

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HUMANO POR MEIO DA ESCOLARIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A FILOSOFIA, A PSICOLOGIA E A DIDÁTICA

***LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HUMANO A TRAVÉS DE LA
ESCOLARIZACIÓN: DIÁLOGOS ENTRE FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA***

***THE FORMATION OF HUMAN THOUGHT THROUGH SCHOOLING: DIALOGUES
BETWEEN PHILOSOPHY, PSYCHOLOGY AND DIDACTIC***

Orlando Fernández AQUINO¹
Adriana RODRIGUES²

RESUMO: O objeto da investigação foi a formação do pensamento na escola. O objetivo foi construir uma síntese teórica interdisciplinar, na base de um sistema de categorias correlacionadas entre a filosofia, a psicologia e a didática. A metodologia foi a leitura exploratória, com auxílio do *software* NVivo 12, para a construção de sínteses interdisciplinares. As categorias analisadas (nós temáticos) foram: concepção materialista da história; unidade da experiência social-consciência humana; o pensamento humano; o pensamento como atividade teórica; formação do pensamento teórico na escola; unidade do cognitivo-afetivo. O resultado foi uma nova síntese teórica interdisciplinar sobre a formação do pensamento na escola, construída nos interstícios da filosofia, a psicologia e a didática, destacando o papel da instituição educativa e do professor nesta nobre tarefa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do pensamento. Interdisciplinaridade. Escola. Professor.

RESUMEN: El objeto de la investigación fue la formación del pensamiento en la escuela. El objetivo fue construir una síntesis teórica interdisciplinar, basada en un sistema de categorías correlacionadas entre filosofía, psicología y didáctica. La metodología fue la lectura exploratoria, con la ayuda del *software* NVivo 12, para la construcción de síntesis interdisciplinares. Las categorías analizadas (nudos temáticos) fueron: concepción materialista de la historia; unidad de la experiencia social-conciencia humana; pensamiento humano; pensamiento como una actividad teórica; formación del pensamiento teórico en la escuela; unidad cognitivo-afectiva. El resultado fue una nueva síntesis teórica interdisciplinar sobre la formación del pensamiento en la escuela, construida en los intersticios de la filosofía, la psicología y la didáctica, destacándose el papel de la institución educativa y del profesor en esta noble tarea.

PALABRAS CLAVE: Formación de pensamiento. Interdisciplinariedad. Escuela. Profesor.

¹ Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba – MG – Brasil. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do GEPIDE/Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação. Coordenador do Núcleo Brasil da Red de Estudios sobre Educación (REED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3784-8908>. E-mail: ofaquino@gmail.com

² Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba – MG – Brasil Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação. Membro do GEPIDE/Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação. Participante do Núcleo Brasil da Red de Estudios sobre Educación (REED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5435-394X>. E-mail: adriana.rodrigues.pedagogia@gmail.com

ABSTRACT: *The object of the investigation was the formation of thought in school. The aim was to build an interdisciplinary theoretical synthesis, based on a system of correlated categories between philosophy, psychology and didactics. The methodology was exploratory reading, with the aid of NVivo 12 Software, for the construction of interdisciplinary syntheses. The categories analyzed (thematic nodes) were: materialistic conception of the historical; unity of the social experience-human consciousness; human thinking; thinking as a theoretical activity; formation of theoretical thinking in school; cognitive-affective unit. The result was a new interdisciplinary theoretical synthesis on the formation of thought in school, built on the interstices of philosophy, psychology and didactics, highlighting the role of the educational institution and the teacher in this noble task.*

KEYWORDS: *Formation of thought. Interdisciplinary. School. Teacher.*

Introdução

No mundo contemporâneo, é arriscado ter algumas certezas. Mas nós ousamos ter algumas, ainda que poucas: a sociedade humana, no seu processo de desenvolvimento histórico-social, criou a escola como a instituição responsabilizada socialmente com a formação das novas gerações em cada época histórica.³ Não há, na história da sociedade, outra instituição social capaz de cumprir esse papel com a qualidade, eficiência e responsabilidade com que a escola o faz, ou deveria fazê-lo.

Neste início do século XXI, muitas coisas mudaram, mas há ao menos uma que não mudou na sua essência: a escola continua a ser a instituição socioeducativa por excelência que tem a responsabilidade de garantir a *formação integral da personalidade de crianças e jovens*. Essa continua a ser uma complexa tarefa civilizatória na sociedade contemporânea. A escola é a única instituição social que tem, ou deveria ter, os profissionais capacitados e bem pagos para cumprir com essa importante tarefa. Quando falamos na *formação integral da personalidade dos alunos*, estamos nos referindo a uma educação de qualidade que atenda às dimensões afetiva, cognitiva, moral, volitiva, física e cultural de todos. Infelizmente, por diversas razões, na maioria das sociedades contemporâneas, esse é um sonho ainda longe de ser alcançado.⁴

Já no âmbito das incertezas que vivenciamos, há anos nos anima o desafio de alcançar uma compreensão aprofundada dos processos de ensino-aprendizagem na escola e do perfil do professor que deveria ser formado para que a instituição educativa possa cumprir com o

³ Davidov explica que a conversão do processo de educação e ensino numa esfera autônoma da sociedade aconteceu nas sociedades escravistas. O autor exemplifica com os casos do Estado Espartano Grego, de Atenas e da Roma antiga. Em Esparta, por exemplo, as crianças de 7 aos 18 viviam em estabelecimentos específicos para aprender a ler, escrever, calcular, receber preparação física e militar. (CF, 1988, p. 160).

⁴ No desenvolvimento deste artigo, retomamos este importante assunto.

seu verdadeiro papel social: *a formação integral da personalidade dos alunos, a sua formação para a vida, em cada nova situação histórica concreta.*

Esse desafio tem-nos levado a colocarmos o objetivo de elaborar uma síntese teórica sobre a formação do pensamento humano e o papel da escola e do professor nessa relevante tarefa. Pensamos que uma das maneiras em que essa síntese pode ser elaborada é pelo trabalho na *conjunção ou zona de interseção* entre os sistemas teóricos da filosofia dialética, da psicologia histórico-cultural e da didática desenvolvimental – *zona de comunalidade* dos sistemas, diria Vigotski. A nossa questão parece simples: como se produz o desenvolvimento do pensamento humano em situações históricas concretas e qual seria o papel da escola e do professor nessa nobre tarefa? Retomando algumas das ideias anteriores, a nossa hipótese é que um dos caminhos possíveis para compreender o desenvolvimento do pensamento humano em situações históricas concretas, ligado ao papel da escola e do professor, poderia ser a elaboração de uma nova síntese teórica que integre contribuições da filosofia dialético-materialista, da psicologia histórico-cultural e da didática desenvolvimental. Sabemos que buscar essa resposta, em nível de síntese teórica é: primeiro, um passo indispensável antes de qualquer verificação empírica; segundo, que não é tarefa fácil devido ao nível de abstração e generalização que o trabalho implica, e, terceiro, que não temos a certeza de cumprir com a tarefa na altura de sua demanda. Mas, alguma coisa poderá se avançar na confiança, isso sim, de que novos pesquisadores poderão levá-la além de nossos resultados.

No plano metodológico, a experiência nos levou a buscar uma relação interdisciplinar entre a maneira como se coloca a problemática da formação do pensamento humano na filosofia dialética, na psicologia histórico-cultural e na didática desenvolvimental. O propósito foi explorar os nós temáticos e as articulações existentes sobre um mesmo tema (categoria), tratado em campos disciplinares distintos e ao mesmo tempo interconectados. Na realização dessa tarefa de pesquisa, usaram-se o método da exploração textual, com auxílio do *Software NVivo 12 Plus*. De forma geral, a literatura de trabalho foi inserida em uma pasta no *software* e depois foram levantadas, por meio de comandos de busca e organização do material, as convergências temáticas entre os autores e textos. Para tanto, tomaram-se como base uma rede de nós temáticos (categorias de análise)⁵ previamente criada pelos pesquisadores. Elaboraram-se fichamentos, matrizes estruturais e mapas conceituais que revelaram os cruzamentos entre as fontes da filosofia, da psicologia e da didática. Isso nos permitiu visualizar, desde o início

⁵ O Software *N Vivo 12* utiliza a nomenclatura de *nós temáticos*, para se referir às chamadas *categorias de análise* da pesquisa marxista. Consideramos que o termo é muito gráfico, pois o que construímos são verdadeiros amarres teóricos. Por essa razão, conservamos a denominação, sem que isso implique contradição com o termo tradicional.

da pesquisa, relações que não se apareciam à simples vista no tradicional processo paralelo de exploração dos autores. Como resultado, foi possível sintetizar um conjunto de nós temáticos (categorias) numa visão interdisciplinar e que constitui o resultado principal desta investigação. As categorias de análise (nós temáticos) são as seguintes: concepção materialista da história; unidade da experiência social-consciência humana; o pensamento humano; o pensamento como atividade teórica; formação do pensamento teórico na escola; unidade do cognitivo-afetivo nos alunos. Expõe-se a seguir a síntese teórica dessas categorias, com o respaldo de anos de pesquisa empírica em sala aula e de exercício da docência na graduação e na pós-graduação.

A concepção materialista da história: sua relevância para a compreensão do pensamento humano

Antes de iniciar qualquer outra reflexão, é indispensável deixar clara a perspectiva filosófica a partir da qual abordamos a discussão sobre o pensamento humano. Essa perspectiva é a concepção dialético-materialista da história e, conseqüentemente, da sociedade, do homem e de sua psique. A concepção materialista da história foi exposta por K. Marx e F. Engels principalmente na **Ideologia Alemã** (1845-1846). Nessa obra, os autores contrapõem sua visão materialista da história à concepção idealista dos velhos e novos filósofos hegelianos. Os autores afirmam que nenhum dos filósofos seguidores de F. Hegel têm-se perguntado pela relação da filosofia alemã com a realidade de Alemanha, nem muito menos da relação sequer de sua crítica “com o próprio mundo material que lhe rodeia” (MARX; ENGELS, 1973a, p. 15).

No interessantíssimo texto que encerram as “Palavras finais à segunda edição alemã do primeiro volume de **O Capital** de 1872”, Marx apresenta um estado do conhecimento sobre a economia política na Europa e se defende dos críticos – *porta-vozes sábios e ignorantes da burguesia* – que pouco têm compreendido o método empregado por ele em **O Capital**. O autor polemiza com seus críticos, rejeitando uns e reconhecendo os acertos de outros, numa manifestação pouco usual de erudição.

O meu método dialético não só é na sua base distinto do método de Hegel. Para Hegel, o processo do pensamento, ao que ele converte inclusive, sob o nome de ideia, em sujeito com vida própria, é o *demiurgo* [criador] do real, e o real sua simples aparência. Para mim, pelo contrário, *o ideal não é mais que o material transposto e traduzido na cabeça do homem*” (MARX, 1973a, p. 99, grifo nosso).

Esta citação é clássica, porque nela Marx produz a inversão da perspectiva metodológica de Hegel declarando; primeiro, que o pensamento (o ideal em geral) não é uma simples aparência das coisas; segundo, que o ideal (o pensamento) é uma *tradução* do real na mente humana. O fato de que o pensamento seja uma *tradução do real* na cabeça dos homens implica que essa representação não é uma cópia literal da realidade, senão uma elaboração mental do sujeito, que em última instância guarda uma relação substancial com a realidade representada (objeto).

Nesse mesmo lugar, Marx explica que há 30 anos critica a mistificação sofrida pela dialética nas mãos de Hegel, mas tem a humildade de se declarar discípulo do grande mestre alemão, explicando que, em certos trechos de **O Capital**, coqueteia com a sua forma de exposição.

A mistificação sofrida pela dialética nas mãos de Hegel, não quita nada ao fato de que tenha sido ele o primeiro em expor, em toda sua amplitude e com toda consciência, as formas gerais de seu movimento. Em Hegel a dialética anda de cabeça para baixo. É preciso colocá-la sobre os seus pés para *descobrir o grão racional encoberto sob a casca mística*. (MARX, 1973a, p. 99-100, grifo nosso).

Certamente, Marx aplica seu método na elaboração de **O Capital**, mostrando que era possível empregar a dialética de Hegel de maneira correta. Ao mesmo tempo, na companhia de Engels, descobre o *grão racional da dialética* ao considerar os indivíduos históricos, concretos, suas ações e suas condições de vida, tanto as herdadas como as criadas por eles, como o ponto de partida para o entendimento da história da sociedade e de seus protagonistas: os homens reais. Sendo assim, a primeira premissa para a compreensão da história é a existência dos indivíduos humanos que a fazem com suas próprias vidas. Na análise histórica da sociedade, o primeiro que se constata é a existência corpórea dos indivíduos humanos e sua relação com o restante da natureza. (MARX; ENGELS, 1973a).

[...] os homens mesmos começam a enxergar a diferença entre eles e os animais tão pronto começam a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado pela sua organização corpórea. *Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material* (MARX; ENGELS, 1973a, p. 16, grifo nosso).

Isso significa que os sujeitos humanos, – nas suas relações recíprocas com a natureza e com os demais que participam na atividade produtiva para assegurarem instrumentos, utensílios, alimentos, vivenda, vestimenta etc. – criam também as condições de sua vida material, ao tempo que conhecem a natureza, dominam-na e a representam no seu intelecto.

Disso se entende que os indivíduos são, em última instância, o resultado das condições nas quais vivem e produzem. A produção foi possível historicamente com a multiplicação da população, supondo ademais um trato ou intercâmbio entre os indivíduos. A produção, ao mesmo tempo, também condicionou a forma desse intercâmbio.

Por sua vez, F. Engels em diferentes momentos (1973c, 1973d), ao explicar as contribuições científicas de K. Marx para a ciência moderna, destaca entre elas duas leis importantíssimas para a compreensão da história social e da economia política: a primeira, refere-se ao desvelamento da lei que rege o desenvolvimento da história da humanidade; a segunda, tem a ver com o descobrimento das relações entre capital e trabalho e, de maneira particular, o fenômeno inédito na época da mais-valia. A descoberta destas leis iluminou muitos dos problemas relativos ao desenvolvimento social que para a ciência do século XIX encontravam-se ainda na escuridão. Destarte, nas memoráveis palavras de Engels perante o túmulo de Marx, o orador afirma:

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato, tão simples, mas oculto sob a mazela ideológica, de que o homem precisa, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc., que, portanto, *a produção dos meios de vida imediatos, materiais, e por conseguinte, a correspondente fase econômica do desenvolvimento de um povo ou de uma época é a base a partir da qual se têm desenvolvido as instituições políticas, as concepções jurídicas, as ideias artísticas e inclusive as ideias religiosas dos homens* e com arranjo a qual devem, por tanto, explicar-se, e não ao invés, como até então tinha-se feito (ENGELS, 1973d, p. 171, grifo nosso).

Mostra-se que Marx e Engels têm uma visão afinada sobre sua concepção materialista da história. Eles fundamentam que os indivíduos estabelecem determinadas relações sociais e políticas no contexto das relações de produção nas quais se acham imersos e que essas relações socioeconômicas são o ponto de partida para explicar o desenvolvimento histórico-social em cada época dada. A análise empírica dessas relações em cada caso concreto deve pôr de relevo, sem especulação ou subterfúgios, as relações existentes entre a produção, a política e a estrutura social. O Estado e a estrutura social emergem constantemente das relações que os indivíduos contraem, tal como eles são no processo de suas vidas; ou seja, tal como produzem e atuam em determinados limites, premissas e condições materiais de existência, e independentemente de suas vontades. Ao mesmo tempo, nesse processo:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas se trata de homens reais e ativos, tal e como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo trato que a

ele corresponde [...] A consciência [*das Bewusstsein*] jamais pode ser outra coisa que o ser consciente [*das bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1973a, p. 21, grifo nosso).

Esta citação nos coloca diante de outro aspecto importante para este estudo: as ideais, as representações mentais, a consciência e o pensamento humano se originam nas relações que os homens estabelecem no processo social e produtivo, mesmo que logo alcancem certa independência da vida material. Se aceitamos a ideia de que *o ser dos homens é o seu processo de vida real*, devemos concordar também com outra ideia fundante: quando mudam as relações de produção, quando se transformam as relações sociais e o trato entre os homens, alteram-se também os produtos do pensamento e da consciência humana. Essas ideais justificam a nossa aceitação de uma conhecida tese marxista: “Não é a consciência a que determina a vida, senão a vida a que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1973a, p. 21).

Resumindo, a teoria sobre a concepção materialista da história, elaborada por Marx e Engels, tem sido uma contribuição indispensável para entender a economia, a sociedade, a política, a consciência e o pensamento humano. A concepção materialista da história pode ser sintetizada nos seguintes argumentos:

- 1) O estudo da história, da sociedade, da consciência e do pensamento humano deve partir da existência dos homens reais, de carne e osso, os quais constroem sua vida nas relações com a natureza e com os demais da espécie.
- 2) Os homens se diferenciam essencialmente dos animais porque eles produzem seus próprios meios de vida, seus próprios instrumentos.
- 3) Os homens produzem suas representações, suas ideais e pensamentos nas relações sociais e de produção, de educação e de comunicação em que se acham imersos.
- 4) O ser dos homens está determinado *em última instância* [é só em última instância] pelo processo de sua vida material e espiritual.
- 5) A vida é a que determina a consciência dos homens e não o contrário.
- 6) A consciência humana é o *ser consciente* forjado nas relações sociais e de produção e comunicação entre os homens.
- 7) Quando se transformam radicalmente as condições sociais de produção, comunicação e educação se modificam também a consciência e o pensamento humano.

- 8) Estes argumentos filosóficos, explicativos, da concepção materialista da história têm, em nossa perspectiva, relevância essencial para o entendimento do papel social da escola e do trabalho dos professores em cada situação social concreta.

A unidade experiência social-consciência humana (pensamento)

O marxista italiano A. Gramsci (1891-1937) fez avançar a reflexão filosófica sobre a concepção materialista da história e sentou as bases para uma compreensão aprofundada da unidade existente entre a experiência social e o pensamento humano (consciência). Gramsci trouxe para a discussão a necessidade de situar *historicamente* o estudo do pensamento, como de fato fez a filosofia marxista na sua superação da filosofia clássica alemã. Também apontou a necessidade de colocar a *vontade humana* na base da filosofia (“em última análise – disse Gramsci – a atividade prática e política” do homem). É muito interessante a forma que o filósofo italiano entende o *historicismo* e a *vontade humana* colocados ao serviço do estudo da consciência:

[...] vontade racional, não arbitrária, que se realiza enquanto que corresponde a necessidades objetivas históricas, ou seja, enquanto que é a mesma história universal no seu momento de sua atuação progressiva; se esta vontade está representada inicialmente por um só indivíduo, sua racionalidade é documentada pelo fato de que é acolhida pelo grande número, é acolhida permanentemente, ou seja, que se converte numa cultura, um ‘bom senso’, uma concepção do mundo, com uma ética conforme a sua estrutura (GRAMSCI, 1986, p. 331, grifo do autor).

Vamos analisar algumas ideias desta citação. Primeiro, a racionalidade do homem, seu pensamento não arbitrário, está necessariamente atrelada a condições históricas objetivas, que por sua vez fazem parte da dinâmica da história universal. Segundo, a racionalidade de um só homem é válida apenas quando ela está documentada, quando é coincidente com a racionalidade da maioria social, convertendo-se assim em patrimônio da cultura da época dada, em uma concepção de mundo, que por sua vez carrega também a ética da época.

Gramsci também destaca que a filosofia da práxis deu um passo à frente, superando a filosofia clássica alemã, historiando o pensamento e assumindo-o como concepção do mundo, como ‘bom senso’ compartilhado pela maioria, difundido de tal modo que se converte em *norma criativa da conduta*. O pensamento, como norma criativa da conduta, na esteira de Gramsci, resulta inimaginável à margem de sua racionalidade e historicidade. O caráter criativo do pensamento há que entendê-lo, de acordo com o autor:

No sentido 'relativo', de pensamento que modifica o modo de sentir do maior número e pelo tanto da realidade mesma que não pode ser pensada sem este maior número. Criativo também no sentido de que ensina que não existe uma 'realidade' válida por si mesma, em si e por si, senão em relação histórica com os homens que a modificam etc (GRAMSCI, 1986, p. 332, grifo do autor).

Ou seja, que o caráter criativo do pensamento é *relativo* em sentido duplo: de uma parte, o pensamento impacta a maneira de sentir da maioria social, há uma relação entre pensamento e sentimentos humanos com respeito à realidade da época dada e, de outra, que não existem realidades em si e para si, que não estejam em relação direta com os homens que as modificam e as representam intelectualmente.

Também no campo da psicologia histórico-cultural dá-se continuidade aos postulados de Marx sobre a unidade entre a experiência social e a consciência do homem. Vigotski (1999) conclui que a experiência histórica e a social, no plano psicológico, não constituem nada distinto da consciência, já que na verdade não podem ser separadas, porque “sempre se apresentam juntas [...]. Seu mecanismo é absolutamente o mesmo que o da consciência [...] porque também esta última deve ser considerada como um caso particular da experiência social” (VIGOTSKI, 1999a, p. 84).

Por sua vez, na continuidade das reflexões científicas no campo da psicologia sobre a unidade entre a consciência e a experiência social, Leontiev (1972) conclui:

[...] a consciência existe somente na forma de uma imagem mental revelando ao sujeito o mundo ao redor. Atividade, por outro lado, ainda permanece prática, externa. Em um estágio mais adiante, a atividade também se torna um objeto da consciência; o homem se torna ciente das ações de outros homens e, através deles, de suas próprias ações. Eles são agora comunicáveis por gestos ou discurso oral. Essa é a pré-condição para a geração de ações e operações internas que ocorrem na mente, no 'plano da consciência'. *Imagem-consciência* torna-se também *atividade-consciência*. É nesta plenitude que a consciência começa a parecer emancipada da atividade sensorial prática, externa, e, ainda mais, parece controlá-la” (LEONTIEV, 1972, p. 13-14, grifo do autor).

Nessa citação de Leontiev, algumas questões merecem destaques. Por exemplo, a afirmação de que a consciência existe primariamente como imagem mental do mundo ao redor do sujeito. Como se verá adiante, outros filósofos e psicólogos explicam a importância da imagem mental no estudo do pensamento e deste como reflexo ideal da realidade. Do mesmo modo, em etapas mais avançadas, a consciência também se torna objeto da atividade do sujeito, a “*imagem-consciência* torna-se também *atividade-consciência*” e com isto a passagem à atividade intelectual interna do sujeito.

Ao encontro com estas ideias, um didata com vocação filosófica como é o caso de Vasili Davidov explica que a essência do homem é “o conjunto das relações sociais”. Que o homem se comporta nas relações sociais como na sua própria essência. Ou seja, que o homem se comporta perante si mesmo como um ser genérico. “Aqui tem lugar a vinculação do indivíduo com as relações sociais, ou seja, a duplicação das relações, o qual é, justamente, característica da consciência”. (DAVIDOV, 1988, p. 42). O que está de fundo aqui é a ideia da filosofia dialética de que o homem não só duplica a si mesmo intelectualmente (na consciência), senão também na realidade material de sua ação prática, objetivando a sua existência genérica no trabalho.

Se o homem é certo indivíduo particular e, justamente, sua particularidade faz dele um indivíduo e um ser individual real, ele é, na mesma medida, também a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva para si da sociedade pensada e percebida (MARX, *apud* DAVIDOV, 1988, p. 42).

Ou seja, que graças à natureza ideal da consciência, a universalidade das relações sociais reais pode ser representada no pensamento do homem. Em outras palavras, o homem repete no pensamento (na sua consciência), a sua existência real.

Resumindo, podemos afirmar que a tese da unidade entre experiência social e a consciência humana (pensamento) se justifica a partir das seguintes comprovações científicas:

- 1) A *historicidade* e a *vontade* humana precisam ser colocadas na base dos estudos das relações entre a experiência social e o pensamento humano.
- 2) A racionalidade ‘não arbitrária’ em cada época está vinculada às condições históricas concretas e universais.
- 3) O pensamento humano é criativo porque impacta a forma de sentir da maioria e a forma como essa maioria modifica e representa a realidade.
- 4) A consciência é um caso particular da experiência social dos homens.
- 5) Os sujeitos humanos, por meio da consciência, refletem na sua cabeça o mundo real em que estes vivem, trabalham e se educam, de maneira dinâmica e contraditória.
- 6) Na medida em que se progride na atividade humana, a consciência se torna objeto dessa mesma atividade e os homens tomam consciência de suas ações, linguagens, gestos.
- 7) As ações, juntamente com a linguagem e a comunicação, assentam as bases para as operações internas no plano do pensamento (consciência).
- 8) É nestas condições que a consciência alcança independência relativa da atividade humana e *parece* controlá-la.

- 9) Estes postulados filosóficos e comprovações psicológicas têm particular importância para entendermos o papel social e formativo da escola e dos professores.

O pensamento humano: breve caracterização

O pensamento é uma faculdade inerente ao homem como ser social. Gramsci é muito enfático a esse respeito ao afirmar que: “não se pode imaginar nenhum homem que não seja também filósofo, que não pense, justamente porque o pensar é próprio do homem como tal (a menos que seja patologicamente idiota)” (GRAMSCI, 1986, p. 219).

Por sua parte, P. V. Kopnin (1983, p. 132) define o pensamento como “a imagem subjetiva do mundo objetivo”. O pensamento faz parte da subjetividade humana porque ele sempre pertence ao homem como ser social. Em princípio, o homem concreto cria as imagens dos objetos e processos da realidade, no contexto de suas relações sociais e produtivas. Ao mesmo tempo, o pensamento é objetivo porque existe na forma de imagens ideais que refletem as características essenciais e universais dos objetos, processos e fenômenos representados na mente humana. “O pensamento aspira a ser subjetivo para ter um conteúdo adequado ao objetivo, para pôr de manifesto as propriedades do objeto, tal como existem à margem do pensamento” (KOPNIN, 1983, p. 132).

Conclui-se que as relações que os sujeitos estabelecem com os objetos e com os demais sujeitos, seja no trabalho, no estudo, na criação artística ou científica, estão sempre mediatizadas pela prática social cotidiana. Nesse processo de ação social prática formam-se as imagens mentais da realidade, o pensamento, a consciência e o conhecimento humano. Mas as imagens que configuram o conteúdo do pensamento não são estáticas; elas reconfiguram-se, ampliam-se e modificam-se ao ritmo da própria vida e da atividade humana, transformando também o pensamento e a consciência. Isso exige do pensamento um movimento eterno, vivo, recursivo.

Outra questão complexa resulta das relações entre o pensamento propriamente dito e seu órgão biológico, o cérebro. A concepção dialético-materialista parte do princípio de que o universo está constituído apenas por matéria. Essa matéria se organiza em diversas formas e classes, está dotada de propriedades diversas e acha-se em diferentes estágios de desenvolvimento. A respeito, Engels reflete da seguinte forma: “Corpo, ser, substância, é uma e a mesma ideia real. Não se pode separar o pensamento da matéria que pensa. É ela o sujeito de todos os câmbios. A palavra ‘infinito’ carece de sentido, senão é como expressão da

capacidade de nosso espírito para agregar sem fim” (ENGELS, 1974c, p. 102). Nesta mesma linha de raciocínio P. V. Kopnin reflete da seguinte maneira:

O pensamento não existe como algo fora da matéria, como um princípio espiritual, senão que é uma propriedade da matéria, mas uma propriedade organizada de forma especial; quando não há esta forma da matéria, também não há esta propriedade (KOPNIN, 1983, p. 134).

Ou seja, que o pensamento é uma propriedade do cérebro, enquanto este é uma forma especial de existência da matéria. Em outras palavras, há que diferenciar o cérebro como órgão biológico do pensamento propriamente dito. Como já explicado, o pensamento é essencialmente um fenômeno ideal, porque nele se representam os objetos e fenômenos do mundo real, mas ao mesmo tempo, ele também é um fenômeno objetivo. Kopnin explica as qualidades específicas do pensamento da seguinte maneira:

O homem trava relações com os objetos do mundo exterior e nesta interação se manifesta a propriedade de seu cérebro: a propriedade de pensar, ou seja, a capacidade de criar uma imagem ideal, de refletir de um modo especial as peculiaridades dos objetos do mundo exterior. A peculiaridade qualitativa, singular do pensamento como propriedade do cérebro, radica na sua capacidade de reproduzir a realidade exterior nas imagens de uma forma conceptível. Isto é o que diferencia o pensamento, como propriedade da matéria, de todas as demais propriedades (KOPNIN, 1983, p. 134-135).

Esta citação nos deixa claro que o pensamento é uma propriedade especial do cérebro. Unicamente o cérebro tem a capacidade de criar imagens ideais da realidade na sua interação com os objetos exteriores. Porém, o pensamento não é propriedade de toda matéria, senão da matéria altamente desenvolvida e organizada, o cérebro humano. As demais formas da matéria não têm a capacidade de representarem o mundo em imagens na sua interação com ele. Disso se conclui que a função do pensamento é ideal, cognitiva e apreensiva da realidade e não biológica ou metabólica.

Ao mesmo tempo, neste enfoque, o pensamento depende do cérebro, mas não só dele. O próprio órgão do pensamento, o cérebro, está sempre mediatizado pela prática social quotidiana dos homens. Como afirma Kopnin: “[...] o cérebro e seus órgãos sensoriais não são somente resultado da evolução biológica, senão também das mudanças sociais”. (KOPNIN, 1983, p. 136).

Outra peculiaridade do pensamento é a sua independência relativa com relação à prática e ao desenvolvimento social de cada época. Devido a essa independência relativa, o pensamento se separa da prática e das necessidades imediatas, dando origem a formulações abstratas, conceituais, teóricas, artísticas, etc., inclusive criando falsas ilusões e teorias

especulativas que nada têm a ver com a realidade. A independência relativa do pensamento faz com que este tenha caráter ativo e criativo. O pensamento se converte assim em um processo de atividade espiritual, orientado sempre à obtenção de novos resultados teóricos. O desenvolvimento do pensamento não é mais nada que o processo criativo de imagens cognoscitivas, de conceitos e da integração destes com outros já existentes. O movimento do pensamento se dá quase sempre do não saber para o saber, dirigido a uma melhor apreensão da realidade.

Isso significa que a força principal que impulsiona o pensamento é a prática dos homens no meio social, mas só no final das contas. Ou seja, que o pensamento possui sua própria lógica interna de desenvolvimento, com relativa independência da prática. A lógica interna do pensamento ajuda a compreender que o pensamento possa ficar dentro dos limites dos conhecimentos já estabelecidos, ou que possa se desenvolver a partir dos conceitos e teorias já existentes, criando novos conceitos e teorias. Nisso consiste o desenvolvimento do pensamento. A essência de seu desenvolvimento é a obtenção de novos resultados cognoscitivos. (KOPNIN, 1983).

A independência relativa do pensamento, sua lógica interna de desenvolvimento, não devem levar a pensar que essa independência é absoluta. O pensamento verdadeiro, como diria Lenin (2011), não se afasta da realidade, da verdade. Estas são as suas palavras:

O pensamento, elevando-se do concreto ao abstrato, não se afasta [...] da verdade, mas, ao contrário, se aproxima dela. As abstrações da matéria, da lei natural, a abstração do valor etc., em suma, todas as abstrações científicas (corretas, sérias, não arbitrarias) refletem a natureza mais profundamente, mais exatamente, mais completamente. (LENIN, 2011, p. 151).

Esta citação de Lenin é fundamental para entendermos a essência do pensamento: o pensamento tem a capacidade de abstrair os elementos essenciais da realidade e representar-se na forma de imagens cognoscitivas, mas a realidade representada no pensamento faz parte do conteúdo da imagem. Em outras palavras, o pensamento que capta realmente a verdade do real, mesmo sendo ideal, está mais perto do que nunca da realidade. Marx o explica da seguinte maneira:

O concreto [no pensamento] é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, pelo tanto, unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, mesmo que seja o verdadeiro ponto de partida, e, em consequência, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] as determinações abstratas conduzem a representação do concreto pelo caminho do pensamento. (MARX, 2007, p. 21, grifo nosso).

É clássica esta citação de Marx, mas nem sempre tem sido abrangida na sua exata valia. Nós pensamos que, a partir desta citação, podem ser compreendidos no mínimo três argumentos da dialética entre o pensamento e a realidade socioprodutiva dos homens. Primeiro, precisarmos entender que o autor utiliza o termo *concreto* em duas acepções. Na primeira linha, refere-se ao *concreto pensado*, ou seja, à síntese das determinações diversas que integram a imagem da representação do objeto ou do conceito. Na penúltima linha, o *concreto* é o concreto real (o objeto, o conceito) representado no cérebro humano na forma de imagem abstrata. Segundo, o concreto real (objeto, conceito) é o ponto de partida para a formação da imagem mental, ponto de partida de toda representação e intuição humanas, mas esse concreto real faz parte da imagem (o concreto pensado). Terceiro, Marx explicita aqui plenamente a dialética entre o ideal e o material, entre o objetivo e o subjetivo no pensamento do homem. As dimensões material e ideal da realidade se integram plenamente numa unidade dialética.

Além do mais, na direção desta análise há que abordar outro aspecto relevante. Refere-se ao *carácter da imagem e da representação* que o sujeito forma como resultado da atividade do pensamento. Na dialética materialista, a representação da realidade concebe-se não como um reflexo exato, simples, imediato, total, como se fosse a imagem da realidade projetada num espelho. Todo o contrário, a representação mental da realidade é um processo complexo, gradual, muitas vezes abrupto de captação das relações essenciais dos objetos e fenômenos com os quais nos relacionamos. Lenin (2011) explica que o processo de reflexo da realidade no pensamento consiste:

[...] em toda uma série de abstrações, de formulações, de formação de conceitos, leis etc. - e estes conceitos, leis etc. (o pensamento, a ciência = ideia lógica) abarcam relativamente, aproximativamente, as leis universais da natureza eternamente em movimento e em desenvolvimento. Aqui há, realmente, objetivamente, três termos: 1º. a natureza; 2º. o conhecimento do homem - o cérebro do homem (como produto superior desta natureza); e 3º. a forma do reflexo da natureza no conhecimento humano; e esta forma são os conceitos, as leis, as categorias etc. O homem não pode abarcar = refletir = reproduzir toda a natureza, na sua “totalidade imediata”; pode somente aproximar-se dela eternamente criando abstrações, conceitos, leis, um quadro científico do universo etc. (LENIN, 2011, p. 159, grifo do autor).

Comentemos alguns aspectos da riqueza desta citação. Em primeiro lugar, em se tratando da formação do pensamento científico, a representação mental da realidade toma no pensamento a forma de abstrações, conceitos, leis, categorias. Essas formas do pensamento – conceitos, leis, categorias – não são estáticas, senão que interagem e evoluem de maneira

interfuncional, dando passo a elaborações mentais cada vez mais complexas. Quando essas formas do pensamento são corretas, elas captam e expressam o movimento do real, seu eterno devir, em contato com a vida. Outra questão importante é compreender que o ponto de partida da análise dialético-materialista é, ao final das contas, a realidade natural ou social e que o cérebro humano é produto do próprio desenvolvimento da natureza, mas não apenas pela ação das leis biológicas, senão também sob a influência decisiva da atividade humana no meio socioprodutivo. O conhecimento da realidade por parte do homem é infinito; ele se realiza através de constantes aproximações, já que o pensamento nas suas diversas formas de existência não é capaz de captar a totalidade do real de uma só vez. Por isso precisa criar abstrações, conceitos e leis capazes de refleti-la progressivamente. Quando o pensamento é correto, a ideia da representação coincide com o objeto (o mundo objetivo e subjetivo). Esse mundo objetivo (objeto) é quem garante a unidade entre o conceito e a realidade. Com base nisso Lenin afirma: “[...] a realidade que não corresponde ao conceito é mero fenômeno, é o subjetivo, o acidental, o arbitrário que não é a verdade” (LENIN, 2011, p. 166).

Um elemento a mais é necessário para encerrar esta breve caracterização do pensamento humano. Trata-se de seu caráter histórico-social, de alguma maneira já tratado anteriormente, mas é indispensável considerar, como diz Davidov: “O pensamento de um homem isolado representa o funcionamento da atividade historicamente formada da sociedade, atividade da qual ele se tem apropriado” (DAVIDOV, 1988, p. 115).

Sintetizando, conforme explicitado neste subtítulo, consideramos que compreender o caráter histórico-social do pensamento; sua condição de faculdade inerente ao homem; a existência do pensamento na forma de imagens cognoscitivas, construídas nas relações de produção, comunicação, estudo e trabalho; o entendimento do pensamento como propriedade especial de seu órgão biológico, o cérebro, e deste como uma forma especial da matéria altamente organizada e desenvolvida; a independência relativa do pensamento com respeito à prática social histórica, etc., constituem valiosíssimos fundamentos para explicar a responsabilidade da instituição educativa e da formação dos professores para tamanha tarefa de redenção social de crianças e jovens.

O pensamento como atividade teórica do homem

Marx e Engels explicam que o pensamento é uma das formas da atividade específica do homem, uma atividade espiritual, teórica (MARX; ENGELS, 1973a). O pensamento teórico é um produto histórico que reveste formas e conteúdos distintos em diferentes épocas.

“Como todas as ciências, a ciência do pensamento é, por conseguinte, uma ciência histórica, a ciência do desenvolvimento histórico do pensamento humano” (ENGELS, 1974a, p. 59). Nos seus estudos sobre a origem do pensamento humano, os criadores da dialética materialista destacam:

A produção das ideias, das representações e da consciência aparece, a princípio, diretamente entrelaçada com a atividade material e o trato material dos homens, como a linguagem da vida real. A formação das ideias, o pensamento, o trato espiritual dos homens se apresentam aqui ainda como emanção direta de seu comportamento material. (MARX; ENGELS, 1974a, p. 20-21, grifo nosso).

A nosso ver, trata-se aqui de explicar apenas a gênese do pensamento e das ideias vinculadas à atividade material e às relações que os sujeitos contraem em sociedade. Mas no mesmo lugar, explica-se que mais adiante a produção espiritual se separa do material e que a produção das ideias adquire independência relativa com relação ao material. Assim, a consciência define-se como o conhecimento cômico da prática, que pode representar certas coisas sem representar algo efetivo. A partir desse momento, a consciência pode emancipar-se e passar a constituir a teoria ‘pura’, a filosofia, a teologia, a moral. Mas, a autonomia do pensamento como atividade teórica, espiritual do homem é relativa com respeito à atividade material prática. “O pensamento não é outra coisa que o conhecimento consciente do ser; seu conteúdo continua sendo o mundo objetivo (KOPNIN, 1983, p. 137).

Podemos entender que o homem conhece os objetos do mundo real porque, no processo de sua atividade prática, influi sobre eles. Mas essa relação é recíproca, recursiva. Ao mesmo tempo que o sujeito atua sobre a natureza e os objetos da cultura material, eles também atuam sobre o sujeito, dando passo à representação dos mesmos na sua mente. O pensamento converte-se assim na relação teórica entre o sujeito e o objeto, refletindo na consciência a parte da realidade que é objeto de conhecimento.

Já se tem explicado anteriormente que a atividade do pensamento guarda estreita relação com a formação das imagens cognoscitivas. Kopnin (1983), destaca que o estudo da natureza do pensamento deve começar pelo esclarecimento da essência da imagem cognoscitiva, ou seja, da relação da imagem com aquilo que é representado nela. Esclarece-se que o objeto e sua imagem não são uma e a mesma coisa. Uma premissa indispensável da dialética materialista é saber distinguir o objeto de sua representação mental, já que o objeto representado existe independentemente de sua imagem cognoscitiva. O objeto e sua imagem constituem uma unidade no pensamento, mas a imagem não é uma cópia fotográfica do objeto, senão uma abstração mental do mesmo.

O sujeito não modifica o objeto no processo do pensamento. O pensamento apreende suas propriedades essenciais, as leis que o determinam, mas não o modifica materialmente. “A relação teórica entre o sujeito e o objeto – resultado dela é tão só o conhecimento deste último, mas não a sua transformação – se origina e subsiste sob a base da prática” (KOPNIN, 1983, p. 131). Sendo assim, o pensamento não separa o sujeito do objeto, mas bem os converte numa unidade dialética. Essa unidade cria no pensamento a imagem subjetiva do mundo objetivo.

Na psicologia histórico-cultural, as investigações de P. Ya. Galperin destacaram o enorme papel das imagens no pensamento. O autor afirma que nem tudo na mente é imagem, mas que elas são uma característica relevante da psique. Segundo ele, caso não se tome em conta a relação entre as imagens e o pensamento, não poderá ser compreendido nenhum fenômeno psíquico de forma clara e correta (GALPERIN, 2001).

P. Ya. Galperin estudou de maneira experimental, no ambiente escolar, as relações que se estabelecem entre as ações práticas, os objetos e as imagens mentais que se formam na mente dos sujeitos durante o desenvolvimento dessas ações. O autor conclui que “a formação de qualquer ação sempre conduz, ao mesmo tempo, à formação da imagem do objeto, e que as características dessa imagem são em grande medida características da própria ação” (GALPERIN, 2001, p. 27). Ainda segundo este autor, o mundo objetivo está contido nas imagens sensoriais e abstratas, nas quais se encerra todo o nosso conhecimento sobre o mundo. “O problema da formação das imagens [...] é um problema acerca de como se formam nossos conhecimentos” (GALPERIN, 2001, p. 28). Como a maior parte desses conhecimentos se formam na escola, o grande desafio é entender qual seria a melhor maneira de formar as novas representações e conceitos no processo educativo escolar. Ao mesmo tempo, no âmbito do trabalho do professor, essas relações entre o objeto, sua imagem e a apreensão da verdade cognitiva precisam ser esclarecidas aos alunos.

Justamente, um aspecto central para a pedagogia e a didática refere-se à qualidade do pensamento que formamos na escola. Como se sabe, o pensamento alcança diferentes graus ou níveis de desenvolvimento, dependendo quase sempre das condições de vida e educação e do lugar que o sujeito ocupa nessas relações. O pensamento mais desenvolvido, o teórico, aquele que realmente concebe a verdade pode ser só um. Esse pensamento se distingue só pelo seu grau de desenvolvimento, e conseqüentemente, pelo desenvolvimento de seu órgão pensante. “Todo o demais – diz Marx – é puro devaneio” (MARX, 1973b, p. 443).

Ou seja, que o pensamento capta a realidade em diferentes níveis de plenitude, correspondência e penetração na essência dos objetos representados. A qualidade da imagem

cognoscitiva depende de muito fatores, mas há um que parece predominar: o lugar que o sujeito ocupa nas suas relações de vida. Como disse Lenin: “se se considera a relação do sujeito com o objeto na lógica, também há de se tomar em consideração as premissas gerais da existência do sujeito concreto (= vida do homem) na situação objetiva. (apud KOPNIN, 1983, p. 132)”. Isso nos leva à reflexão de que, nas relações socioeducativas, na escola especialmente, devem ser criadas as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento dos escolares ao mais alto nível.

A formação do pensamento teórico na escola

Retomando o tema do papel social da escola, o professor Libâneo parte de duas convicções arraigadas, não só nele, senão também numa parte importante da intelectualidade brasileira: o fato de que a escola continua a ser o “espaço de democratização intelectual e política” por excelência; e a outra, referente a que a política de inclusão social deveria fundamentar-se no conceito de que a essência da escola é a aprendizagem dos alunos, “lastreada no pensamento teórico, associada aos motivos dos alunos, sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas” (LIBÂNEO, 2004, p. 6). Nessa direção, destaca-se o seguinte:

A escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. O *modus faciendi* dessa mediação cultural, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis. (LIBÂNEO, 2004, p. 5, grifo nosso).

Essas considerações nos remetem ao fato de que os alunos de qualquer nível de ensino vão à escola, ou deveriam ir, para se apropriarem da herança cultural e científica da humanidade e para adquirirem as ferramentas cognitivas necessárias para conhecer e transformar a realidade em que vivem, lutam, estudam e trabalham. “Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar” (LIBÂNEO, 2004, p. 5). Perante estes desafios, é preciso formar professores com a competência imprescindível para ajudar os alunos a se tornarem sujeitos pensantes, ativos, capazes de resolver problemas e lidar com os dilemas da vida social e individual.

Mas, parece que estes desafios não são tão atuais. Façamos uma breve retrospectiva para logo voltar à atualidade. Na década de 1930, Antônio Gramsci em suas anotações sobre o livro *Lectures and Essays on University*, do Cardeal Newman,⁶ reflete sobre o método da disciplina universitária e dos resultados da aprendizagem. Gramsci reproduz a seguinte citação de Newman sobre a disciplina universitária como sendo:

A formação do intelecto, ou seja, um hábito de ordem e de sistema, o hábito de remitir todo conhecimento novo aos que já possuímos, e ajustá-los reciprocamente e, o que mais importa, a aceitação e o uso de certos princípios como centro do pensamento... Ali onde existe semelhante faculdade crítica, a história não é já um livro de contos; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não vale mais que o pensamento, nem as afirmações audazes ou as descrições coloridas ocupam o lugar dos argumentos. (NEWMAN *apud* GRAMSCI, 1999, p. 219).

A essência do anterior consiste em que o juízo de Newman sobre a disciplina universitária, compartilhada por Gramsci, refere-se à formação do pensamento científico, em disciplina intelectual. Em tese esta é a essência do trabalho da escola e dos professores e sua aplicação tem validade não apenas para as universidades, senão para toda e qualquer instituição educativa que tenha bem delimitadas suas responsabilidades socioeducativas. Esta ideia do século XIX, retomada por Gramsci na primeira metade do XX, chega hoje até nós por meio da ciência pedagógica e didática de autores como Vasili Davidov e José Carlos Libâneo, dentre outros.

Mas, para nós é claro que Gramsci descobre Newman através da leitura de F. Engels. Engels escreveu que o pensar teórico é só um dom natural no que se refere ao desenvolvimento das capacidades humanas para exercê-lo. Afirmou também que essa capacidade precisa ser cultivada e desenvolvida e que até hoje existe apenas um meio para desenvolvê-la, o estudo da filosofia anterior. Obviamente, Engels fala da *filosofia anterior* devido à formidável contribuição dessa disciplina para a organização do pensamento.

A investigação empírica da natureza tem acumulado uma massa enorme de material positivo de conhecimento, que a necessidade de o ordenar sistematicamente e pôr sua travacão interna em cada campo de investigação é algo simplesmente irrefutável. E não menos irrefutável é a necessidade de estabelecer a devida travacão entre os distintos campos do conhecimento. Mas com isto, as Ciências Naturais entram no campo teórico, *onde falham os métodos empíricos e onde só o pensamento teórico pode prestar um serviço*. (ENGELS, 1974a, p. 59, grifo nosso).

⁶ John Henry Cardeal Newman (1801-1890). Sacerdote anglicano inglês, convertido ao catolicismo. Foi nomeado cardeal pelo papa Leão XIII em 1879.

Nesta citação de Engels fica claro que o pensamento teórico é uma capacidade que se cultiva por meio das abstrações teóricas que expressam a síntese do conhecimento da realidade da vida. Na sua perspectiva, a análise dos fatos concretos, o descobrimento das leis que subjazem à aparência dos fenômenos e o desenvolvimento de conceitos científicos são indispensáveis para a formação desse tipo de pensamento.

Hoje, todos estamos conformes em que toda ciência, seja natural ou histórica, tem que partir dos fatos dados, e portanto, em se tratando das Ciências Naturais, das diversas formas objetivas e dinâmicas da matéria; em que, por conseguinte, nas Ciências Naturais teóricas as concatenações não devem se construir e impor-se aos fatos, senão descobrir-se nestes e, uma vez descobertos, demonstrar-se por via experimental, até onde seja possível. (ENGELS, 1974a, p. 63).

Estabelecer as concatenações teóricas entre os fatos e usá-los na experimentação para sua verificação empírica parece ser o lema de Engels no tocante à formação do pensamento teórico dos sujeitos humanos. Com esta ideia concorda também V. I. Lenin, mas vai um pouco mais longe, destacando a importância dos conceitos científicos e suas relações na conformação do pensamento. Lenin considera que a ideia fundamental de F. Hegel é simplesmente genial. Refere-se a

[...] ideia do vínculo universal, multilateral, vivo, de tudo com tudo e do reflexo deste vínculo (Hegel invertido materialistamente) nos conceitos humanos que, também eles, devem ser afinados, trabalhados, flexíveis, móveis, relativos, interligados, unos nas suas oposições, a fim de abarcar o universo. A continuação da obra de Hegel e de Marx deve consistir na elaboração dialética da história da ciência, da técnica e do pensamento humanos. (LENIN, 2011, p. 136).

O reflexo do vínculo universal do todo vivo expressado em conceitos flexíveis, móveis, concatenados, abrangendo o universo parece ser a tarefa do pensamento teórico. Lenin (2011, p. 167) afirma que “na mudança, na relação mútua de todos os conceitos, na identidade das suas contradições, nas transições de um conceito a outro, na eterna passagem de um a outro, no movimento dos conceitos”, Hegel pressentiu de maneira genial a relação das coisas no mundo e na natureza. Nesse sentido, também Lenin conceitua o conhecimento humano (teórico) de maneira ímpar:

O conhecimento é o processo de imersão do entendimento na Natureza inorgânica, para subordiná-la ao poder do sujeito e chegar a conceitos gerais (o conhecimento das leis nos fenômenos). A coincidência do pensamento com o objeto é um processo. O pensamento (=o homem) não deve representar a verdade sob a forma de repouso morto - sob a forma de simples

quadro (imagem) pálido (embaçado), sem impulso, sem movimento -, como um gênio, um número, um pensamento abstrato. (LENIN, 2011, p. 166).

Ou seja, que o autor concebe o conhecimento como um processo do pensamento que se aproxima do objeto em fases sucessivas e infinitas. O reflexo da realidade, da natureza, no pensamento humano não pode ser concebido de forma estática e morta “não ‘abstratamente’, não sem movimento, NÃO SEM CONTRADIÇÃO, MAS NO PROCESSO ETERNO DO MOVIMENTO, do surgimento das contradições e da sua resolução”. (LENIN, 2011, 167, grifo do autor).

Nesta lógica do raciocínio filosófico, Davidov (1988) traz a sua contribuição para a psicologia e a didática quando afirma que:

No processo do trabalho, o homem deve tomar em consideração não só as propriedades externas dos objetos, senão também as conexões internas que permitem cambiar suas propriedades e fazê-los passar de um estado a outro. Não se podem pôr de manifesto estas relações enquanto não se realize a transformação prática dos objetos nem sem ela, já que só neste processo ditas relações se põem ao descoberto. (DAVIDOV, 1988, p. 116).

Por sua vez, outro didata eminente, M. A. Danílov (1984), afirma que a tarefa da escola consiste em *ensinar os alunos a pensar*. Para isso não se pode deixar de analisar a complexidade do que se estuda, não pode se deixar de lado a complexidade do problema estudado, cujo método de solução em cada esfera do conhecimento científico tem dificuldades especiais. Assevera que as investigações psicológicas e didáticas mostram que a formação da capacidade de pensar e atuar dá-se, antes de tudo, através do envolvimento dos alunos numa situação-problema, na solução de tarefas complexas que requerem um enfoque criador e a colocação em tensão das potencialidades individuais dos mesmos. Segundo este autor, o desenvolvimento intelectual dos alunos passa necessariamente pela solução independente do problema, apoiada em conhecimentos científicos. “Ensinar quer dizer petrechar de conhecimentos e, ao mesmo tempo, ensinar os escolares a pensar, a aprender, a abordar dialeticamente os objetos, fenômenos e problemas, a educar nos alunos o gosto pela teoria e sua aspiração a aplicá-la na prática” (DANILOV, 1984, p. 108).

Já Davidov (1988; 1999) tem insistido na tarefa da escola como sendo a formação do pensamento teórico dos alunos, por meio principalmente do desenvolvimento dos conceitos científicos, em oposição aos conceitos empíricos ou quotidianos.⁷ Em virtude da síntese, criamos um quadro comparativo entre essas duas classes de conceitos.

⁷ As primeiras formulações neste sentido aparecem no capítulo 6 de **Pensamento e linguagem**, de L. S. Vigotski (1934).

Quadro 1 - Comparativo entre as particularidades do pensamento empírico e o pensamento teórico⁸

Elementos da comparação	Pensamento empírico	Pensamento teórico
Como se originam?	O processo de criação e transformação das representações mentais, origina-se na atividade prática dos homens. Na atividade, os homens idealizam aspectos da vida que se podem constatar através dos sentidos e da percepção. Isto permite designar diferentes classes de objetos. As designações verbais ajudam a criar juízos: “isto é uma árvore”, “aquilo é uma casa”. Uma série de juízos pode ser substituída por uma nova palavra sobre um grupo de objetos. A palavra-denominação permite dar à experiência sensorial a forma pensamento.	O conhecimento teórico tem também sua gênese na atividade prática e sensorial dos homens. Este tipo de pensamento desenvolve plenamente a atividade objetual-sensorial, recriando os nexos universais da realidade. Primeiro idealiza os aspectos experimentais da produção sob a forma de experimento cognoscitivo objetual-sensorial, mas logo sob a forma de experimento mental, realizado por meio dos conceitos. O conceito científico é a forma universal de expressão do pensamento teórico.
O que são?	O pensamento empírico é a forma transformada e expressa verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos ligada à vida real; é uma derivação da atividade objetual-sensorial dos homens. O pensamento empírico tem relação direta com a atividade material e socioprodutiva, mas o empírico não é apenas o conhecimento direto da realidade, senão o conhecimento imediato da realidade, expressado através da categoria de existência presente, de quantidade, qualidade, propriedade, medida, etc. O pensamento empírico expressa o caráter externo e imediato do objeto, descrito pela categoria de sua existência no tempo e no espaço. O pensamento empírico é incapaz de dar passo a um sistema integral de relações essenciais dos objetos e fenômenos da realidade. No pensamento empírico, os objetos aparecem como realidades autônomas representadas.	O pensamento teórico é a existência humana mediatizada pela prática e refletida na sua essência (conceito). O pensamento teórico é a idealização das formas essenciais-universais das coisas, descobertas através da atividade objetual-prática. Permite realizar experimentos mentais com os objetos refletidos por meio dos conceitos. Os experimentos mentais se caracterizam por: 1) a essência do objeto conhecido se revela de maneira clara; 2) o objeto conhecido se torna objeto das futuras transformações mentais; 3) o objeto conhecido situa-se numa trama maior de relações conceituais. Só nestas relações se desentranha o seu conteúdo e sem as quais ele não existe. No pensamento teórico, os objetos aparecem como meio de manifestação de outros dentro de um todo maior. As conexões internas do sistema são objeto do pensamento teórico.

⁸ Neste quadro usam-se indistintamente os termos *pensamento teórico* e *conhecimento teórico* para designar a unidade entre a abstração, a generalização e o conceito. Também está-se falando aqui de conhecimentos científicos, tipo de conhecimento no qual se dá de forma mais notória o movimento do abstrato para o concreto. Mas, como afirma Davidov (1988, p. 155): “[...] o conhecimento científico é só uma das formas desenvolvidas da consciência social das pessoas, a qual pertencem, ademais, a arte, a moral, e o direito; neles também funciona o pensamento [...]”. O qual nos deixa claro que outros tipos de pensamento são também relevantes. Por sua importância para a escolarização, nos referimos aqui apenas aos tipos de pensamento comparados.

<p>Para que servem?</p>	<p>Com auxílio das representações gerais da realidade e dos objetos e com os juízos expressados a partir destas, os homens podem fazer razoamentos bastante complexos: interpretar pegadas de animais no campo, fazer cálculos simples, projetar a atividade laboral.</p>	<p>Opera com conceitos. O conceito se converte no objeto da atividade mental que reproduz o objeto no seu sistema de relações, refletindo a universalidade do movimento do objeto conhecido. O conceito é, simultaneamente: forma de reflexo do objeto, meio de sua reprodução e ação mental especial. Serve para expressar o movimento profundo, científico da realidade.</p>
<p>Como se formam?</p>	<p>Os conhecimentos empíricos formam-se no processo de comparação entre objetos pertencentes a uma série ou grupo de objetos e de suas representações mentais, o que permite identificar características e propriedades iguais entre eles, quase sempre externas ou fenomenológicas. (As aves têm bico, o corpo coberto de penas e quase todas voam). Os objetos podem ser descritos verbalmente como resultado das observações e percepções dos sujeitos. A diferenciação e a classificação aparecem como representações gerais dos conceitos empíricos. Os conceitos empíricos captam as repetições externas, as similitudes, as desmembrações das propriedades gerais. Não são captadas as relações internas e essenciais dos objetos. O conceito empírico expressa a diferença e a contradição, mas não a transição da uma para a outra.</p>	<p>Os conhecimentos teóricos aparecem no processo de análise do papel e da função de certas relações peculiares dentro de um sistema integral, série ou grupo de objetos que, ao mesmo tempo, servem de base genética geral para a identificação dos casos particulares da série ou grupo. (O triângulo é uma figura geométrica fechada, formada por três segmentos de retas). O pensamento teórico descobre as mediações dentro do todo. O conceito reúne as características semelhantes, diferentes, coincidentes, contraditórias e forma a síntese do diverso. O conteúdo específico do conceito teórico é a relação objetiva entre o universal e o singular do objeto. (O concreto pensado de Marx). O conceito expressa a conexão, a transição, a lei, a necessidade das coisas singulares.</p>
<p>Qual é a base da construção intelectual?</p>	<p>Os conhecimentos empíricos constroem-se com base na observação. Refletem, em suas representações, as propriedades externas dos objetos observados. (As aves têm bicos e penas coloridas). Nos conhecimentos empíricos, separa-se a propriedade formal geral de um conjunto de objetos. A identificação da propriedade formal permite agrupar os objetos numa classe determinada, sem considerar se estes objetos estão vinculados entre si. (Todos os animais que tem o corpo coberto de penas são aves; o que não é certo).</p>	<p>Os conhecimentos teóricos constroem-se por meio da transformação mental dos objetos estudados, o que facilita captar as conexões internas que determinam a qualidade essencial do objeto. Isso permite fugir dos limites da representação externa. (A idealização de vários tipos de triângulos permite identificar as relações essenciais da série). Nos conhecimentos teóricos, os procedimentos de análise, abstração e generalização permitem identificar a relação geneticamente inicial do sistema como sua base essencial e universal.</p>
<p>Como se identifica a propriedade geral do objeto?</p>	<p>Nos conhecimentos empíricos, a propriedade geral da série ou grupo de objetos se separa formalmente como algo que pertence à mesma ordem das particularidades específicas dos objetos da série ou grupo. (As aves têm o corpo coberto de penas).</p>	<p>Nos conhecimentos teóricos estabelece-se a conexão universal-singular, realmente existente, do sistema geral com os casos particulares da série ou grupo de que se trate. O universal e o singular integram-se numa unidade imediata.</p>

Como se concretiza e fixa o conhecimento?	Os conhecimentos empíricos se concretizam por meio da seleção de ilustrações, exemplos e espécimes que fazem parte da série ou grupo de objetos correspondentes. Os conhecimentos empíricos têm como meio essencial de fixação as palavras-termos que designam os objetos e suas características.	Os conhecimentos teóricos se concretizam por meio de um duplo movimento: 1) descobre-se o fundamento universal-essencial do conceito estudado; 2) a explicação das manifestações particulares da série explica-se partindo de seu fundamento universal. Os conhecimentos teóricos fixam-se com auxílio de meios simbólicos e semióticos (linguagens), conceitos.
---	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores tendo como fonte principal o Capítulo IV de Davidov (1988).

Na obra de Davidov, o autor insiste no papel da escola e no trabalho dos professores na formação dos conhecimentos científicos (conceitos) nos alunos, inclusive desde as primeiras séries escolares. Para Davidov é muito importante a tese de Lenin de que “entender significa expressar na forma de conceitos”. Ou seja, que “expressar o objeto na forma de conceito significa compreender a sua essência” (DAVIDOV, 1988, p. 126). Em outras palavras, é preciso formar nos alunos a capacidade de reproduzir mentalmente o conteúdo do objeto, sua essência, construí-la mentalmente. Partindo da experiência prática, no trabalho com os objetos de aprendizagens, os alunos os compreendem, explicam e descobrem as suas essências.

Davidov (1988) se identifica com a ideia de Kant de que pensar significa atuar: “Nós não podemos imaginar uma linha sem traçá-la mentalmente, não podemos imaginar um círculo sem descrevê-lo, não podemos representar as três dimensões do espaço sem traçar desde um ponto três linhas perpendiculares entre si”. (KANT *apud* DAVIDOV, 1988, p. 126). Mas esse traçado, a sua descrição mental, implica a reconstrução do objeto no plano ideal, no pensamento. Para auxiliá-los nesta tarefa, alunos e professores contam com os sistemas simbólicos, icônicos, com as diferentes linguagens, com representações gráficas, linguísticas, numéricas.

Isto é possível porque os sistemas simbólicos e icônicos (linguagens) atuam como mediadores ou instrumentos mentais para revelar a essência (universalidade) dos objetos e fenômenos captados sensorialmente pelo sujeito. “A posta ao descoberto e a expressão em símbolos da existência mediatizada das coisas, de sua universalidade, não é outra coisa que a passagem, a reprodução teórica da realidade” (DAVIDOV, 1988, p. 127).

Se alguma crítica cabe a Davidov, é haver ele carregado a mão em demasia na formação dos conceitos científicos na escola, ao ponto de que, às vezes, tem-se a impressão de que o autor não considera a unidade existente entre o conhecimento científico e o

conhecimento empírico, entre conceitos quotidianos e científicos, aspecto este que não escapou a Vigotski na década de 1930. Para este último autor, os conceitos científicos:

Pressupõem já a existência de uns conceitos infantis ou suficientemente ricos e maduros, sem os quais a criança não tem o que deverá ser objeto de sua tomada de consciência e sistematização. O sistema primário, surgido na esfera dos conceitos científicos se transfere estruturalmente ao campo dos conceitos quotidianos, reestruturando-os, modificando sua natureza interna desde acima. O um e o outro (a dependência dos conceitos científicos dos espontâneos e a influência recíproca dos primeiros nos segundos) se desprende dessa relação específica que existe entre o conceito científico e o objeto. (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 216).

Também o foco colocado por Davidov na formação do pensamento teórico pode levar ao descuido da unidade entre o cognitivo e o afetivo na escola, como se verá no subtítulo que segue. Fica claro que Davidov tinha plena consciência da unidade entre o pensamento empírico e o científico, assim como da unidade entre a esfera afetiva e a cognitiva da personalidade, como se demonstra nas citações do autor usadas neste texto. Mas, leituras apressadas do autor podem levar a não poucas confusões neste sentido.

Libâneo e Freitas (2015), estudando a obra de Davidov, chegam à conclusão de que o autor dedicou toda sua vida a procurar respostas para perguntas como estas: “Qual é a relação entre educação e ensino e desenvolvimento mental? [...] É possível por meio do ensino e da educação formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente?” (p. 338). Libâneo aponta também que as ideias de Davidov sobre o ensino desenvolvimental estão baseadas no pensamento de Vigotski e as sintetiza da seguinte maneira:

- a) A educação e o ensino são fatores determinantes do desenvolvimento mental, inclusive por poder ir adiante do desenvolvimento real da criança.
- b) Devem-se levar em consideração as origens sociais do processo de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento do coletivo. A atividade cognitiva é inseparável do meio cultural, tendo lugar em um sistema interpessoal de forma que, através das interações com esse meio, os alunos aprendem os instrumentos cognitivos e comunicativos de sua cultura. Isto caracteriza o processo de internalização das funções mentais.
- c) A educação é componente da atividade humana orientada para o desenvolvimento do pensamento através da atividade de aprendizagem dos alunos (formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico), desde a escola elementar.
- d) A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos. A interação sujeito–objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas,

esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo) encontradas na cultura e na ciência. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, seu desenvolvimento. (LIBÂNEO, 2004, p. 15).

Desde nosso ponto de vista, as colocações anteriores resumem bastante bem a problemática da formação do pensamento teórico na escola. O que, dito uma vez mais, não é ocupação fácil. É tarefa científica e humana que desafia as políticas dos Estados, a atuação dos sistemas educativos, o papel dos intelectuais, o desempenho profissional dos professores e a atuação dos alunos no processo de aprendizagem.

A unidade do afetivo-cognitivo no desenvolvimento humano

Como já explicado na Introdução, *a formação integral da personalidade dos alunos* na escola é, obviamente, um processo multidimensional. Mas, em nossa compreensão, as duas dimensões que constituem a unidade dialética – a *célula*, diria Marx – desse tipo de formação ao qual é legítimo aspirar, é a unidade do cognitivo e do afetivo. A unidade cognitivo-afetiva é o portal para o tipo de educação integral de que estamos falando. A partir dessa unidade, indecomponível nos seus elementos, é possível afirmar que não existe o desenvolvimento cognitivo verdadeiro se não há simultaneamente uma identificação emocional com o que se está aprendendo na escola. Da mesma forma, na medida em que o sujeito potencia seu desenvolvimento emocional com respeito a determinados conhecimentos científicos, reforça-se também, simultaneamente, o desenvolvimento cognoscitivo. A esfera afetivo-cognitiva resulta assim uma unidade interfuncional dos componentes da personalidade que constituem a base das demais dimensões da formação dos alunos.

Vigotski assentou as bases da compreensão científica da unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento humano:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. [...] no nível afetivo nunca experimentamos os ciúmes de maneira pura, pois ao mesmo tempo estamos conscientes de suas conexões conceituais. (VIGOTSKI, 1930/1999, p. 126).

Nessa mesma obra, Vigotski coloca o estudo dos afetos ou das emoções na perspectiva histórica do desenvolvimento ontogenético do sujeito. O autor afirma que “as emoções

complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções” (VIGOTSKI, 1930/1999, p. 127). O desenvolvimento das emoções consiste, essencialmente, em que estas alteram as condições de início em que apareceram e criam uma nova ordem e novas conexões na sua relação com a esfera cognitiva do sujeito. Assim, por exemplo, o desprezo de uma pessoa por outra entra necessariamente em conexão com a valoração que a primeira tem da pessoa objeto de desprezo. As pesquisas de Vigotski mostraram que o fato de o sujeito pensar em coisas que estão fora dele não altera em nada essas coisas; mas o fato de pensar nos próprios afetos, colocando-os em relação com o seu intelecto e outras situações, altera muito a vida psíquica do sujeito. Sendo assim, pode-se afirmar que a nossa vida humana transcorre numa complexa síntese entre o cognitivo e o afetivo.

Entre vários outros autores da psicologia histórico-cultural e da didática, pesquisadores como González Rey (2000; 2003) e Libâneo (2004) têm dado digna continuidade aos estudos sobre a unidade cognitivo-afetiva no desenvolvimento humano. O primeiro aponta o seguinte:

Ao outorgar à emoção um status similar ao da cognição, na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique, Vygotsky está sugerindo a independência das emoções, em sua origem, dos processos cognitivos, e integrando as emoções dentro de uma visão complexa da psique que representa um importante antecedente para a construção teórica do tema da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 137).

Libâneo, por sua parte, destaca que os estudos realizados por González Rey sobre a integração do afetivo e o cognitivo na personalidade permitem relacionar as ideias de Davidov com as de Vigotski sobre este quesito, já que Davidov insiste na ideia de que as ações humanas estão ligadas com as necessidades e emoções do sujeito, sendo que elas antecedem a ação, a linguagem e as relações com os outros. “Isso significa que as ações humanas estão impregnadas de sentidos subjetivos, projetando-se em várias esferas da vida dos sujeitos, obviamente também na atividade dos alunos, na compreensão das disciplinas escolares, no envolvimento com o assunto estudado” (LIBÂNEO, 2004, p. 14). Por sua parte, Davidov (1999), é muito enfático ao destacar a unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento humano:

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções [...]. As emoções são muito mais fundamentais do que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é

capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início, se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (DAVYDOV, 1999, p. 7).

Um pouco mais atrás, na filosofia dialética, partindo-se de Marx e continuadores, tem-se elaborado o fundamento de que, com base no trabalho como atividade fundamental do homem, no processo ontogenético do desenvolvimento, criam-se outras atividades específicas e, dentre elas, a atividade de estudo, em sólida conexão com a esfera volitivo-afetiva do sujeito. Com essa base, vê-se também que há um trânsito e uma continuidade que vai desde a psicologia histórico-cultural de Vigotski a González Rey – dentre outros autores não citados –, até a didática desenvolvimental de Davidov e Libâneo – dentre outros autores também não referenciados –, sobre a relevância da unidade cognitivo-ativa, tanto para psicologia quanto para a didática, assim como para o trabalho dos professores.

A didática desenvolvimental tem como um de seus eixos teóricos principais o fato de que a aprendizagem escolar, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo dos alunos devem constituir uma unidade dialética indispensável no trabalho dos professores, para o qual esses profissionais precisam ser devidamente formados.

Considerações finais

Partimos da tese de que o verdadeiro encargo social da escola é *a formação integral da personalidade de todos os alunos, em cada nova situação histórica concreta*. Consideramos que formar integralmente a personalidade dos alunos, educá-los para viver, estudar e trabalhar em determinadas condições históricas concretas pressupõe, simultaneamente, a educação moral, cognitiva, afetiva, estética, política, econômica, etc., como dimensões de um mesmo processo educativo.

Como resultado do estudo, apresentamos aqui uma síntese teórica sobre a formação do pensamento humano e o papel da escola e do professor nessa tarefa, por meio da análise das seguintes categorias (nós temáticos): concepção materialista da história; unidade entre a experiência social e a consciência; caracterização do pensamento do homem; o pensamento como atividade teórica; formação do pensamento teórico na escola e a unidade entre o cognitivo e o afetivo no desenvolvimento humano, abordadas cada uma delas desde a perspectiva interdisciplinar da filosofia dialética, da psicologia histórico-cultural e da didática desenvolvimental.

A juízo dos autores, no plano metodológico, o diálogo interdisciplinar sobre as mesmas categorias de análise, consideradas aqui as essenciais para o estudo, tendo como suportes autores clássicos da filosofia (Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Kopnin), da psicologia histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Galperin, González Rey) e da didática desenvolvimental (Davidov, Danilov, Lîbâneo), permitiu cumprir modestamente a tarefa, mas sobretudo, resultou uma singular experiência de aprendizagem.

Obviamente, o estudo é parcial e incompleto. Não nos escapa o impacto de nossas limitações intelectuais para a realização da tarefa, agravado pelas numerosas responsabilidades e pela presteza do tempo das entregas. Os autores contemplados para o estudo são todos clássicos, alguns deles inesgotáveis, e que merecem estudos particulares, mas não era esse o propósito. Outros filósofos, psicólogos e didatas – russos, cubanos, brasileiros ou mexicanos –, com igual direito poderiam fazer parte da amostra, mas não foi possível contemplá-los agora. Tempo virá em que isso seja plausível. A todos eles nossa mais sincera desculpa.

Se a discussão que apresentamos sobre o escopo das categorias selecionadas proporciona alguma contribuição para a compreensão científica da educação, da escola e do trabalho profissional dos professores, os autores nos damos por satisfeitos.

REFERÊNCIAS

DANILOV, M. A. Proceso de enseñanza. *In*: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. (Orgs.). **Didáctica de la escuela media**. Segunda reimp. Havana: Pueblo y Educación, 1984, p. 98-137.

DAVIDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. *In*: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (Orgs.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999, p. 39-50.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ENGEL, F.; Marx, C. **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo III. Moscú: Editorial Progreso, 1974c, p. 80-90.

ENGEL, F. Del socialismo utópico al socialismo científico. Prólogo a la edición inglesa de 1892. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo III, Moscú: Editorial Progreso, 1974b, p. 98-160.

ENGEL, F. Discurso ante la tumba de Marx. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo III, Moscú: Editorial Progreso, 1974d, p. 171-173.

ENGEL, F. Viejo prólogo para el [Anti-]Dühring. Sobre la dialéctica. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo III, Moscú: Editorial Progreso, 1974a, p. 57-65).

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. *In*: ROJAS, L. Q. (Org.). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. 2ª. Reimp. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001, p. 27-39.

GONZÁLES REY, F. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 132-148, jul. 2000.

GONZÁLES REY, F. **Sujeito e subjetividade**. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. Tomo 4. (Cuadernos 9 al 12). México DF: Ediciones Era, [1932], 1986.

GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. Tomo 5. (Cuadernos 13 al 19). México DF: Ediciones Era, [1932-1935], 1999.

KOPNIN, P. V. **Lógica dialéctica**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LENIN, V. I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Introdução de Henri Lefebvre e Norbert Guterman. Trad. José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. **Voprosy filosofii**, n. 12, p. 129-140, 1972. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n° 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015, p. 327-362.

MARX, K. Carta a Ludwig Kugelmann. 11 de julio de 1868. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo II, Moscú: Editorial Progreso, 1973b, p. 442-443.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) (1857-1858)**. Vigésima edición, vol. 1, México, D.F.: Siglo XXI Editores, 1857/2007, p. 2-33.

MARX, K. Palabras finales a la segunda edición alemana del primer tomo de El Capital de 1872. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo II, Moscú: Editorial Progreso, 1973a, p. 99.

MARX, K.; ENGEL, F. Oposición entre las concepciones materialista e idealista. (Primer Capítulo de La Ideología Alemana). *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo I, Moscú: Editorial Progreso, 1973a, p. 11-81.

MARX, K.; ENGEL, F. Manifiesto del Partido Comunista. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo I, Moscú: Progreso, 1973b, p. 99-140.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. *In: Teoria e método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999b, p. 55-85.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *In: Obras escogidas*. Tomo II. 2. ed. Madrid: Visor, 1934/1997, p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In: Teoria e método em psicologia*. Trad. Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1999a, p. 103-135.

Como referenciar este artigo

AQUINO, Orlando Fernández; RODRIGUES, Adriana. A formação do pensamento humano por meio da escolarização: diálogos entre a filosofia, a psicologia e a didática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1115-1145, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13174>

Submetido em: 03/09/2019

Revisões requeridas em: 16/11/2019

Aprovado em: 05/01/2019

Publicado em: 20/02/2020