

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR VISANDO O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO

*Maria Sílvia Rosa Santana
Daniela Cristina Gomes Souto*

Resumo

Este artigo busca refletir sobre a organização do trabalho docente com os conteúdos escolares a fim de promover o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes. Parte da necessidade de superar a base ainda prevalecente em grande medida no ensino escolar brasileiro, que tem como característica a formação do pensamento empírico, prático-utilitário, uma vez que os conceitos são trabalhados de modo superficial, reprodutivo, na observação de objetos e fenômenos. Planejar as ações pedagógicas visando o desenvolvimento do pensamento teórico encontra na Psicologia Histórico-Cultural referencial teórico que possibilita aos professores a organização intencional da prática pedagógica, baseada no conceito de atividade de ensino, tendo em conta o desenvolvimento integral dos educandos durante o processo de aprendizagem, promovendo a consciência não ingênua. Logo, esta pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, teórico-conceitual, aponta considerações a respeito da organização do trabalho pedagógico sob a compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano, o que exige do professor intencionalidade, atingida por meio de conhecimento teórico-metodológico consistente.

Palavras-chaves: Psicologia Histórico-Cultural. Pensamento teórico. Ensino. Intencionalidade.

THE ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION AIMING AT THE DEVELOPMENT OF THEORETICAL THOUGHT

Abstract

This article seeks to reflect on the organization of teaching work with school content in order to promote the development of theoretical thinking in students. Part of the need to overcome the base still prevalent to a large extent in Brazilian school education, which has as a characteristic the formation of empirical, practical-utilitarian thinking, since the concepts are worked in a superficial, reproductive way, in the observation of objects and phenomena. Planning the pedagogical actions aiming at the development of theoretical thinking is found in Historical-Cultural Psychology as a theoretical reference that enables teachers to intentionally organize pedagogical practice, based on the concept of teaching activity, taking into account the integral development of students during the learning process, promoting non-naive awareness. Therefore, this exploratory research, of a bibliographic, theoretical-conceptual nature, points out considerations regarding the organization of pedagogical work under the historical-cultural understanding of human development, which requires the teacher to be intentional, achieved through consistent theoretical-methodological knowledge.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Theoretical thinking. Teaching. Intentionality.

LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TEÓRICO

Resumen

Este artículo busca reflexionar sobre la organización del trabajo docente con contenido escolar para promover el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes. Parte de la necesidad de superar la base aún prevalece en gran medida en la educación escolar brasileña, que tiene como característica la formación del pensamiento empírico, práctico-utilitario, ya que los conceptos se trabajan de manera superficial y reproductiva, en la observación de objetos y fenómenos. La planificación de las acciones pedagógicas destinadas al desarrollo del pensamiento teórico se encuentra en la Psicología Histórico-Cultural como una

referencia teórica que permite a los maestros organizar intencionalmente la práctica pedagógica, basada en el concepto de actividad docente, teniendo en cuenta el desarrollo integral de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, promoviendo la conciencia no ingenua. Por lo tanto, esta investigación exploratoria, de carácter bibliográfico, teórico-conceptual, señala consideraciones sobre la organización del trabajo pedagógico bajo la comprensión histórico-cultural del desarrollo humano, que requiere que el maestro sea intencional, logrado a través de un conocimiento teórico-metodológico consistente.

Palabras clave: Psicología histórico-cultural. Pensamiento teórico. Enseñanza. Intencionalidad.

INTRODUÇÃO

Numa relação dialética, o homem, ao agir sobre a natureza modifica-a, assim como a natureza reage sobre a ação do homem, modificando-o também, estabelecendo uma relação entre o sujeito e objeto. Esta relação difere o homem do ser animal. Ao se relacionar com o meio o homem se diferencia do animal por intermédio da ação, sendo esta ação consciente.

O animal identifica-se imediatamente com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual imediatamente coincide. *A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais.* Só por esta razão é que ele é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constituiu para ele um objeto, porque é um ser genérico. (MARX, 1989, p. 164-165 *apud* MARTINS, 2015, p. 40, grifo nosso).

Para Marx (1999), é a realidade concreta que determina a consciência humana, levando em conta a realidade social, cultural e política em que o indivíduo está inserido. Por isso o homem se constitui como ser genérico. Nesse sentido, são as condições materiais de vida que determinam as ideias, conforme explicita o autor:

[...] os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (MARX, 1999, p. 22)

Assim, nessa interação dialética com a natureza e com o meio social, procurando suprir suas necessidades pelo trabalho, atividade vital para o desenvolvimento humano, o homem transforma a matéria em ideia, a ideia em ação, a ação em uma nova matéria e assim sucessivamente. Desta forma, o homem constrói objetos cada vez mais direcionados, tornando essa relação mais universal, desencadeando a constituição de uma sociedade produtiva, cujos instrumentos materiais e simbólicos elaborados nesse processo histórico se fixam no que chamamos de cultura.

O trabalho está na base do desenvolvimento intelectual do homem e é por ele que o homem constrói a sua história. Porém, nos fundamentos do modo de produção da vida na sociedade capitalista, o que temos é uma grande diferença entre as possibilidades objetivas para cada indivíduo acessar as máximas produções humanas, já que as particularidades que determinam as relações sociais e materiais nas quais cada ser se apropria dos bens culturais são desiguais. Nessas condições particulares, próprias do modo de produção capitalista, é importante que frisemos, o trabalho passa a se configurar não mais como fonte de desenvolvimento humanizador, mas sim como fonte de desenvolvimento alienado, de estranhamento em relação ao trabalho e ao seu produto.

A partir da concepção teórico-metodológica de homem e de desenvolvimento marxiana, Vygotsky se propôs a compreender como o psiquismo humano se constitui na relação com o mundo objetivo, a fim de refletir sobre as melhores possibilidades de superação do desenvolvimento limitado, empobrecido. De acordo com Vygotsky (2010) a formação do indivíduo ocorre numa relação dialética entre o homem e o meio - a partir do momento que o homem modifica o ambiente, o ambiente modifica o homem. Essa relação acontece desde o nascimento, perpassando durante toda a vida, pois a aquisição de conhecimentos é feita pela interação do sujeito com o meio social, pelo processo da mediação.

Oliveira e Silva (2011, p. 77) afirmam que “[...] nas obras de Vygotsky, a mediação é um processo de *intervenção* de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...]”. O processo de apropriação da cultura, por meio do qual interiorizamos os conhecimentos que estão nela fixados, ocorre de forma mediada pela linguagem, instrumento psicológico utilizado por alguém que nos ensina algo, e também pela forma como nos relacionamos com esses conhecimentos.

Toda aprendizagem deve ser mediada com intencionalidade para que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas, pois a memória lógica, a atenção voluntária, a linguagem, o discernimento e o pensamento abstrato não se desenvolvem naturalmente. As funções psíquicas superiores são mecanismos próprios dos seres humanos, mas que devem ser desenvolvidos pela mediação, sendo que o nível de consciência de cada um está relacionado com o nível de desenvolvimento dessas funções.

Nesse sentido, o homem é o único ser que necessita da mediação do outro para se relacionar com o mundo que o rodeia, uma relação mediada por dois tipos de elementos: os instrumentos e os signos. Os signos são ferramentas que auxiliam os processos psicológicos, são instrumentos de atividade psicológica, funcionam como uma ferramenta, aumentando as possibilidades de raciocínio, memória, planejamento e imaginação; já os instrumentos proporcionam ao homem uma maior interação com a natureza, substituindo seu esforço físico por um objeto (instrumento), facilitando sua relação com o meio.

Segundo Vygotsky (1984, p. 59 *apud* ALVES, 2010, p. 07), “[...] a invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”.

Ao se relacionarem com o meio, por intermédio dos instrumentos (externos) e dos signos (internos), os indivíduos internalizam os conceitos da cultura à qual pertencem. Apropriam-se desses conceitos de forma interpsicológica (nível social) e depois intrapsicológica (nível individual). Ou seja, o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorrerá mediante as oportunidades ofertadas no meio social em que ele vive, ocorrendo de fora para dentro, nas relações coletivas, especialmente por meio da linguagem.

Pensando no desenvolvimento psíquico, na humanização do indivíduo por meio das formas de acesso social que lhe são disponibilizadas, facilmente constataremos que as ‘oportunidades’ de desenvolvimento potencial não são iguais para todos. Somos frutos de uma geração cada vez mais consumista, em que o trabalho - atividade vital do ser humano – para a grande maioria é explorado (mão de obra barata), levando-o a um acesso ao conjunto dos bens culturais de forma reduzida, em um processo de alienação (limitação da atividade essencial em sua plenitude).

Como forma de acesso, acreditamos que a educação escolar pode proporcionar ao indivíduo a possibilidade de superar essa alienação. Assim, ao promover a apropriação do conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade, a escola pode se constituir em um espaço essencial na produção e institucionalização do conhecimento. Nesse ideário, o entendimento da escola como local privilegiado, no qual se formam pessoas questionadoras, ímpares, a prática pedagógica deve consolidar o processo de humanização e o desenvolvimento integral do sujeito, contrapondo-se à formação de sujeitos condicionados ideologicamente, que se limita a conhecer a aparência dos fenômenos, incapazes de desvelar as práticas escolares discriminatórias e injustas.

Dessa forma, devemos estar atentos, pois não é qualquer ensino que leva o estudante a desenvolver-se integralmente. O sistema escolar brasileiro tem se organizado segundo a ideologia neoliberal, fazendo com que as práticas educativas contribuam com a superficialidade dos conteúdos escolares. Ou seja, a educação formal tem agido de acordo com a lógica do capital, reproduzindo os conceitos científicos de forma fragmentada e sequencial, na maioria das vezes desconsiderando as potencialidades do estudante, restringindo-o da possibilidade de um pleno desenvolvimento (humano). O sujeito aprende a fazer, quando muito, mas não aprender a pensar.

Tal arranjo do ensino escolar parte do princípio de uma psicologia que concebe o desenvolvimento humano como preponderantemente biológico, que cada um se desenvolve de acordo com suas capacidades, muito próprio ao ideal liberal.

Contrárias à essa concepção, de acordo com o referencial teórico que assumimos, defendemos uma formação docente que possibilite ao professor – mediador do conhecimento – compreender os processos complexos que envolvem tanto o ensino, como a aprendizagem de forma a promover o desenvolvimento do seu aluno em sua máxima potencialidade; o desenvolvimento de uma nova consciência.

Para que esta aprendizagem, de fato, aconteça o docente deve ter como base de seu trabalho um ensino que possibilite a apropriação dos conceitos científicos de tal forma que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, buscando a superação do conhecimento empírico para o conhecimento teórico.

Somente o desenvolvimento do pensamento teórico fornece as condições necessárias para que a atitude criativa do homem se transforme em uma atividade real que lhe permite a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade assim como sua humanização no sentido genérico. (ROSA; MORAES e CEDRO, 2016, p.90).

Desta maneira, a educação escolar deve proporcionar aos educandos “[...] um ensino capaz de impulsionar o desenvolvimento” (DAVÝDOV, 1986, p.05 *apud* LONGAREZI; FRANCO, 2016, p.527), intencional, voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Assim, o intuito deste artigo é contribuir, na perspectiva Histórico-Cultural, para o trabalho dos educadores e seu fazer pedagógico, partilhando o conhecimento de uma teoria que nos dá a possibilidade de um ensino emancipador e que se opõe ao pensamento reacionário e conservador.

Para apresentar tal teoria, faremos, inicialmente, a distinção entre o pensamento empírico e o pensamento teórico, compreensão necessária para fundamentar o trabalho docente. Em seguida, apresentaremos o conceito de *Atividade de ensino*, que auxiliará o professor na busca do desenvolvimento do pensamento teórico em suas práticas educativas, prezando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos indivíduos durante o processo de aprendizagem.

O pensamento teórico proporciona ao estudante consciência sobre suas ações. E é agindo com consciência que o indivíduo transforma o meio no qual vive e também a si mesmo. Quanto mais consciente da realidade em que vive, menos alienada é sua atuação. É, pois, nesse processo de ação consciente que há a possibilidade do desenvolvimento pleno, tanto para os estudantes em formação quanto para os professores, em constante movimento de aprimoramento de suas práticas.

O PAPEL DO CONHECIMENTO: do pensamento empírico ao pensamento teórico.

É na escola que, preferencialmente, o indivíduo tem acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade; por ela, consolida-se o processo de humanização e o desenvolvimento integral do sujeito. Logo, a escola, por ser o local em que a sociedade busca aprender e desenvolver-se, torna-se um lugar estratégico, pois deve ensinar os alunos a pensar, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas máximas potencialidades.

Para Young (2007), as escolas servem para capacitar os jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa. Portanto, cabe à escola organizar o ensino, de forma simultaneamente intencional, dinâmica e criativa para que haja o real desenvolvimento humano.

O conhecimento a que nos referimos aqui é o conhecimento historicamente sistematizado, por se tratar de um conhecimento especializado. Este se difere do conhecimento que adquirimos no dia a dia. Assim, para que, de fato, haja apropriação deste conhecimento, é necessário desenvolver o pensamento e, para tanto, é essencial o uso de metodologias e procedimentos sistemáticos que promovam o pensar (e o repensar).

De acordo com Davýdov (1988), o pensamento humano se classifica em pensamento empírico e pensamento teórico, ambos são primordiais para a apropriação do conhecimento. Embora todo o ensino escolar promova o desenvolvimento do sujeito, é importante saber definir qual tipo de pensamento o ensino está formando no sujeito: o empírico ou o teórico? Logo, é necessário saber diferenciar o pensamento empírico do teórico.

Ainda segundo Davýdov (1988), o conhecimento empírico é inerente à vida do ser humano, é um conhecimento adquirido por meio da observação, nas relações cotidianas, pelo senso comum, sem necessidade de comprovação científica. O pensamento empírico considera apenas a aparência do conceito, ou seja, fica no limite da lógica-formal, tendo como principal característica a classificação dos objetos pelos atributos comuns, aqueles que são perceptíveis em sua forma externa.

O sujeito, quando faz o movimento de comparar, analisar e, por fim, generalizar um objeto, está fazendo uso da atividade objetiva e sensorial do homem, sendo esta uma das particularidades do pensamento empírico. Desse modo, segundo Davýdov (1988, p.125), o pensamento empírico

“[...] se constitui como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada com a vida real; é o derivado direto da atividade objetual-sensorial das pessoas”. Outra característica do pensamento empírico é saber que uma determinada ação provoca uma reação, mesmo não sendo observável, por meio de deduções, no raciocínio:

Embora o pensamento empírico se realize em categorias da existência presente, suas possibilidades cognoscitivas são muito amplas. Assegura às pessoas um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive as que em um momento determinado não são observáveis, mas que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios (DAVÝDOV, 1988, p.126).

Destarte, o pensamento empírico, embora limitado, é fundamental para alcançar o pensamento teórico. Enquanto no pensamento empírico opera-se com representações, no pensamento teórico opera-se com conceitos. O conceito emerge “[...] como a forma de atividade mental, por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material [...]”. (DAVÝDOV, 1988, p. 128).

Quando o indivíduo consegue demonstrar o objeto em forma de conceito, significa que ele compreendeu a essência do objeto. Para Davýdov (1988, 127), “[...] o conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida e essencial [...]”. A ação mental para construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência, de maneira que a “apropriação” e o “desenvolvimento mental” se relacionam como um único processo no desenvolvimento humano.

Para que, de fato, haja o desenvolvimento do pensamento teórico, o sujeito deve apropriar-se dos conceitos em todos os aspectos possíveis, indo além do aparente que lhe foi dado: a representação do objeto. É necessário olhar para todas as partes que compõem o sistema de formação do objeto, as interligações que o constituem dentro de um todo, revelando as relações objetivas do universal (o todo) ao particular (as partes).

Assim, é preciso que se clarifique a diferença entre o conceito e a representação do objeto:

É importante acentuar que a principal diferença entre os conceitos teóricos e as representações gerais é que nestes conceitos se reproduz o processo de desenvolvimento, de formação do sistema, da integralidade, do concreto, e, só dentro desse processo, se revelam as particularidades e as inter-relações dos objetos singulares. Caracterizando as diferenças entre o conceito e a representação (DAVÝDOV, 1988, p. 133).

Sendo assim, entendemos que o desenvolvimento do pensamento teórico se inicia por meio do trabalho produtivo do sujeito, de forma sensorial, na interação com o objeto dado. Citando Lenin para demonstrar a correlação entre a representação sensorial e o pensamento teórico, escreve o autor:

[...] em *certo* sentido, a representação é, supostamente, inferior. O fundo do problema reside no fato de que o pensamento deve *apreender* toda a ‘representação’ em seu movimento, mas para isso o *pensamento* deve ser dialético.

A representação se *aproxima* mais da realidade do que o pensamento? Sim e não. A representação não pode apreender o movimento em sua *totalidade*, não apreende, por exemplo, o movimento que tem uma velocidade de 300.000 km por segundo, enquanto que o pensamento capta-o e deve captá-lo (LENIN *apud* DAVÝDOV, 1988, p. 140, grifos do autor).

Nessa prática sensorial objetiva, os estímulos (externos ou internos) causam uma reação (emocional) de maneira a provocar no sujeito o desenvolvimento deste pensamento, tanto na sua forma abstrata como em sua forma concreta.

Davýdov (1988, p. 136) explica que “[...] a ação prática, sendo sensorial e objetual, reúne em si os elementos de conteúdo oposto por suas particularidades: o externo e o interno, o existente e o mediatizado, o singular e o universal [...]”.

Segundo o autor, o pensamento teórico consegue reproduzir a essência do objeto mediante a transformação mental desse objeto. Apropriando-se do pensamento teórico, o sujeito consegue transitar entre o concreto e o abstrato; o particular, o universal e o singular ou vice-versa, logrando o conceito em diversas situações de seu cotidiano.

O acompanhamento das passagens do particular ao universal e do universal ao particular e ao singular, o acompanhamento do processo de surgimento de uns ou outros objetos, é acessível somente pelo experimento mental, que transforma o objeto idealizado e nesta transformação descobre suas novas relações internas (DAVÝDOV, 1988, p.153).

É importante assinalar que o experimento mental está vinculado aos conceitos teóricos, podendo haver transformações dos objetos que não se podem efetuar por meio de ações práticas objetais. “[...] Se estas transformações descobrem no objeto novas propriedades, constituem justamente os resultados específicos do pensamento teórico, que refletem a natureza interna da realidade”. (DAVÝDOV, 1988, p. 153-154).

Desta maneira, ao comparar os dois conhecimentos, o autor nos apresenta, resumidamente, as seis principais diferenças, ou características, entre os conhecimentos empíricos e teóricos:

- 1) Os conhecimentos empíricos se elaboram no processo de comparação dos objetos e representações sobre eles, que permite separar as propriedades iguais, comuns. Os conhecimentos teóricos surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral que, ao mesmo tempo, serve de base genética inicial de todas as manifestações.
- 2) No processo de comparação ocorre a separação da propriedade formalmente geral de certo conjunto de objetos, o conhecimento desta propriedade permite relacionar objetos isolados a uma classe determinada, independentemente de eles estarem ou não vinculados entre si. O processo de análise permite descobrir a relação geneticamente inicial do sistema integral como sua base universal ou essência.
- 3) Os conhecimentos empíricos, apoiando-se nas observações, refletem nas representações as propriedades externas dos objetos. Os teóricos, que surgem sobre a base da transformação mental dos objetos, refletem suas relações e conexões internas “saíndo” assim dos limites das representações.
- 4) Formalmente, a propriedade geral se separa como algo pertencente à ordem das propriedades particulares e singulares dos objetos. Nos conhecimentos

teóricos se determina o nexo da relação universal, realmente existente, do sistema integral com suas diferentes manifestações, o elo do universal com o singular.

5) O processo de concretização dos conhecimentos empíricos consiste em selecionar ilustrações, exemplos, que se encaixam na correspondente classe dos objetos. A concretização dos conhecimentos teóricos consiste na dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral a partir de seu fundamento universal.

6) As palavras-termos são o meio indispensável para expressar os conhecimentos empíricos. Os conhecimentos teóricos se expressam, sobretudo, nos procedimentos mentais da atividade mental e posteriormente com a ajuda de deferentes meios simbólicos e semióticos, em particular as linguagens natural e artificial (DAVÝDOV, 1988, p. 154-155).

Ao examinar as particularidades desses modos de pensar, vimos que o pensamento empírico é direcionado às representações externas e resume-se em classificar e catalogar os objetos. Por outro lado, o pensamento teórico é voltado para a transformação mental do objeto, procurando revelar as relações objetivas do universal e do particular, ou seja, tem por finalidade reproduzir a essência do objeto estudado.

Portanto, cabe à instituição escolar, tendo o professor como seu principal representante, oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento científico, proporcionando-lhes o desenvolvimento do pensamento teórico, por meio de um trabalho intencional que, no caso do professor, reflete-se em sua ação pedagógica: a atividade de ensino.

A ATIVIDADE DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

A cultura escolar brasileira contempla os padrões tradicionais de ensino e aprendizagem, privilegiando um trabalho educativo que tem, claramente, como resultado a formação do pensamento empírico, pois a abordagem dos conceitos trabalhados em sala de aula se dá de forma superficial, de maneira intuitiva, reprodutiva, na observação de objetos, nas técnicas de resolução de situações práticas.

Quando a organização do ensino está baseada no pensamento empírico, é comum encontrarmos estudantes com grande dificuldade em diferenciar as propriedades essenciais de um objeto ou fenômeno. Segundo Rosa, Moraes e Cedro (2010, p.90), isso acontece “[...] porque nem sempre a exemplificação, a operacionalização ou a definição adequada de determinado conceito garante que o estudante tenha se apropriado dos atributos essenciais do objeto ou fenômeno [...]”.

Nos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, a educação escolar deve proporcionar um ensino que possibilite o desenvolvimento integral do educando, dando a ele condições de desenvolver novas aptidões como imaginação, raciocínio lógico, sentimentos, percepção, memória, entre outras, um ensino que transforme o pensamento (empírico) na direção do desenvolvimento teórico.

Então, como deve ser a organização de ensino que visa ao desenvolvimento do pensamento teórico? De que maneira o professor – mediador do conhecimento – deve planejar o ensino, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico?

A consolidação de um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico necessita de articulação entre a teoria e a prática, da *práxis*, é nisso que constitui a atividade do professor, uma atividade de ensino.

Atividade, para Leontiev (2010, p.68), “[...] são os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Para o autor, só se constitui uma atividade se esta for desencadeada a partir de uma necessidade, que desencadeia um motivo e leva o sujeito à ação, intencional, a fim de satisfazer a necessidade, atingir o seu objetivo.

Não é qualquer ação que se constitui ou pertence a uma atividade. Para ‘estar em atividade’, o objetivo da ação do sujeito deve coincidir com o motivo de sua atividade. “[...] A necessidade gera motivos que por sua vez desencadeiam a atividade. Esta pode ser concretizada por meio de diferentes objetivos, gerando, assim, diferentes ações. Assim, uma determinada ação pode ser componente de diferentes atividades”. (PANOSSIAN, 2008, p.26).

Nessa perspectiva, o professor tem papel decisivo no processo da educação escolar. A ele compete a organização das atividades de ensino, em conformidade com as condições materiais e psicológicas para desencadear necessidades nos estudantes, de modo a romper com o senso comum e promover, em cada estudante, um motivo para explorar a situação proposta, buscar compreendê-la em todos os seus aspectos constituintes e inseri-lo em seu papel escolar: a atividade de estudo. Problematizar a realidade objetiva que se apresenta aos estudantes, com situações que os instigam e os envolvem na busca de soluções por meio do conhecimento é uma forma de promover os motivos para uma atividade de estudo.

Para isso, o professor precisa, ele mesmo, também ser sujeito de uma atividade de estudo, quando se apropria das explicações sobre o desenvolvimento infantil, sobre as metodologias de ensino e sobre os conteúdos da cultura que pretende trabalhar com seus estudantes. Ao organizar sua atividade de ensino, o professor se objetiva quando eleger os conteúdos a serem trabalhados, a situação de aprendizagem que problematizará os conteúdos escolhidos, os materiais que disponibilizará para a atividade, os níveis de ajuda que oferecerá a fim de promover o envolvimento ativos dos estudantes na atividade, as formas como sistematizará os conceitos junto com os estudantes. Tanto nos momentos de apropriação quanto nos de objetivação, a consciência do professor orienta suas opções e ações. Eis a configuração da atividade pedagógica consciente e humanizadora, para professores e estudantes.

Davýdov (1988, p.170) destaca a necessidade na atividade de estudo, pois ela:

[...] estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientada para a resolução de tarefas de aprendizagem (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance).

Sendo assim, é mediante a *práxis* pedagógica que o professor se constitui professor, ao articular a teoria e a prática, em sua atividade de ensino. Segundo Moretti (2007, p. 101), “[...] o professor constitui-se professor na atividade de ensino. Em particular, ao objetivar a sua necessidade de ensinar, e conseqüentemente, de organizar o ensino para favorecer a aprendizagem”.

A aprendizagem “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam [...]” (VYGOTSKY, 2002, p.115 *apud* MOURA et al, 2010, p. 208), e isso significa que “[...] é na relação do sujeito com o meio físico e social mediada por instrumentos e signos (entre eles a linguagem), que se processa o seu desenvolvimento cognitivo [...]”. (MOURA et al, *idem*).

Nessa perspectiva, a escolarização, por meio do ensino dos conceitos científicos, é imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. “[...] O ensino é uma forma necessária e relevante para o desenvolvimento”. (MOURA et al, 2010, p.214). Logo, o papel do ensino é propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do sujeito.

Portanto, poderemos afirmar que houve apropriação de determinado conhecimento somente quando o aluno conseguir reproduzir em situações distintas, de forma consciente, todo o processo, desde a origem do que foi aprendido. Para isso, é necessária a mobilização do intelecto e das ações provenientes desse intelecto.

Por isso, também é importante que o professor conheça o nível de desenvolvimento proximal do aluno, para poder proporcionar-lhe novos avanços de uma situação inferior para uma de maior conhecimento.

Segundo Vygotsky (2007), não podemos nos limitar à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real e o segundo, de zona de desenvolvimento proximal (ANTONIO, 2008, p. 13).

Para cada nível há um comportamento diferente do indivíduo diante de sua atividade. No nível de desenvolvimento real, o indivíduo não precisa de ajuda para realizar suas atividades, porque os conhecimentos já foram apropriados e as funções psíquicas já amadureceram, a ponto de orientarem as ações. Na zona de desenvolvimento proximal, o indivíduo precisa da orientação de uma pessoa para realizar sua atividade, pois aqui as funções psíquicas necessárias para tal realização ainda estão em processo de maturação. E a cada ciclo que se fecha, inicia-se um novo recomeço, quando por meio da interação, da troca, acontece a aprendizagem.

Conhecendo o nível de desenvolvimento proximal do aluno é possível promover atividades cada vez mais complexas, potencializando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico. Segundo Santana (2008, p.78):

Quanto mais complexa for a atividade, dentro do nível de desenvolvimento próximo da criança, mais complexas serão as ações e as operações envolvidas na sua execução, que consequentemente promoverão o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (perceptiva, linguagem, de memória, entre outras). Quanto mais complexas forem as funções, mais ampliadas estarão as possibilidades do nível de desenvolvimento próximo, portanto, mais complexas serão as necessidades e, consequentemente, as atividades.

Portanto, compete ao professor a organização consciente do ensino, pois é ele quem define os melhores conteúdos da cultura que devem ser disponibilizados, quando de que forma, para que os estudantes se envolvam nas atividades, planejem as ações, escolham os instrumentos, façam ou busquem as orientações e as avaliações, por fim, sempre com a mediação do professor entre os estudantes e o objeto de conhecimento.

[...] a organização adequada da atividade de aprendizagem exige que o professor, contando com a necessidade e a prontidão das crianças em apropriar-se do conhecimento teórico, seria capaz de formular, baseando-se na matéria específica

dentro de uma determinada área, uma tarefa de aprendizagem que possa ser resolvida por meio das ações discutidas anteriormente (ou seja, o professor deveria usar os meios definidos para promover a necessidade existente da criança e a capacidade de receber uma tarefa de aprendizagem e executar ações de aprendizagem). Neste caso, o professor instrui (ensina) as matérias respectivas de acordo com os requisitos da atividade de aprendizagem (ou seja, por meio da resolução pelos alunos de tarefas de aprendizagem) (DAVIDOV, 1999, p.06 *apud* GRACILIANO; MORAES, 2018, p.252).

Desta maneira, é essencial que o professor compreenda sobre seu objeto de conhecimento no ensino, o conceito a ser trabalhado, pois este será o objeto de aprendizagem dos estudantes. Tendo ciência do seu objeto de conhecimento, o professor terá melhores condições para proporcionar a seus alunos caminhos para explorar os diferentes elementos que compõem esse conceito, como esses elementos se relacionam para compor o conceito para, enfim, poder orientar a sistematização de tal conceito pelos estudantes, possibilitando a sua generalização, partindo das ações externas (palpáveis) às ações mentais (abstratas).

[...] A aprendizagem dos conceitos permite a modificação do conteúdo e da forma do pensamento. Do conteúdo, por ser uma interpretação da realidade e da forma, por colocar em movimento ações mentais específicas para a compreensão do objeto em questão. (MOURA et al, 2016, p. 183).

É exatamente na modificação do pensamento que deve se fundar o trabalho pedagógico do professor, no sentido de organizar e orientar não só a apropriação dos conteúdos ensinados, mas também o desenvolvimento das ações mentais, que colocam em movimento reestruturações constantes do pensamento.

O pensamento teórico configura-se como um reflexo do desenvolvimento das funções psíquicas, e para que tal pensamento seja desenvolvido tanto o professor como o aluno deve estar em atividade. Isto é, a atividade de ensino e a atividade de estudo devem coincidir sobre o mesmo objetivo. “[...] tomar o ensino como uma atividade implica definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento” (MOURA, 2002, p.157 *apud* MOURA et.al, 2016, p. 109), reafirmamos, que é pela interação entre os sujeitos que há a possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos, neste caso, os sistematizados.

Na concepção de Moura (1997, p. 30), o professor deve compreender o papel da atividade de ensino como uma “[...] metodologia de formação do professor que assegure a apreensão de vários elementos que a constituem como uma ação educativa: os aspectos psicológicos, sociológicos, curriculares, didáticos e pedagógicos”, uma metodologia com possibilidades para ensinar.

Em linhas gerais, podemos declarar que os conteúdos escolares podem sim promover o desenvolvimento do pensamento teórico. Para isso, as atividades de ensino devem ser pautadas em ações que levem os estudantes a pensar. Compete ao professor – parceiro mais experiente e, portanto, mediador do conhecimento – fazer as mudanças cabíveis na sua organização de ensino, visando à superação do conhecimento empírico rumo ao conhecimento teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da complexidade dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do que trata a Atividade de Ensino na promoção do desenvolvimento preconizado, certamente este artigo não conseguiu apresentar todas as possibilidades para uma organização de ensino que tenha como intuito a formação do pensamento teórico. Contudo, esperamos que o conhecimento exposto aqui possa servir à reflexão sobre o ensino, de maneira que contribua para uma busca contínua, principalmente pelas lacunas deixadas por este artigo, de um trabalho pedagógico mais significativo para o professor e para os estudantes, portanto, desenvolvente para ambos.

Aos colegas professores, propomos que busquem, cada vez mais, a concepção de desenvolvimento humano, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. O estudo dessa psicologia nos leva à compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem em prol do desenvolvimento psíquico e, como consequência deste, à possibilidade de elevação do pensamento empírico para o teórico por meio de um ensino bem organizado para isso. Nos traz a responsabilidade por nossa formação e pela formação dos estudantes, mas também nos aponta possibilidades para a efetivação de uma educação desenvolvente.

Ao desvendar que a gênese de todo desenvolvimento humano está nas aprendizagens promovidas pelas relações sociais e materiais, oportunizadas pela realidade objetiva, a Psicologia Histórico-Cultural nos instrumentaliza sobre como propiciar o acesso às formas mais complexas de cultura, a fim de possibilitar o máximo desenvolvimento psíquico. Mas também nos coloca como corresponsáveis pelo nível de desenvolvimento alcançado por nossos estudantes.

Por fim, concordamos com Sforzi (2015, p.379) nesta análise: “[...] os autores da Teoria Histórico-Cultural deixam pistas para pensarmos a organização de ensino [...]”, pois ao professor é entregue a responsabilidade de contribuir intencionalmente com a formação de consciências, por meio dos conteúdos escolares. Dessa forma, é necessário que o professor conheça profundamente seu componente curricular e faça um planejamento intencional, a fim de organizar a execução e a avaliação das atividades de ensino e, desta maneira, executar um trabalho pedagógico sob a visão histórico-cultural de homem. Está posto o desafio!

REFERÊNCIAS

ALVES, Piedade das Graças Brugnolli. *Teoria Histórico-Cultural: contribuições para a organização do Ensino*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2183-8.pdf>> Acesso em 07 dez. 2018.

ANTONIO, Rosa Maria. *Teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: o desafio do método dialético na didática*. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas, de *Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research*. Soviet Education, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/334336060/Problemas-Do-Ensino-Desenvolvimental>> Acesso em 25 mar. 2020.

GRACILIANO, Eliana Cláudia; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. Reflexões sobre o domínio do pensamento teórico na organização dos conteúdos escolares com base em Vasily Davydov. *Contexto e Educação*. Editora Unijuí. Ano 33. N 104. Abr. 2018. Disponível em: <<https://revistas.unijuí.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6816>> Acesso em 12 nov. 2019.

LEONTIEV, Aléxis. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 2010.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A formação-desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva histórico-cultural da atividade no ensino de matemática. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 526-561, fev. 2017. ISSN 1983-7771. Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5406> > Acesso em 25 mar. 2020.

MARTINS, Lígia Martins. *A formação social da personalidade o professor: um enfoque vigotskiano*. 2 ed.; Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.

MORETTI, Vanessa Dias. *Professores de matemática em atividade de ensino*. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, ano II, n.12, 1997, pp.29 a 43. Disponível em: < <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/691> > Acesso em: 02 jul. 2020.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 10, núm. 29, abril, 2010, pp. 205-229. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444012.pdf> > Acesso em: 10 nov. 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016. p.93-126.

OLIVEIRA, Cláudia da Cunha Monte.; SILVA, Eliane Campos da. Vygotsky e a Educação. *Revista Pró-discente*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v.17, n.2, jul/dez.2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/issue/view/404>> Acesso em 06 nov. 2019.

PANOSSIAN, Maria Lucia. *Manifestações do pensamento e da linguagem algébrica de estudantes: indicadores para a organização do ensino*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RIGON, Algacir José.; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira.; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2.ed. Campinas, SP: autores associados, 2016. p.15-50.

ROSA, Josélia Euzébio da.; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de.; CEDRO, Wellington Lima. As particularidades do pensamento Empírico e do Pensamento teórico na Organização do Ensino. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 77- 92.

SANTANA, Maria Sílvia Rosa. *A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 40, n.2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-45965.pdf>> Acesso em 05 nov. 2019.

VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11º ed. São Paulo: ícone, 2010. (Coleção educação crítica).

YOUNG, MICHAEL. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n. 101, p. 1.287 – 1.302, set/dez.2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2019.

Submetido em julho de 2020
Aprovado em setembro de 2020

Informações do(a)s autor(a)(es)

Maria Sílvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
E-mail: mariaros_664@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2147-8279>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9873499914963340>

Daniela Cristina Gomes Souto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
E-mail: danicrisgomessouto@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9743-7246>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1615326965933805>