilaterais para a complexidade e concretude do todo é o caminho do pensamento e não o da realidade. Essa observação é de suma importância, pois, em primeiro lugar, previne contra as ilusões idealistas as quais identificam o percurso do pensamento com os percursos da realidade que deve ser conhecida. Em segundo lugar, previne contra o reducionismo epistemológico, ao destacar que o conhecimento científico da realidade não pode ser alcançado sem a mediação de um árduo processo de abstração e reconstrução mental das múltiplas relações das quais o todo é composto (Duarte, 2008). Por conseguinte, o pensamento por conceitos não pode ser dissociado da realidade objetiva, mas, sim, entendido como a reprodução ideal do movimento da realidade.

Destarte, o conhecimento da realidade objetiva dá-se a partir de um salto qualitativo que vai do empírico ao concreto por meio das abstrações. Embora os sentidos desempenhem um papel indispensável no processo de conhecimento, eles por si só não são suficientes. É necessário fazer um certo desvio da aparência fenomênica, um *detour*, na expressão de Kosik (2011), a fim de compreendermos os profundos nexos e relações do objeto. Assim como um microscópio nos permite enxergar a realidade para além de nossa percepção imediata, a ciência e a filosofia são mediações que nos permitem compreender a essência dos objetos, reproduzindo, de forma ideal, o movimento da realidade.

Outra via pela qual podemos alcançar um conhecimento mais profundo da realidade, para além de sua aparência, é por meio da arte. Ao contrário da ciência e da filosofia, que exigem um breve afastamento da aparência para, por meio das abstrações, atingirmos uma compreensão mais profunda das coisas, a arte possibilita uma suspensão da vida cotidiana por meio de uma relação direta e imediata entre o indivíduo e a obra de arte. No entanto, é importante ressaltarmos que essa imediatez na arte não se assemelha à imediatez das relações que o indivíduo tem com a cotidianidade. A relação imediata com a arte possibilita ao indivíduo a superação, mesmo que momentânea, dos modos de agir, sentir e pensar inerentes à vida cotidiana.

O papel educativo da arte é proporcionar uma transição qualitativa do em si ao para si, ou seja, da experiência cotidiana para a experiência não cotidiana, tanto para o artista quanto para o receptor da obra de arte. Isso também se aplica à ciência e à filosofia, embora por caminhos distintos. Por meio da arte, o indivíduo pode reviver tramas humanas ocorridas em tempos e espaços distantes, como se fizessem parte de sua própria história. A arte é capaz de despertar emoções mais intensas do que aquelas vivenciadas na maior parte da vida cotidiana, conectando, assim, a jornada individual à trajetória histórica da humanidade (Duarte, 2016).

A arte possibilita, portanto, um distanciamento das pessoas de sua realidade cotidiana, permitindo-lhes experimentar algo além de suas experiências diárias. Vygotski (1999) enfatiza isso ao fazer uma comparação entre duas histórias bíblicas. A primeira é o milagre da multiplicação dos pães e peixes, que representa algo quantitativo e comum na vida das pessoas. Já o outro milagre é a transformação da água em vinho, que exemplifica a maravilha da arte. Assim como o vinho transcende as propriedades da uva, a arte extrai seu material da vida, mas produz algo que vai além desse material.

A arte, como uma objetivação genérica não cotidiana, promove uma transformação na conduta do indivíduo, possibilitando o salto qualitativo dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos. Esse processo é fundamental para compreender a realidade e superar o imediatismo pragmático tão presente na cotidianidade (Duarte, 2016).

Teriam, então, a arte, a filosofia e a ciência o papel de rejeitar a vida cotidiana das pessoas? De forma alguma. Todos nós vivemos nossa vida cotidiana e seria impossível uma sociedade sobreviver sem as objetivações das esferas da cotidianidade como a linguagem falada, os usos e costumes e a produção e utilização dos utensílios e instrumentos de trabalho (Heller, 2016). Essas objetivações foram produzidas para atender às necessidades da vida cotidiana. No entanto, à medida que cada necessidade é suprida, surgem novas e mais complexas necessidades que exigem um nível mais avançado de desenvolvimento humano. Desse modo, à luz das novas necessidades emergentes no cotidiano, os seres humanos são impelidos a criar mediações mais complexas, além do cotidiano, a fim de compreender e transformar tanto a natureza externa quanto a interna, de acordo com a complexidade de suas atividades. Isso significa que as objetivações não cotidianas fornecem aos indivíduos as ferramentas necessárias para conduzirem conscientemente suas vidas cotidianas.

Para ilustrar as interconexões entre a vida cotidiana, a arte e a ciência, Lukács (1966) recorre a uma metáfora: ele utiliza a imagem de um grande rio representando a vida cotidiana, a partir do qual a arte e a ciência se desviam para trilhar caminhos próprios, para então retornarem ao leito principal da vida social, carregando consigo os impactos de suas jornadas. A vida cotidiana “[...] se enriquece constantemente com os supremos resultados do espírito humano, os assimila as suas necessidades cotidianas práticas e assim dá então lugar, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação” (Lukács, 1966, p. 11).

Nesse contexto, tanto a ciência quanto a filosofia assumem um caráter desantropomorfizador. Isso implica que, além de revelarem os aspectos essenciais da realidade que são inacessíveis pelos conceitos cotidianos, também evidenciam que essa realidade objetiva não é resultado do acaso nem se trata de um fenômeno meramente natural. A desantropomorfização, portanto, consiste no esforço para distinguir o que é intrínseco às ações humanas e o que é derivado das esferas e processos naturais (Duarte, 2016). Em contrapartida, de acordo com Heller (2016), a arte é antropomórfica, pois retrata o mundo como uma criação humana. O conceito, em outras palavras, o conhecimento que desmistifica a realidade é constituído por estes dois aspectos principais: o primeiro está relacionado à superação da aparência fenomênica por

meio de abstrações, cuja função preponderante é desempenhada pela ciência e pela filosofia. O segundo aspecto diz respeito à valorização e à recuperação do papel dos seres humanos na história, função predominante das diversas formas de expressão artística.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL

Discutir a questão dos conceitos cotidianos e científicos implica abordar um tema mais amplo, que é a relação entre o ensino e o desenvolvimento psicológico. De acordo com Vygotski (1996, 2001, 2012, 2013), o desenvolvimento psicológico pode ser entendido como um processo em que o substrato biológico é condicionado historicamente. Isso significa que as formas de comportamento instintivas, ou seja, as funções psicológicas elementares se transformam em funções psicológicas superiores por meio da internalização e do uso de instrumentos psicológicos (os signos) e instrumentos técnicos (as ferramentas). As formas específicas de agir, sentir e pensar que são exclusivamente humanas não são inatas, mas, sim produtos da atividade social que só podem ser adquiridos por meio da apropriação da cultura. Nesse contexto, torna-se evidente a pertinência da ideia do autor ao afirmar que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e o conduz.

O desenvolvimento do pensamento por conceitos ocorre desde a mais tenra idade, a partir da apropriação da linguagem pela criança. No entanto, é durante a adolescência que esse processo atinge seu auge formativo, momento em que o sistema funcional passa por uma reestruturação, com o pensamento e a linguagem assumindo papéis dominantes. De acordo com Vygotski (1996), a centralidade do pensamento por conceitos na consciência humana promove a intelectualização das demais funções psicológicas. Isso propicia o desenvolvimento do autodomínio da conduta, da autoconsciência, da concepção de mundo e da personalidade do adolescente.

Contudo, é importante destacarmos que o desenvolvimento do pensamento por conceitos e o surgimento das capacidades psicológicas associadas a essa nova forma de pensamento não ocorrem de maneira espontânea e natural. O simples fato de o indivíduo chegar à adolescência não garante o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar em suas máximas possibilidades. É fundamental que ele se aproprie das conquistas sociais objetivadas pelas gerações precedentes, correndo o risco de um desenvolvimento limitado caso o acesso às riquezas humanas, tanto materiais quanto não materiais, seja obstruído.

Além disso, cabe dizermos que não se trata da apropriação de qualquer conteúdo. Vygotski (1996, 2001) afirma que os conceitos cotidianos e do senso comum são formados a partir de uma relação espontânea e superficial entre os indivíduos e a realidade objetiva. Entretanto, os conceitos científicos, que surgem na base dos cotidianos, são os conhecimentos do objeto em sua essência, como síntese de múltiplas determinações. Logo, como afirma Martins (2013), os conceitos cotidianos não incidem no desenvolvimento psicológico da mesma forma que os conceitos científicos.

Os conceitos cotidianos surgem a partir das experiências cotidianas do indivíduo. Eles se originam da relação direta com objetos e fenômenos, seguindo o movimento do pensamento do concreto ao abstrato. No entanto, esses conceitos cotidianos são geralmente simplificações da realidade, baseadas em percepções superficiais. Eles são caracterizados pela espontaneidade, pela falta de sistematização e pela incapacidade de lidar voluntariamente com abstrações, o que resulta, por vezes, em seu uso inadequado (Vygotski, 2001).

Já os conceitos científicos são produtos da educação escolar e possuem uma relação diferente com o objeto e um processo de apreensão da realidade pelo pensamento. No contexto educacional, é ensinado (ou deveria ser ensinado) aos alunos um conteúdo que vai além de suas experiências cotidianas. Isso permite a formação de generalizações mais complexas, que se estabelecem em uma interdependência entre os conceitos, criando um sistema conceitual. Os conceitos científicos possibilitam a compreensão do real e a manipulação voluntária de abstrações. Nesse caso, os conceitos científicos seguem o caminho do abstrato ao concreto, porém não em direção ao concreto caótico, mas, sim, ao concreto no âmbito do pensamento, representando-o mentalmente em suas múltiplas determinações, já que, como afirmado por Vygotski (2001, p. 214), “[...] a consciência é alcançada por meio dos conceitos científicos”.

Embora os caminhos de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos sejam opostos, é importante destacarmos que há uma estreita relação entre eles. Vygotski (2001) afirma que os conceitos cotidianos precisam atingir um certo grau de desenvolvimento para que o adolescente possa adquirir consciência dos conceitos científicos. Além disso, o autor enfatiza que o desenvolvimento adequado do pensamento concreto é uma condição indispensável para que o pensamento avance para um nível superior; dito de outro modo, para que seja possível compreender a realidade além de sua aparência, é necessário que o pensamento primeiro se baseie na contemplação direta (do concreto ao abstrato) e posteriormente desenvolva o pensamento por conceitos (do abstrato ao concreto no pensamento) (Vygotski, 1996).

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).

Reiteramos que a relação entre a formação dos conceitos cotidianos e científicos identifica-se com o método de conhecimento em Marx (2008). Os conceitos cotidianos desenvolvem-se de baixo para cima, em outras palavras, da experiência visual-direta com o objeto ou fenômeno às abstrações; enquanto os conceitos científicos seguem o caminho de cima para baixo, das abstrações ao objeto ou fenômeno.

Eis 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). Já 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.

Dessa forma, a função da educação escolar vai além de simplesmente estruturar as vivências cotidianas dos estudantes. Sua função política é desvendar aquilo que as experiências dos alunos encobrem. O papel da escola não é 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, 2011b, p. 201). 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.

Entretanto, além de considerarmos a produção teórica em direção à prática, é imperativo adotarmos uma abordagem inversa, ou seja, partirmos da prática em direção à teoria, conforme sugerido por Saviani (2011a). Isso implica discutirmos e analisarmos as condições concretas da educação escolar brasileira, bem como as possibilidades de superação da lógica do capital que determina, por exemplo, a criação de políticas educacionais que perpetuam a luta de classes, a precarização da formação e do trabalho docente e a obliteração do acesso às riquezas materiais e não materiais aos filhos da classe trabalhadora. Dentro desse contexto, as condições precárias da prática desafiam a teoria a identificar formas de compreender esses obstáculos. Ao compreendê-los, a teoria busca desenvolver mecanismos práticos que possam mobilizar a transformação efetiva dessas condições. Considerando a complexidade dessas questões, é inviável abordá-las de forma aprofundada dentro dos limites deste artigo. Portanto, recomendamos a leitura do livro intitulado “A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular”, organizado por Malanchen, Matos e Orso (2020) para uma análise mais detalhada e abrangente dessas questões.

Em suas pesquisas, Vygotski (2001) 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 produzidas pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011a), o pensamento por conceitos não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

Um exemplo de tal cerceamento que impossibilita o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades é a Reforma do Ensino Médio. Anjos (2020) assevera que a concepção naturalizante sobre a adolescência, o esvaziamento dos conteúdos sistematizados proposto por essa reforma, bem como o falso protagonismo dos estudantes são aspectos que corroboram a adaptação dos adolescentes à lógica do

mercado. Defendemos a tese de que a inserção do adolescente no mundo do trabalho deve ser mediada e não imediata. A educação escolar, ao se posicionar como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno desempenha um papel crucial na formação da personalidade e da visão de mundo do adolescente, para além das esferas da cotidianidade. No entanto, quando a educação escolar tem uma finalidade prático-profissional imediata, que atende às necessidades pragmáticas do aluno, pode resultar na descaracterização dos conteúdos sistematizados e, por conseguinte, na adoção de uma forma de vida cotidiana mais propensa a se adequar à lógica do capital.

A partir de uma perspectiva socialista de educação, Saviani (2019) propõe um modelo de Ensino Médio que busca superar a dicotomia entre homem e trabalho, teoria e prática. O autor advoga por uma educação de Ensino Médio baseada no conceito de politecnia. Essa abordagem preconiza a integração entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e atividade produtiva. O conhecimento possui uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. Assim, a tarefa fundamental da educação escolar de nível médio seria restabelecer a conexão entre o conhecimento e a prática do trabalho. Sua proposta visa explicitar como o conhecimento, enquanto ciência e potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Isso requer não apenas domínio teórico, mas também prático, o que possibilita a compreensão de como o saber se articula com o processo produtivo.

Saviani (2019) destaca a importância de oficinas no Ensino Médio, em que os alunos podem manipular os processos práticos básicos da produção. No entanto, ressalta que esse processo não deve replicar a especialização presente no processo produtivo. O objetivo do Ensino Médio, segundo o autor, é proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, não apenas treiná-los em técnicas específicas. Ele enfatiza que a meta não é formar técnicos especialistas, mas sim politécnicos. Nesse contexto, o conceito de politecnia engloba o entendimento dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, concentrando-se nas modalidades fundamentais que sustentam a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. O ensino politécnico, portanto, possibilita o desenvolvimento do pensamento por conceitos na adolescência.

Ao compreendermos o que vem a ser o conceito, entendemos, 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).

A relação dialética entre a atividade de estudo e a formação do pensamento por conceitos durante a adolescência é evidente na citação acima. O pensamento por conceitos, essa forma de pensamento que tem seu auge formativo a partir da adolescência, não é inato, mas, sim, resultado da internalização da produção cultural, que, por sua vez, se torna uma condição essencial para essa internalização ocorrer. Nesse processo, a educação escolar desempenha um papel crucial, ao transmitir conteúdos sistematizados que só podem ser compreendidos de maneira adequada por meio dos conceitos. Dessa forma, a educação torna-se uma fonte primordial para o desenvolvimento do pensamento por conceitos (Vygotski, 2001), permitindo uma apropriação mais profunda e completa das diferentes áreas do conhecimento (Vygotski, 1996).

Assim sendo, o desenvolvimento conceitual vai além da mera formação de competências e habilidades. De acordo com Vygotski (2001), ao afirmar que os conceitos não são simplesmente adquiridos como habilidades intelectuais, estamos reconhecendo que existem relações mais complexas entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos científicos em comparação com a aprendizagem e a formação de habilidades. Trata-se de uma relação que transcende a mera memorização ou repetição, sendo um processo ativo de pensamento que envolve a transição do empírico ao concreto por meio de abstrações, com o objetivo de refletir a essência das coisas e, por meio de uma nova concepção de mundo, buscar a transformação concreta da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendermos o desenvolvimento conceitual como uma atividade do pensamento implica reconhecermos que seu objetivo é ir além da mera aparência da realidade. No âmbito da educação escolar, devemos criar necessidades que estão além daquelas embasadas na superficialidade e no utilitarismo da vida cotidiana dos estudantes. Temos defendido que o maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Limitar a educação a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação voltada ao desenvolvimento omnilateral dos estudantes deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar neles a necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais desenvolvidas.

A educação escolar, embora não seja capaz de formar integralmente um indivíduo livre e universal, dadas as atuais condições determinadas pela lógica do capital, pode, no entanto, fazer com que conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, em suas formas mais complexas, tornem-se necessários para os indivíduos. Nesse sentido, a prática pedagógica se configura como uma possibilidade de superar os limites impostos pela vida cotidiana. Entendemos que sustentar uma posição como essa não é adotar uma postura idealista. De acordo com Saviani (2018), o idealismo em educação consiste em atuar como se já existisse

uma forma social de vida que proporcionasse todas as condições concretas para a realização de uma educação capaz de promover o desenvolvimento pleno da sociedade e dos indivíduos. Portanto, a proposta deste texto alinha-se a uma perspectiva realista de educação, que implica "reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir" (Saviani, 2018, p. 70).

Compreendermos o desenvolvimento conceitual como uma atividade do pensamento implica reconhecermos que essa atividade requer mediação, não ocorrendo de forma imediata. O pensamento por conceitos, como nova forma de pensamento, só pode se desenvolver quando o indivíduo se apropria de mediações que não se limitam ao cotidiano, mas abrangem os conteúdos sistematizados. Além disso, conforme apontado por Duarte (2013), a educação deve atuar como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano dos alunos. Nesse sentido, a mediação não deve ser vista como uma simples ponte ou elo, mas como algo que se interpõe entre o estímulo e a resposta, provocando ou possibilitando a modificação do comportamento e o desenvolvimento da concepção de mundo das pessoas.

A função da educação, como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano dos alunos, consiste na socialização dos conhecimentos sistematizados. Portanto, compreender o desenvolvimento conceitual como uma atividade do pensamento é reconhecer que essa atividade se constrói a partir da experiência da humanidade. Conforme observado por Vygotski (1996, p. 73), "[...] tanto o conhecimento da natureza quanto o conhecimento da personalidade são alcançados por meio da compreensão de outras pessoas, da compreensão daqueles que nos cercam e da compreensão da experiência social". Assim, as capacidades psíquicas decorrentes do pensamento por conceitos não são inatas nem transmitidas pelo código genético às gerações futuras. Trata-se de um processo educativo caracterizado pela transmissão dos conteúdos sistematizados. Entende-se que, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, a escola deve socializar o conhecimento. Porém, essa é uma lógica socialista e, por isso, nunca estará confortável numa sociedade capitalista.

Defender a relação entre educação escolar e desenvolvimento conceitual é essencial e urgente diante das condições alarmantes em que vivemos. Precisamos superar propostas que esvaziavam os conteúdos, desprezam as metanarrativas, promovem o aumento do negacionismo e a expansão do cotidiano nas esferas não cotidianas de objetivações humanas. O conhecimento mais profundo da realidade não pode, por si mesmo, modificá-la, porém, sem esse conhecimento, seria impossível planejarmos uma nova realidade. No entanto, parafraseando Gramsci (1995), conhecer a realidade objetiva não é suficiente. É necessário saber transformá-la e desejar transformá-la.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. *In*: MALANCHEN, Julia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 179-206.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e sua contribuição à educação escolar de adolescentes. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranavaí: EduFatecie, 2023, p. 234-253.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **Logica Dialectica**. Cidade do México: Editorial Grijalbo, 1966.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

LUKÁCS, György. **Estética**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

MALANCHEN, Julia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

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

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MENCHINSKAIA, Natalia Aleksandrovna. El pensamiento. *In*: SMIRNOV, Andrei; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; RUBINSHTAIN, Sergej Leonidovic; TIEPLOV, Boris Mikhailovich. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 232-275.

RUBINSTEIN, Sergej Leonidovic. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

RUBINSTEIN, Sergej Leonidovic. **Problemas de psicología general**. Cidade do México: Grijalbo, 1976.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 197-226.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

ÚSOVA, A. V. **Formación de concepciones científicas en los escolares durante el proceso de enseñanza**. Moscú: Vneshtorgizdat, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2013. Tomo I.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madri: A. Machado Libros, 2001. Tomo II.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2012. Tomo III.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Submetido: 10/07/2023

Correções: 03/12/2023

Aceite Final: 11/12/2023