

## Resumo

PORTO, Kaira M. *Relações entre conteúdo e forma de ensino tendo em vista a elaboração de sistemas conceituais: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2022. 358f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP. 2022<sup>1</sup>.

*Kaira Moraes Porto*<sup>2</sup>

Este resumo de tese trata de uma pesquisa de doutorado, de natureza teórico-conceitual, que se propôs a investigar as relações entre conteúdo e forma de ensino e a formação de sistemas conceituais à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Nos escritos de Vygotski (2001, 2006), encontram-se afirmações sobre a importância da compreensão do processo de formação de conceitos para a educação escolar e a necessidade de estudos que busquem compreender a relação entre o ensino e o processo de desenvolvimento interno do conceito na consciência da criança. Nessa mesma direção, Martins (2013), com base nas proposições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica afirma a importância desse processo para o desenvolvimento psíquico e o papel incumbido à educação escolar.

Assim, a tese em questão parte do seguinte problema de pesquisa: como a atividade de ensino escolar promove a formação de sistemas conceituais nos estudantes? De acordo com Vygotski (2001, 2006) a formação de sistemas conceituais corresponde a um longo processo de desenvolvimento que tem como um de seus principais aspectos o desenvolvimento dos modos de generalização

<sup>1</sup> A tese (doutorado) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP/SP, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Campregher Pasqualini, com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0185-334X>. E-mail: [kairamoraesporto@gmail.com](mailto:kairamoraesporto@gmail.com).

da realidade. Além disso, este autor afirma que as funções psíquicas constituem um sistema interfuncional, de modo que o seu desenvolvimento e as reorganizações que ocorrem se colocam como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do modo de pensar a realidade conceitualmente. Dessa forma, estudar como a atividade de ensino escolar promove a formação de sistemas conceituais nos estudantes requer que se apreenda como as estruturas de generalização se desenvolvem, isto é, as regularidades do processo de significação da realidade nos diferentes períodos da vida do indivíduo. É diante desta constatação que se toma como **objeto** de análise da pesquisa exposta na tese em questão o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos em unidade com a educação escolar e como **objetivo** a análise das regularidades do processo de formação de sistemas conceituais em unidade ao processo de ensino, dando destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino que promovam o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Para Vygotski (2001), o significado da palavra é uma generalização, de modo que o desenvolvimento dos significados se vincula ao desenvolvimento dos modos de generalização da realidade com base na palavra e o conceito, enquanto modo específico de generalizar a realidade, representa o momento mais avançado no desenvolvimento dos modos de generalização. Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotski (2001, p. 295) afirma que “[...] o aspecto decisivo, básico e essencial da natureza psicológica da palavra, o que a torna uma palavra e sem a qual ela deixa de ser: ela representa uma generalização, uma maneira completamente diferente de refletir a realidade na consciência”. Este mesmo autor aponta que a psicologia em sua época não era capaz de captar o desenvolvimento dos significados e as transformações das relações entre pensamento e palavra. Deste modo, colocava-se como tarefa a apreensão da unidade dialética existente entre *consciência social e consciência individual*.

Deste modo, com base nas elaborações de Vygotski (2001), Leontiev (2021) e Davidov (1988), no primeiro capítulo da tese em tela neste resumo, afirma-se que a investigação psicológica dos significados não pode transcorrer apartada do seu

movimento no sistema da consciência e em relação ao sistema de atividades que o indivíduo realiza. Assim, compreende-se que à psicologia não cabe o estudo dos significados em si, mas a análise do processo de significação da realidade que apresenta características específicas nos diferentes períodos do desenvolvimento ontogenético, processo este que ocorre na e pelas atividades que o indivíduo realiza e em relação com outros seres humanos.

No entanto, a análise dos aspectos psicológicos do desenvolvimento do pensamento conceitual não prescinde da compreensão do movimento do significado no sistema de conhecimento objetivo, isto é, da compreensão das particularidades do ato humano de produção social de significados e seu desenvolvimento histórico-social. Em especial, afirma-se que dadas as características do presente tempo histórico, a recuperação dos aspectos filosóficos se faz necessária para a análise dos consequentes aspectos psicológicos e pedagógicos do desenvolvimento do pensamento conceitual, os quais se configuraram como objetos do estudo em questão.

Assim, aponta-se que, para a filosofia materialista histórico-dialética, o ato e processo humano de conhecer a realidade deve ser compreendido como um aspecto próprio da dinâmica ontológica do ser humano. Desse modo, busca-se elucidar que o desenvolvimento histórico da produção material forjou necessidades que se dirigiam ao conhecimento da totalidade do objeto, de modo que o desenvolvimento do conhecimento e dos modos de generalização a ele subjacentes devem ser compreendidos como um processo histórico e socialmente determinado. Portanto, o traço peculiar do conceito diz respeito ao fato de este ser um processo de reprodução ideal do movimento do real, processo este que adentra nas relações internas desse movimento e, portanto, desvela a gênese, estrutura e tendências de desenvolvimento dos objetos e fenômenos da realidade. Em síntese, afirma-se que a generalização conceitual pressupõe a formação de um *sistema conceitual* que revela as interrelações reais do universal com o particular e o singular.

Defende-se, então, que a recuperação da dimensão histórica e filosófica do processo de conhecer a realidade se faz fundamental para o debate sobre formação de conceitos e a educação escolar, tendo em vista a instrumentalização para a luta

contra os projetos de educação e formação humana engendrados pelo capitalismo que, por sua vez, obstruem o acesso ao conhecimento da realidade e impõem limites ao desenvolvimento omnilateral dos seres humanos. Além disso, a elucidação da concepção de conhecimento teórico para o materialismo histórico-dialético se coloca como uma ação necessária para o desenvolvimento de estudos que se situam no campo das teorias pedagógicas e psicológicas marxistas, de modo a alertar sobre os riscos de se incorrer a um debate idealista ou mecanicista ao tratar das relações entre formação de conceitos e educação escolar.

Davýdov (1982) ao analisar a organização didática dos programas de ensino em sua época, afirma que estes consideravam que generalizar é reconhecer como comuns as qualidades presentes em todos os objetos do mesmo tipo ou classe, propriedades estas captadas a partir do exame empírico do objeto. Este autor tece críticas a esta concepção lógico formal do processo de generalização e apresenta os limites e implicações desta para a organização do ensino escolar e para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Assim, esta posta na obra de Davidov (1982; 1988) a busca pelo desenvolvimento de um entendimento dialético da dimensão psicológica da generalização. É diante dessas considerações, que o primeiro capítulo da tese em questão é dedicado à concepção materialista histórico-dialética do processo de conhecer a realidade e, conseqüentemente, do ato e processo humano de generalizar a realidade conceitualmente.

Tendo exposto os fundamentos históricos e ontológicos do processo de generalização e produção de conhecimento sobre a realidade, o capítulo seguinte é dedicado à exposição dos vínculos entre os conhecimentos historicamente produzidos e a educação escolar. Para tanto, fundamenta-se nas proposições da pedagogia histórico-crítica, segundo a qual a educação deve ser compreendida como mediação da relação indivíduo e gênero humano (SAVIANI, 2013), de modo que o trabalho educativo, que possibilita aos indivíduos a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, é uma atividade mediadora que “provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 59).

Deste modo, tendo em vista as finalidades do trabalho educativo, o problema do “como ensinar” não pode ser respondido sem considerar o que está sendo ensinado, isto é, o conteúdo de ensino, ao passo que “o que ensinar” e “como ensinar” precisam ser apreendidos na relação com o sujeito (destinatário) do processo educativo. É nesse sentido, que a presente tese afirma que a problemática de como a educação escolar promove o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes pressupõe tomar-se conteúdo-forma-destinatário como unidade dialética orientadora do trabalho pedagógico (MARTINS, 2013).

Ainda no segundo capítulo, ao discorrer sobre a Base Nacional Comum Curricular e sobre as contrarreformas do ensino nos últimos anos, aponta-se como o atual estágio do capitalismo engendra um projeto educacional destituído e achato de conhecimentos. Ao tomar como objeto de análise o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos e suas relações com a educação escolar, explicita-se, por um lado, que este projeto educacional que, dentre outras coisas visa impedir a socialização do saber sistematizado ou, como afirma Duarte (2020, p. 36), “a socialização da cultura científica, artística e filosófica”, apresenta consequências para a formação e desenvolvimento da imagem significada do mundo dos estudantes; e, por outro lado, propõe-se a contribuir com propostas e projetos educacionais que façam enfrentamento a este projeto neoliberal e disputem um outro projeto de educação - o que não se faz apartado da luta pela superação do modo de produção capitalista.

O terceiro e quarto capítulos são dedicados à exposição dos aspectos psicológicos centrais da formação de conceitos para a psicologia histórico-cultural. Primeiramente, discute-se as principais determinações psicológicas desse processo e busca elucidar a formação de conceitos como um processo de desenvolvimento que engendra necessariamente transformações no conteúdo e forma de pensamento, as quais ocorrem na e pelas atividades que o indivíduo realiza em um processo de comunicação com outros seres humanos, mediado pelas objetivações historicamente produzidas. Além disso, aborda-se a dimensão afetivo-cognitiva do processo de formação e desenvolvimento da

imagem significada da realidade, de modo que o processo de significação da realidade não se realiza apartado dos componentes afetivos que engendram a atividade humana.

A partir da elucidação das determinações mais essenciais do processo de formação de conceitos, é realizado um novo movimento no processo de exposição, o qual diz respeito às relações existentes entre o desenvolvimento ontogenético do processo de formação de conceitos e os períodos do desenvolvimento psíquico. Assim, argumenta-se que a formação de conceitos deve ser analisada nas suas vinculações com as atividades-guias, isso porque a formação e desenvolvimento dessas atividades engendram as máximas possibilidades de desenvolvimento dos conceitos, nos diferentes períodos da vida do indivíduo.

Cabe observar que não se trata do estabelecimento de correspondências fixas entre os períodos do desenvolvimento psíquico e os modos de generalização. No entanto, assume-se a necessidade de se compreender as regularidades do processo de apropriação dos significados e o desenvolvimento dos modos de generalização em relação à dinâmica geral do desenvolvimento da criança e do adolescente. Além disso, procura-se ressaltar que se trata de um processo histórico e culturalmente determinado, de modo que não se pode deixar de considerar os limites e pressões exercidas pelas condições materiais do tempo presente, os quais obstruem não só o desenvolvimento da formação de conceitos, como também, em última instância, da personalidade consciente. Portanto, o quarto capítulo apresenta análises a respeito do primeiro ano de vida, da primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar e adolescência.

Por fim, o último capítulo apresenta algumas sínteses, ainda que em caráter inicial, a respeito das relações entre educação escolar e a formação de sistemas conceituais. Para tanto, busca estabelecer um diálogo entre as proposições de Davidov e proposições da pedagogia histórico-crítica a respeito da didática.

Assim, considerando que há uma relação entre a natureza do conhecimento teórico e sua sistematização lógica na forma de consciência do ser social, e que a formação e desenvolvimento de uma imagem significada da realidade, em especial, constituída por sistemas conceituais, perpassa todo o processo de escolarização

básica, é apontada a necessidade dessa problemática ser analisada em seus vínculos com o projeto curricular e a teoria didática que orientam a organização do ensino. A partir das análises dos estudos sobre currículo e didática, com base na pedagogia histórico-crítica, é afirmado que essa perspectiva apresenta fundamentos e elaborações sólidas e coerentes a um ensino escolar comprometido com o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes.

Ainda no quinto capítulo, confere-se destaque às relações entre conteúdo e forma de ensino e desenvolvimento do processo de significação da realidade, mediante a palavra em relação à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Reconhece-se que as estruturas de generalização elementares, como as síncrese e os complexos, formam-se na atividade cotidiana da criança, no entanto, a educação escolar se coloca como mediação entre a esfera cotidiana e não-cotidiana da vida, de modo que, cabe à educação escolar, desde a educação infantil, o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Com base, tanto nos autores da psicologia histórico-cultural quanto nos autores da pedagogia histórico-crítica, afirma-se que ensino e aprendizagem possuem percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), de modo que as premissas para a superação por incorporação das estruturas mais elementares de generalização pelos conceitos e a formação dos sistemas conceituais devem ser gestadas em períodos anteriores do desenvolvimento. Essa atitude se vincula às proposições de Vigotski a respeito da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, as condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar conceitualmente a realidade devem ser produzidas em períodos anteriores à adolescência, de modo a promover gradualmente o desenvolvimento das operações e ações mentais associadas ao pensamento conceitual. Por fim, destaca-se que a generalização conceitual se coloca como referência para a organização curricular e transmissão do conhecimento em todos os níveis de ensino.

Portanto, partindo da problemática de como se organiza o meio social para que o conceito se forme nos estudantes, afirma-se que a generalização se

requalifica na e pelas atividades que estes realizam pela mediação do ensino. E que a formação de sistemas conceituais demanda uma unidade dialética entre conteúdo e forma de ensino, adequada ao destinatário do processo educativo, unidade essa definida pela articulação entre a natureza do conhecimento teórico e as regularidades do processo de internalização dos conhecimentos, nos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico.

Por fim, ressalta-se que, conforme afirma Martins (2010, p. 84), “não é o sentimento que sente, nem o pensamento que pensa, quem sente e pensa é a pessoa, e é sobre essa totalidade que incide a educação escolar em todos os seus níveis organizativos”. Desse modo, a problemática dos vínculos entre formação de conceitos e educação escolar não deve ser compreendida como algo apartado da formação da totalidade que é o ser humano. Portanto, conclui-se que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ensinados, assim como as relações sociais estabelecidas no interior da educação escolar, incidem não somente sobre o processo de formação de conceitos; mas, principalmente, sobre a formação da consciência social e da personalidade dos estudantes.

## Referências

DAVIDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica, teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÝDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. IN: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 31-46.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. Fundamentos da didática histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2019.

LEONTIEV, A. N. Atividade, Consciência, Personalidade. Trad. de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.