



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

NASSIM GOLSHAN

**Educação escolar e a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética: o papel do pensamento teórico e da imaginação**



ARARAQUARA – SP  
2020

NASSIM GOLSHAN

# **Educação escolar e a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética: o papel do pensamento teórico e da imaginação**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lígia Márcia Martins

**Bolsa:** CAPES (código de financiamento 001)

ARARAQUARA-SP  
2020

Golshan, Nassim

Educação escolar e a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética: o papel do pensamento teórico e da imaginação / Nassim Golshan – 2020

141 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Márcia Martins

Coorientador: -

1. psicologia histórico-cultural. 2. pedagogia histórico crítica. 3. concepção de mundo. 4. pensamento teórico. 5. imaginação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NASSIM GOLSHAN

# **Educação escolar e a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética: o papel do pensamento teórico e da imaginação**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lígia Márcia Martins

**Bolsa:** CAPES (código de financiamento: 001)

Data da defesa: 20/02/2020

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

---

**Presidente e Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lígia Márcia Martins**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Araraquara

---

**Membro Titular: Juliana Campregner Pasqualini**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Araraquara

---

**Membro Titular: Giselle Modé Magalhães**

Universidade Federal de São Carlos/ Campus São Carlos

---

**Membro Suplente: Angelo Antonio Abrantes**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Bauru

---

**Membro Suplente: Lucas André Teixeira**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Em memória à minha mamanbozourgh, do farsi avó.*

*1936-2019*

## AGRADECIMENTOS

Fazer mestrado foi uma das experiências mais difíceis e desafiadoras da minha vida. O que começou como um sonho acabou, por diversos motivos, se tornando um pesadelo. Todavia, se no ponto de chegada temos acesso a dados da realidade, para além do seu aspecto fenomênico, que não tínhamos acesso no ponto de partida e, se as necessidades da atividade humana deixam, à medida do desenvolvimento, de serem precedentes para se tornarem resultantes desta, toda essa trajetória não foi em vão e o pesadelo, de mero estado carencial, se transformou em motivos que orientam futuros sonhos e projetos pessoais e coletivos.

Nesse sentido, escrever essa dissertação, passar pela experiência acadêmica como um todo e chegar com a perspectiva supracitada exigem de mim a maior postura de humildade em reconhecer que toda a atividade humana é rigorosamente social. Mesmo que haja muito para eu melhorar em termos de apropriação de conhecimentos, escrita, estudos, etc, a materialização desse trabalho é importantíssima, pois carrega muitas outras pessoas, sem as quais, eu não teria conseguido terminar essa dissertação. Sendo assim, o meu mais sincero muito obrigada:

À professora Lígia Márcia Martins, pela orientação, pelo aprendizado e pelo endosso para que eu prosseguisse no programa de educação escolar, mesmo com diversos percalços no caminho;

À banca composta pelas professoras Lígia Márcia Martins, Juliana Campregner Pasqualini e Giselle Modé Magalhães, pelas orientações e suporte em repensar os encaminhamentos desse trabalho em um novo formato;

À minha irmã, Anissa, pelo bom humor contagiante que, sem dúvida, foi fundamental para tentar encarar com mais leveza a pressão acadêmica. Obrigada por todos os *memes* para rir das contradições da realidade, também pelas partidas de uno e as zoeiras, além, óbvio, de ter tomado um tempo das suas tarefas da faculdade para ler partes da dissertação e me ajudar a ter maior cuidado com a escrita;

Aos meus pais, que foram as pessoas que mais acompanharam de perto todo o processo de escrita, drama, choros, madrugadas em claro, entusiasmos e otimismo. Agradeço minha mãe por, mesmo com as broncas de mãe, sempre saber como elevar minha autoestima e não me permitir reproduzir noções autodepreciativas, em todos os aspectos, inclusive nos acadêmicos. E ao meu pai, diante da perda desse último ano com o falecimento da

*mamanbozourgh*, direta e indiretamente me faz lembrar da grandeza de estar estudando sendo mulher e pertencer à geração diaspórica de descendentes de iranianos bahais, minoria religiosa no Irã privada de diversos direitos como o de ingresso na universidade. Se o prazer em estudar e o marxismo calharam juntos se fazer tanto sentido, certamente é porque todos estamos conectados por uma história marcada por repressão fundamentalista religiosa e imperialista e pelo desejo de transformação do mundo.

À Ninha, amiga queridíssima. Obrigada pela revisão preliminar do capítulo um e pelas dicas para melhora da escrita. Obrigada também pelos *rolês*, feiras e trocas.

À Mônica, pela revisão final do texto. Muito obrigada pela receptividade em revisar este trabalho e (Ninha também!) darem conta de todas as normas cultas e de ABNT que eu, pobre mortal, deixei passar.

À Tami-Ken, melhor-pior pseudo-casal, por serem amigas tão incríveis, sempre me receberem na kitnet de vocês e estarem abertos para trocas, seja para reclamar, bem como para estarmos juntas em rolês, atos, encontros etc. E lógico, ao Gusta, meu colega do zodíaco que torna o rolê ainda mais legal. Tódes vocês fazem resistir ser algo menos amedrontador e sentir orgulho, algo engrandecedor.

Ao Salsa, uma das pessoas mais inteligentes que conheço, agradeço por ter também tirado um tempo da sua vida para ler parte da dissertação e me dar toques. Eu aprendo muito com o poço de sabedoria que você é, desde Psicologia Histórico-Cultural até cultura *pop*.

Ao Rafa, Monique, Mônica, Fê, Nilma, Katrina e Sury, meus queridinhos de Bauru de quem tenho tanta saudade e que acompanharam esse mestrado quando ainda era um projeto incerto. Obrigada por estarem presentes em desde a escrita até a aprovação e começo da pós-graduação.

À Laura Ueno, pelos breves, porém riquíssimos momentos de trocas, seja de conhecimentos em psicologia, seja dos desafios e contradições do mundo acadêmico. Obrigada por ser parte da minha trajetória, tanto nos encontros para conversar, como no privilégio de dividir espaço com você em rodas de conversa e palestra. Você é incrível!

À Cuba Libre, república mais que especial, comunista, e toda a galera com quem tive o prazer de dividir teto durante parte da minha morada em Araraquara - Ana, Anita, Jéssika, Juliene, Ari, Gi, Bia, Sofia, Mafalda, Renan e Demônio (R.I.P) - mesmo tendo sido pouco tempo, tenho enorme carinho e vocês certamente são a parte certa de ter vivido na “morada do sol”.

Ao Coletivo Asiáticos pela Diversidade (ApD), pelos dois anos de muito aprendizado e desafios para se pensar em coletividade. Muito obrigada por me aguentarem sempre falar de

marxismo, pelos encontros, rodas de conversa, rolês e bloquinhos em atos. Fazer parte da ApD teve enorme importância pra eu conseguir entender que pessoas LGBTQIAs e de origem étnica do outro lado do meridiano não requerem, para serem compreendidas, outra psicologia que não seja aquela que trate rigorosamente de compreender a realidade em sua totalidade, considerando suas contradições e movimentos, e que a luta de classes deve necessariamente incorporar as lutas anti LGBTfobia, antixenofobia e anti-imperialista. Certamente, o objetivo dessa pesquisa não teria alcançado o sentido que assumiu se não houvesse ocorrido toda essa troca com vocês.

À Livia, minha psicóloga. Agradeço por todo o suporte nessa trajetória de resgate, construção e cuidado de muitos aspectos que precisei aprender a muito custo que não podem ser deixados de lado, como a nossa saúde, o nosso prazer, os nossos desejos, e me permitir estar em processo de aprender que o cuidado com a saúde é algo para a vida. Agradeço especialmente por em certo momento ter me dito que a criança que sofreu *bullying* e guardou tanto rancor da escola, irônica ou lindamente se tornou psicóloga e calhou de entrar numa pós logo em educação escolar.

A todos os amigos que mesmo distantes, expressaram muita torcida virtualmente para eu conseguir concluir esse trabalho.

À UNESP, universidade que se tornou uma das partes centrais da minha vida desde 2012 e cuja transmissão de tantos conhecimentos me transformou em alguém que nunca imaginei que me tornaria, corroborando ainda mais o valor de tudo o que foi estudado para fazer essa dissertação em defesa da educação pública, de excelência e para todes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



*tem montanhas que crescem  
debaixo do nosso pé  
isso ninguém controla  
tudo que enfrentamos  
nos preparou para esse momento  
venham com martelos e punhos  
temos um teto de vidro a quebrar*  
(Rupi Kaur, 2018, p.234)

## RESUMO

Este trabalho se apoia nos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e tem como objetivo elucidar que o desenvolvimento psíquico do pensamento teórico e da imaginação, mediante a educação escolar, impõe-se como uma das condições para a formação da concepção materialista histórico-dialética de mundo. Em face à crise que se observa na educação pública brasileira, é necessário traçarmos o movimento da realidade, conjuntural e estrutural, no pensamento, mediante as funções abstrativas. A partir desse metabolismo entre pensamento e realidade, cabe apresentarmos as premissas pedagógicas e psicológicas, que, por sua vez, permitam mediar o reconhecimento, por parte do aluno, da insuficiência do pensamento empírico para a formação de imagem subjetiva da realidade objetiva, e necessidade de desenvolvimento do pensamento teórico. Em decorrência disso, apontamos a emergência das funções imaginativas que, imbricadas com o pensamento teórico, emoções e sentimentos, possam antecipar no psiquismo a formação de imagem de uma realidade transformada. Nesta dinâmica é que se radica a estrutura da atividade humana teleológica. Diante disso, apontamos a importância da educação escolar no processo de formação das funções superiores do psiquismo, uma vez que elas permitem que o aluno desenvolva sua personalidade à medida que tome posicionamento frente aos embates ideológicos da realidade, a partir do tônus qualitativo que compõe a formação da imagem subjetiva da realidade no psiquismo, papel desempenhado pela concepção de mundo.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, concepção de mundo, pensamento teórico, imaginação.

## **ABSTRACT**

This essay is based on the theoretical-methodological foundations of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy and aims to clarify that the psychic development of theoretical thinking and imagination, through scholar education, imposes itself as one of the conditions for the formation of the historical-dialectical materialist conception of the world. In the face of a crisis observed in Brazilian public education, it is necessary to trace the movement of the reality, according to its conjunctural and structural aspects, in thought, through abstract functions. From this metabolism between thought and reality, one must present the pedagogical and psychological premises, which, in turn, mediate the student's recognition of the insufficiency of empirical thinking for the formation of subjective image of objective reality and the need of development of conceptual and theoretical thinking. As a result, one point the emergence of imaginative functions that, intertwined with theoretical thinking, emotions and feelings, can anticipate in the psyche the formation of an image of a transformed reality, which dynamic is rooted in the structure of human teleological activity. Given this, one point out the importance of scholar education for the formation of the higher functions of the psyche, which allow the student to develop his personality as he/she takes a stand against the ideological clashes of reality, from the qualitative tone that composes the formation of the image in the psyche. role played by the conception of the world.

Keywords: historical-cultural psychology, historical-critical pedagogy, conception of the world, theoretical thinking, imagination.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE MUNDO</b>	24
1.1 Educação escolar histórico-crítica	24
1.2 A especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica	34
1.3 Concepção de mundo	45
<b>2 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PENSAMENTO TEÓRICO E DA IMAGINAÇÃO</b>	62
2.1 Considerações Histórico-Culturais sobre o desenvolvimento humano	63
2.1.1 A formação da cultura: atividade humana e processo de humanização	63
2.1.2 A formação do psiquismo como sistema interfuncional	68
2.1.3 A atividade como unidade afetivo-cognitiva e sua relação com a natureza histórico-social da personalidade	74
2.2 Pensamento e Imaginação sob enfoque Histórico-Cultural	80
2.2.1 Etapas do desenvolvimento do pensamento em relação com a atividade	82
2.2.2 Etapas de desenvolvimento do pensamento a partir dos processos de generalização	87
2.2.3 O desenvolvimento da imaginação	91
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR, DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E CONCEPÇÃO DE MUNDO</b>	103
3.1 Concepção de mundo: historicidade e implicações para o trabalho educativo	103
3.1.1 Padrões científico-filosóficos da concepção de mundo e sua historicidade	103
3.1.2 Concepção materialista histórico-dialética de mundo e trabalho educativo	110
3.2 Concepção de mundo, liberdade e consciência de classe	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	128
<b>REFERÊNCIAS</b>	134

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito apresentar considerações acerca da relação entre a educação escolar e a formação da concepção materialista histórico-dialética de mundo. Iremos nos embasar nos aportes teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, teorias que se apoiam no materialismo-histórico e cujo núcleo metodológico consiste na lógica dialética. Desse modo, entendemos que a apreensão dos fenômenos da realidade estudada, isto é, a relação entre a concepção de mundo e a educação escolar, levam em conta a totalidade e a dinâmica da materialidade histórica, cujo movimento é captado em sua processualidade e tensionamento no núcleo de polos contraditórios do fenômeno.

O cerne da relação entre a concepção de mundo e a educação escolar se consolida no tensionamento entre a formação humana e a formação da educação, que engendram historicamente o processo de humanização. No que tange a esse processo, iremos nos aprofundar no papel desempenhado pelas funções psíquicas do pensamento teórico e da imaginação na formação da personalidade humana, uma vez que esta, formada e formadora de consciência, no âmbito das atividades humanas, está diretamente atrelada com a formação de valores, juízos e conceitos acerca de si, das relações sociais, da sociedade e do mundo, em suma, com a concepção de mundo, em que se pese aqui, de ordem materialista histórico-dialética.

O processo de produção desse trabalho, bem como seu objeto de estudo, assumem um caráter proeminente diante da conjuntura nacional, visto que a educação pública passa por inúmeros retrocessos. Entre elas, há a veiculação da noção do ensino público como se esse fosse inerentemente de baixa qualidade, concepção que justificaria o corte de verbas, bem como a disseminação de apologias contra a matriz filosófica marxiana e ao que se chama de “ideologia de gênero”, que por sua vez, deslegitimam a necessidade do ensino de filosofia e sociologia, além de inferiorizarem os saberes científicos do campo das ciências humanas, entre os quais, a educação.

Tais retrocessos não configuram a educação como fenômeno isoladamente em crise. O dismantelamento dos modos e meios de produção e reprodução da vida, que temos observado crescentemente no Brasil desde 2016, tem se mostrado nos diversos campos como nas condições trabalhistas de forma geral, pela PEC 241 que congela os

investimentos públicos por vinte anos e pela reforma da Previdência; na ameaça dos ecossistemas e integridade de permanência das terras quilombolas e indígenas, ameaçadas com a crescente presença das empreiteiras de grileiros no âmbito do agronegócio. Atrélada a violência deste setor, temos a proliferação de discursos pró porte de armas. Temos também a defesa da privatização de direitos fundamentais como o saneamento básico, que culmina em uma crise hídrica; nos retrocessos no campo da saúde, que se expressam no discurso manicomial e indiferente, e até conivente com problemas da violência obstétrica, violência sexual e difusão de noções como a “cura gay”.

Todos esses elementos, se de um lado não assimilados como problemas sérios, em virtude de alienação da classe trabalhadora diante dos fenômenos da realidade em que se vive, de outro, são altamente personificados na figura de Jair Bolsonaro, como se a mera saída dele da presidência resolvesse todas as ameaças citadas. Podemos apontar o quanto ambas as posturas, são, verdadeiramente, posturas alienadas das determinações histórico-sociais, pois ocultam por trás das medidas de retrocesso, austeridade e congelamentos, um projeto político-econômico neoliberal.

Compreender que, por trás de medidas de retrocessos, há um projeto político-econômico exige um esforço de formulação das bases históricas que conferem significado ao fenômeno da divisão de classes e acontecimentos específicos decorrentes desta divisão. Estamos nos referindo à necessidade de realizar uma análise de conjuntura, sobre a qual apontaremos considerações que sejam oportunas para esse trabalho, isto é, quanto ao retrocesso da educação, sem grande aprofundamento, por conta de não ser o objetivo desta dissertação. Entendemos que tal análise deve ser explorada nesse momento para formarmos o ponto de partida que configura a prática social global (conceito explicado no capítulo um em que a produção desta dissertação se deu. Segundo Viana (s/d), uma análise de conjuntura que se proponha marxista deve se endossar no materialismo-histórico e no método dialético, a partir da perspectiva do proletariado, a fim de se fundamentar na teoria social do capitalismo. Segundo Viana (s/d), podemos realizar a análise da situação da educação pública que parta do fenômeno em seu aspecto concreto aparente, em direção à essência extraída através do desvelamento de contradições. Desse modo, pode-se apontar tendências futuras e alternativas para planejamentos estratégicos das condições de transformação da realidade.

De acordo com Lessa, Souza e Pereira (2019), as políticas de educação no Brasil foram tardias em sua institucionalização e frágeis em termos de financiamento e infraestrutura, desde seu princípio. Isso porque a educação pública nunca fez parte de um

projeto de nação de raiz histórica imperialista, cujo passado colonial se configurou no uso de força de trabalho escrava, segmentando-se a educação como um direito da elite. Com a ascensão do capitalismo monopolista, nos anos 30 da Era Vargas, o crescimento industrial gerou necessidade de conciliação dos interesses do capital industrial com o exercício do estado. Desse modo, a educação, pensada dentro da esfera das demandas de donos dos meios de produção, passa a abarcar a formação de aprendizagem fabril no trabalho. Nesse meio tempo, vemos as concepções tradicionais e escolanovistas, de base humanista (serão explicadas no capítulo um) serem o referencial para uma educação que se pretendia romper com o problema da marginalidade social, porém para além de não darem conta disso, acirraram a desigualdade de classes.

Considerando o supracitado é necessário notar que, mesmo com a insuficiência da educação, seja pela qualidade do ensino, quanto pela quantidade de escolas aquém do necessário para atender filhos da classe trabalhadora, será a partir desse período que tal classe começa a ficar mais consciente do direito fundamental de acesso à educação. Nesse sentido, há uma intensificação na busca pelo acesso a um ensino, ainda que ocorra de forma incipiente e atrelada à noção de que a escolarização traria uma ascensão social.

Posteriormente, entre o período de 1945 a 1964, observamos no Brasil “a experiência democrática, de governos marcados pela ideia da planificação do desenvolvimento, pelo aprofundamento de relações capitalistas e pelo crescimento de movimentos sociais” (LESSA, SOUZA, PEREIRA, 2019, p. 4). Ou seja, mesmo com a expressão de movimentos sociais em diversos setores, observa-se a instrumentalização destes em função dos interesses do capital, de modo que aqueles movimentos não condizentes com projeto de aprofundamentos da relações capitalistas seriam deslegitimados, conforme ocorrido com a Pedagogia Freiriana, para alfabetizar adultos de classe subalterna. O acirramento máximo do tensionamento entre a ampliação do acesso à educação como direito fundamental e o interesse de manutenção da divisão social do trabalho manual e intelectual, por parte do capital, se deu durante a ditadura militar. Esta desmantelou qualquer projeto possível de ampliação do acesso à educação, defendido por movimentos de educação popular. Segundo Saviani (2008), as ações no campo da alfabetização de adultos foram altamente reprimidas e a escola pública enfrentou sérios problemas no que concerne à desqualificação, ao arrocho salarial dos profissionais escolares, ao sucateamento da infraestrutura e à repressão política. Nesse âmbito, a educação assumiu um aspecto tecnicista, centrando-se na formação para competências técnicas voltadas à eficiência para postos de trabalho específicos.

Com o processo pós-ditadura, segundo Lessa, Souza e Pereira (2019), ainda serão mantidos os elementos da economia ditatorial e a concentração de renda. A partir dos anos 80 a educação volta a ser pauta reivindicada pela sociedade brasileira, expressão respondida pelo estado em aliança com os grandes conglomerados econômicos que financiam iniciativas com roupagem social, pautadas no combate ao analfabetismo e decorrente marginalização no mercado. Tal mercado passa a demandar que o trabalhador seja cada vez mais polivalente e competitivo, o que configura até a contemporaneidade o vigor de um modelo de educação que visa à formação de uma mão-de-obra básica, treinável e adaptável às inúmeras formas de precarização do trabalho. Observa-se a materialização desta precariedade diante do fato de que 23% dos jovens de 15 a 29 anos viverem na condição de “nem-nem”, ou seja, nem trabalham, nem estudam (PNAD, 2018).

Diante dessa retrospectiva, observa-se a relação estreita entre a educação e o trabalho, bem como a inserção da educação no campo de retrocessos que a extrapolam, sem deixar de lhe dizer respeito. Assim, segundo Fernandes (2019), todos os retrocessos apresentados anteriormente compõem de forma mais nítida, elementos de um projeto político-econômico orquestrado pela burguesia.

Mediante a esse cenário, é crucial a participação da indústria de armamentos, que para além dos lucros visados, endossa a violência de latifundiários que objetivam a privatização da terra e o desmonte de qualquer possibilidade de reforma agrária, além de crescimento da indústria carcerária com a guerra às drogas. A reforma da Previdência Social fundamenta-se no discurso sobre a inversão da pirâmide populacional, tendo em vista o aumento da população de terceira idade. Tal fato deveria constituir algo positivo, isto é, que a população está vivendo mais, no entanto, o fenômeno tem sido captado e discursado de acordo com os interesses específicos, ou seja, visando o lucro de empresas de previdência privadas, e conseqüente desmonte do sistema de seguridade social. O mesmo se expressa na privatização do pré-sal, da água e no sistema de saúde que lucraria mais com a internação compulsória.

Nesse cenário, a educação recebe do capital a demanda de formar um trabalhador ainda mais flexível e polivalente, que atue por meio de contratos de trabalho terceirizados e sob o grande risco de desemprego, de modo que os postos de trabalho intelectuais se afunilam com demanda de maior especialização a ser financiada por setores privados. Diante da privatização de vários setores da economia, em favorecimento de empresas estrangeiras, a formação de mão de obra qualificada por meio de educação referenciada deixa de ser uma necessidade, uma vez que a infraestrutura passa a ser importada,



exaurindo as potencialidades da formação superior. Logo, o corte de verbas em universidades públicas, a mudança na regra de seleção de materiais didáticos no ensino básico, a defesa da militarização do ensino, a desvalorização de matérias como filosofia, história e sociologia, a deslegitimação em geral do saber científico em prol do fundamentalismo religioso, a fomentação de educação domiciliar, todos esses elementos não são eventos que emergiram unicamente do governo Bolsonaro, ou do PSL ou do Temer (sem, obviamente, legitimá-los), mas são parte de um projeto de sociedade burguesa, que à medida que o tempo passa, deve tensionar ainda mais a sua relação com a classe trabalhadora em prol do lucro.

Segundo Viana (s/d), se de um lado é imprescindível fazer uma análise da conjuntura atual, em contrapartida, é tão fundamental entender o lugar dessa conjuntura como parte da estrutura da sociedade capitalista. Ou seja, devemos analisar as relações da parte com o todo para não cair numa perspectiva conjunturalista, reduzindo os elementos da contemporaneidade à totalidade do movimento da realidade. Em outras palavras, o movimento de análise da realidade deve se encaminhar para uma síntese, caso contrário, é mera fragmentação de categorias, sem possibilidade de articulação da situação presente com o passado histórico e com os desdobramentos futuros. Vejamos algumas considerações da crítica marxista da sociedade burguesa, para em articulação com a conjuntura, situarmos a especificidade do nosso objeto de estudo.

Ao falarmos da concreção da conjuntura, traçamos o movimento do pensamento em compasso com o movimento da realidade objetiva, que por sua vez demanda superação do concreto aparente pelo concreto pensado, por mediação da abstração. Tal dinâmica é explanada por Bulhões e Martins (2018) à luz da análise da sociedade burguesa por Marx (2011, 2013), sendo os seus pilares a unidade mínima de análise, a historicização categorial e a essência contraditória dos fenômenos. As autoras apontam que Marx, ao analisar a economia clássica, extrai dela as categorias tomadas como eternas e inquestionáveis. Ao abstrair e isolar as categorias da ordem social capitalista (valor, lucro, dinheiro etc), o autor enriquece-as em direção ao concreto pensado, isto é, reorganiza e transforma o significado dessas categorias. Nessa dinâmica, extrai-se a mercadoria como a unidade mínima de análise, que constitui a célula germinativa da sociedade burguesa, uma vez sendo a categoria mais elementar que sintetiza as contradições lógico-históricas do modo de produção capitalista (BULHÕES E MARTINS, 2018).

Em sua reflexão, as autoras supracitadas, ainda referenciando Marx, apresentam a categoria do dinheiro em relação com a mercadoria. Aquele, por sua vez, é elemento

tensionado com a mercadoria, e tal tensionamento oculta o caráter concreto do trabalho humano empregado na mercadoria, fato que mascara as desigualdades, além de se sustentar na premissa de que o dinheiro vem da circulação e que o acúmulo de dinheiro seria um mero êxito pessoal. A variação da expressão do processo produtivo, ora na mercadoria, ora no dinheiro é mote para alavancar a multiplicação do valor. Isto é, segundo as autoras, as relações de trocas em movimento categorial interno, historicamente determinado, atendem a finalidades ocultas nas definições exteriores de circulação. Tal ocultamento, provém da origem do trabalho de produção da mercadoria onipresente em todo processo de produção, que é a força de trabalho, fetichizada no trabalhador assalariado, e sempre em circulação. O ocultamento da força de trabalho é de interesse do capital uma vez que permite se propagar uma noção de que o capital é autossuficiente e não depende da força de trabalho. Em suma, o capital se mantém na frágil contradição com trabalho - do proletário, que por sua vez é a essência do modo de produção burguês.

Observe-se que, ainda segundo Bulhões e Martins (2018), no que tange à necessidade de uma psicologia marxista, tal reflexão convoca a abstração como instrumento de análise da realidade objetiva, a partir da qual se extrai a unidade elementar, que se na realidade objetiva é a mercadoria, no psiquismo humano (conforme veremos no capítulo dois) é o signo, que formará a imagem dos fenômenos da realidade (como a mercadoria) no psiquismo humano. O acesso à essência na unidade mínima, que constitui a mercadoria, deu-se a partir da análise da variação de expressão particular e universal do capital. Tal reflexão tem referência ao preceito lukacsiano, que consiste em desvelar as contradições entre singular, particular e universal para apreensão dos fenômenos da realidade em sua essência.

Segundo Pasqualini e Martins (2015), tal preceito se assenta na primazia ontológica da realidade objetiva, a qual, conforme já falamos, reproduz no pensamento o movimento do real, movimento que, conforme veremos no capítulo dois, consiste na formação no psiquismo da imagem subjetiva da realidade objetiva. Para essa reprodução, é necessário, assim como Marx realizou na crítica à economia clássica, desvelar os nexos internos e causais do fenômeno apreendido em sua totalidade e processualidade. Esses nexos se expressam na forma que a singularidade se constroi na universalidade, na forma que universalidade se concretiza na singularidade e na participação da particularidade como mediação de ambas. A singularidade consiste na expressão fenomênica aparente, irrepetível e trivial, acessível mediante contato empírico e que encerra a universalidade. Segundo as autoras:

[...] a relação entre singular e universal remete à relação entre todo e partes. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo. Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo. (PASQUALINI, MARTINS, 2015, p. 365)

Ainda segundo as mesmas autoras, a mediação que o particular exerce, na relação entre singular e universal, expressa a universalidade e a concretiza na singularidade. É via particularidade que se capta as determinações universais ocultas na singularidade. Neste sentido, ao se falar da variação de expressão particular e universal do capital, observa-se que a intercalação da primazia da mercadoria ou do dinheiro ascende o capital à categoria universal, dada a inversão das finalidades das relações de troca. Segundo Bulhões e Martins (2018):

Ao submeter a circulação mercantil simples às leis da teoria do valor, Marx (1867/2017a) revela a real finalidade desta esfera – qual seja a de acumular capital – suplantando o objetivo aparente de satisfazer as necessidades humanas por meio da troca. Nesse ínterim, as contradições lógico- históricas intrínsecas à mercadoria singular se exteriorizam nas relações de intercâmbio, de modo que as categorias mercadoria e dinheiro tornam-se variações da expressão particular e universal do capital, as quais se intercalam para manter o movimento contínuo de multiplicação do valor (p. 51).

Ou seja, se de um lado a mercadoria é fetichizada ao ascender à expressão particular-universal na relação, por outro tem-se a reificação da força de trabalho, apagada das relações de produção e reprodução da vida (MARX, 2013).

A onipresença da mercadoria em todo o processo histórico do modo de produção capitalista, que mascara a dependência na apropriação da força de trabalho do proletário, é elemento que tensiona a relação entre a conjuntura e a estrutura de sociedade que vínhamos falando antes do *détour* na crítica marxista da economia clássica. Estamos nesse âmbito tratando das relações entre parte e todo, pois se de um lado existe a vivência de sujeitos singulares na conjuntura atual, esta só assume a devida significação para a projeção de possibilidades vindouras, uma vez que a vida desse sujeito que vive numa conjuntura particular, encerra-se a universalidade da produção e reprodução da vida nucleada na mercadoria, e cujo núcleo visa ser perpetuado no que chamamos de projeto político-econômico neoliberal.

Sendo assim, façamos a correlação da conjuntura neofascista no Brasil com a estrutura liberal da sociedade. Segundo Moraes (1999), os liberais costumam comparar o comunismo com o fascismo a partir da categoria do totalitarismo, problemática em que não iremos nos aprofundar, por não ser o nosso objetivo neste trabalho, mas que deve ser pincelada para compreensão da realidade objetiva em sua totalidade. Isto é, estamos tratando da particularidade da conjuntura, na qual as vivências de sujeitos singulares se dão, e que encerram a universalidade do modo de produção que não “brotou” do atual mandato presidencial, mas é tensionamento prol projeto político-econômico burguês. Esse tensionamento se expressa nas categorias de estado de direito, liberdade, garantias individuais, utilizadas pelo liberalismo, enquanto dão conta de atender aos interesses de produção de lucros, que culminam na noção contraditória de capitalismo democrático. De acordo com Moraes (1999):

O dogmatismo, tanto o apologético quanto o hipercrítico, opera através de definições artificiais ou meramente nominais. Qualquer que seja seu valor lógico, mesmo se rigorosas, perfeitamente claras e distintas, tais definições apenas recortam arbitrariamente, em função dos interesses e objetivos extrateóricos do ideólogo, as conotações mais favoráveis (ou desfavoráveis) do campo semântico do *definiendum*. O procedimento é fácil, mas mutilador: trata uma ideia-força (cujas forças consistem exatamente em não ser apenas uma ideia, mas o resultado histórico de confrontos e lutas seculares) como se ela pudesse ser definida como um geômetra define um polígono ou um marketeiro inventa um nome para um produto. Longe de elucidar a trajetória histórica das ideias políticas e de captar sinteticamente os componentes essenciais de seu conteúdo, as definições dogmáticas optam discricionariamente por uma determinada vertente do campo ideológico. Podem ser polemicamente úteis para os que as sustentam, mas, no plano teórico, apenas obscurecem o debate. (p. 16)

Em suma, não se trata do capitalismo se reinventar em prol da seguridade da democracia, mas da disseminação da noção de uma democracia burguesa como se fosse a única democracia possível, de via institucional. Em relação a esse aspecto é relevante a consideração de Moraes (1999):

Quando porém o poder do dinheiro já não mais consegue manter o dinheiro no poder, quando o sufrágio universal e o complexo de direitos políticos que os acompanham se tornam disfuncionais para a defesa da ordem do capital face ao avanço da esquerda, os liberais não hesitam em recorrer aos bons serviços de chefes fascistas, de generais furibundos, de policiais psicopatas, erigidos em defensores da livre empresa. A passagem dos porta-vozes do capital ao campo da contrarrevolução armada e do terrorismo reacionário em momentos de crise revolucionária constitui regra geral da ordem burguesa. É que fascistas e liberais defendem substancialmente os mesmos interesses de classe (p. 13).

Em outras palavras, ainda segundo Moraes (1999), a história da luta de classes é a história da sociedade burguesa, que se constitui em torno da tensão contraditória entre o interesse do capital e da classe trabalhadora. Os anseios da classe trabalhadora, que inclui o direito fundamental à educação, são cumpridos pelo estado capitalista no limiar das variações quantitativas de direitos, variação que por sua vez é de ordem qualitativa. Tal variação aponta o limite máximo de ascensão a um projeto de democracia na sociedade burguesa. Em suma, o liberalismo e a democracia liberal (que é o liberalismo falseado de democracia) são burgueses, pois constituem a forma política mais adequada à dominação de classe, que por sua vez, é pautada em formações ideológicas espontâneas. Segundo Moraes, 1999:

[...] embora não haja ideologias sem normatividade ética, nenhuma ideologia pode pretender ser avaliada apenas pelos valores que preconiza. (Assim como nenhum indivíduo pode ser julgado apenas pela imagem que tem de si próprio). Principalmente porque, longe de constituírem objetos culturais homogêneos e unívocos, todas elas, quer as explícitas e imediatamente políticas, quer as religiosas, filosóficas, etc., configuram-se como complexos culturais heteróclitos, compostos de idealidades (doutrinas, teorias, idéias-forças, livros sagrados) e instituições (estatais, partidárias, culturais) interagindo na trama infinita dos atos, fatos e processos que tecem o devir histórico. (p. 15)

Esses complexos culturais heteróclitos que configuram a ideologia burguesa, que é espontânea, isto é, não radicada na análise minuciosa de categorias para desvelamento da essência dos fenômenos da realidade, assumem posição significativa em momento de crise política aguda. Segundo Moraes (1999), em tal momento, o controle da opinião pública, pelos meios privados de comunicação, deixa de garantir o que se chama de governabilidade das instituições, isto é, manutenção do poder econômico da burguesia na luta de classes. É nesse momento que o liberalismo assume a sua afinidade com o fascismo.

De acordo com Moraes (1999) a troca de regimes, ainda de acordo com o mesmo autor, é decretada como medida de estado de sítio (“acabar com a corrupção”, “dissolver o congresso”, “nenhum centímetro de terra para os povos indígenas”, “acabar com a ameaça comunista”, dentre outros juízos espontâneos). Observemos que, partindo da base econômica, temos a determinação de toda uma superestrutura política que impõe a ordem burguesa como intransigente em defesa da propriedade privada.

Notemos que, por um lado, as noções ideológicas espontâneas dão fundo à compreensão dos tensionamentos da luta de classes para a classe trabalhadora, em que se pese sua alienação. De outro, apontar a sequência de medidas retrógradas do governo atual

como contrárias a uma democracia liberal, que negocia os direitos com a burguesia, é contraditória no bojo dos tensionamentos entre capital e trabalho, uma vez que democracia e liberalismo são irreduzíveis um ao outro.

Diante disso, cabe o cuidado de se verificar as categorias apropriadas pelo liberalismo sem meramente retomar o escopo teórico da economia clássica, mas extrair delas as incoerências nas quais o modo de produção burguês se assenta, traçando no pensamento o movimento da realidade em termos de estrutura de sociedade e de conjuntura particular que afeta as singularidades no momento vigente.

As análises da estrutura e da conjuntura em questão endossam o processo de sucateamento da educação pública, da repressão político-ideológica e da mercantilização do ensino por meio do fomento às instituições privadas. Isto é, trata-se de formar sujeitos que não elaboram a realidade em que vivem em suas determinações essenciais, incapazes de tomar posicionamento diante do que vem a ser a sociedade, suas relações, o seu próprio lugar nessa sociedade. Em suma, por trás de projetos político-econômico neofascistas, de fundo neoliberal, pode-se constatar uma crise de concepção de mundo.

Mediante o percurso exposto a partir das considerações de Moraes (1999) é possível compreender o processo de cisão entre a ontologia e a epistemologia (que será aprofundada no capítulo um) no que se refere à disseminação de ideologias espontâneas, nas quais a concepção de homem, de sociedade e de vida civil são endossadas enquanto formações singulares, no máximo singular-particulares, isto é, da ordem da própria opinião, intransigentes na realidade particular e esvaziadas de significação uma vez não preenchidas com fundo universal, que diz respeito às relações de produção capitalistas e seu modo de operar em todas as demais relações, a incluir na escola.

Desse modo, faz-se mister atrelarmos a necessidade de discutir a noção da concepção de mundo correlacionada à importância da educação escolar, haja vista que tal relação, segundo Martins e Lavoura (2017) abarca a dimensão ontológica da realidade no seio da transmissão e aquisição de conhecimentos, o mais desenvolvidos possível, no âmbito do gênero humano, e que permitem ao sujeito fazer os questionamentos: o que é a sociedade? Como essa sociedade se formou? O que é a realidade? O que é o ser humano? O que são as relações sociais? As noções de mundo, de sociedade, de vida, tendo sido cindidas da escola, por segmentação dos saberes de ordem escolar e de ordem místico/religiosa compõem a superestrutura liberal de disseminação de ideologias chamadas de espontâneas por Moraes (1999).

Tendo situado o(a) leitor(a) na esfera da realidade, em sua totalidade, contradição e movimento, podemos nos próximos capítulo alocar as discussões específicas acerca de nosso objeto de estudo, que é *a relação entre a educação escolar e a formação da concepção materialista histórico-dialética de mundo*. Em que se pesem os aspectos psicológicos que contribuem para a formação da concepção de mundo, temos como objetivo geral *apontar que o desenvolvimento do pensamento teórico e da imaginação, por meio da educação escolar, se impõe como uma das condições para a formação da concepção materialista histórico-dialética de mundo*. Como objetivos específicos temos: *através do aprofundamento teórico na Pedagogia Histórico-Crítica, explorar o desenvolvimento do pensamento no que tange a sua relação com a atividade humana e com as estruturas de generalização do pensamento e, explorar o conceito de imaginação e sua especificidade a partir da Psicologia Histórico-Cultural naquilo em que ela se implica na concepção de desenvolvimento humano*.

Para tanto, no capítulo um, iremos apresentar considerações gerais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a citar o seu processo de surgimento e sua noção de trabalho educativo; posteriormente, no mesmo capítulo, tendo o embasamento da concepção de educação em tela, iremos apresentar a noção de concepção de mundo, seus aspectos e importâncias na educação escolar. Utilizamos como principais referências Saviani (2017, 2008, 1984, 2012, 1985, 2007, 1999, 2011, 2007), Duarte (1993, 2013, 2015, 2016, 2019, 1996), Gramsci (1978, 1995, 1982, 1995), Heller (1997, 1982), Lukács (1982, 1965, 2013, 2010), Rosa (2018), Marsiglia, Martins e Lavoura (2019).

No capítulo dois, apresentamos considerações gerais sobre o desenvolvimento humano de acordo com a psicologia Histórico-Cultural. Em seguida a proposta é de a partir dessa reflexão, aprofundarmos os aspectos psicológicos da formação da concepção de mundo, isto é, a formação do pensamento teórico e da imaginação, no seio da atividade que é unidade afetivo-cognitiva, encaminhando a discussão para o processo de formação de consciência e de personalidade. Utilizamos nesse capítulo como referências principais: Marx (1985, 2011, 2004, 2013), Marx e Engels (2007), Martins (2013, 2004, 2015, 2016), Martins e Rabatini (2011), Martins e Carvalho (2016), Martins e Abrantes (2007), Davidov (1998), Ignatiev (1960), Leontiev (1978a, 1978b), Petrovski (1985), Rubinstein (1967, 1978), Saccomani (2016), Sève (1979), Smirnov (1969), Vigotski (1997, 1991, 2001, 1995, 1996, 2004).

Tendo em vista tais considerações, o terceiro capítulo dedica-se num primeiro momento sobre a concepção de mundo em sua historicidade filosófica e suas implicações

para o trabalho educativo, em que se pese o papel da ciência e das artes como conteúdos clássicos. Num segundo momento, iremos aprofundar a relação entre a educação escolar, o desenvolvimento do psiquismo e a formação da concepção de mundo, encaminhando a discussão para a especificidade da consciência de classe, no que tange à interface entre educação e revolução. Utilizaremos como principais referências Rosa (2018), Duarte *et al* (2012), Duarte (2015), Rossler, Almeida e Abreu (2011).

Por fim, nas considerações finais, iremos fazer uma síntese das principais reflexões quanto ao objeto de estudos em movimento de ascensão do abstrato ao concreto pensado, para a prática social em que urge a necessidade de defesa da educação escolar respaldada na Pedagogia Histórico-Crítica, comprometida com a difusão da concepção materialista histórico-dialética de mundo, por meio dos conteúdos escolares, frente ao projeto político-econômico que ameaça a educação pública. Faremos também breves apontamentos de temas transversais que possam ser agregados à construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que não foram aprofundados nesse trabalho por ultrapassarem seu objeto e objetivos.



## **1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE MUNDO**

Neste capítulo, iremos apresentar primeiramente as considerações sobre a educação escolar a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, aprofundando-se na contextualização de seu surgimento, seus momentos e sua especificidade diante de outras pedagogias. Em um segundo momento, a partir das considerações sobre a essência da educação escolar, traçadas no primeiro item, iremos abordar a noção de concepção de mundo, com pressupostos ancorados na ontologia marxiana, sendo necessariamente uma concepção materialista histórico-dialética de mundo.

### **1.1 Educação escolar histórico-crítica**

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento psíquico em direção às formações superiores de pensamento teórico e imaginação não se dá espontaneamente, tampouco essas formações caminham sozinhas para a constituição de uma concepção materialista histórico-dialética de mundo. Cabe apontarmos a educação escolar como atividade exclusivamente humana que medeia o desenvolvimento humano, orientando a organização da psicologia e de outras ciências dentro das tarefas da educação escolar. Sendo assim, precisamos discorrer sobre a educação escolar em suas especificidades. Vale apontar que, a educação, sendo necessariamente humana, requer pensarmos sobre qual ser humano estamos falando, isto é, qual a concepção de desenvolvimento humano utilizada, qual o contexto histórico e social em que esse ser humano se desenvolve e para onde aponta tal desenvolvimento, em termos de gênero humano, para então, no item 1.3, adentrarmos na discussão sobre o lugar da concepção de mundo na educação escolar.

Falar em desenvolvimento humano, segundo Saviani (2017) implica traçar as determinações que desembocam na formação do ser humano como sujeito cognoscente, isto é, com potencialidades de exercer a atividade de conhecer e sistematizar conhecimentos da realidade objetiva para serem acumulados e transmitidos. Diversos são os métodos de sistematizar o conhecimento partindo das diferentes concepções de homem. É possível identificar concepções pautadas em aspectos empíricos do ser humano, como elementos físicos, biológicos, psicológicos e culturais; podemos também identificar concepções centradas em aspectos pessoais que primam pela noção de que o homem é um

ser livre e capaz de aceitar, rejeitar e transformar qualquer situação; bem como temos concepções apoiadas em aspectos intelectuais que compreendem o ser humano como sendo capaz de transcender determinações situacionais para compreender a realidade e se comunicar com seus pares. Veremos que tais concepções correspondem a diferentes momentos da história das relações de produção da humanidade que colocaram sobre a educação a tarefa de formar um determinado tipo de homem. Afirmamos aqui que todas essas concepções devem ser incorporadas por superação por via de uma lógica dialética, a qual exerce mediação do pensamento com o exercício de análise para saltar de concepções fragmentadas e caóticas de ser humano (pensamento sincrético) rumo à síntese do homem em sua totalidade de determinações e relações.

Ainda segundo Saviani (2017), concebendo-se o ser humano à luz da dialética, isto é, uma totalidade que encerra polos contraditórios em constante movimento, que partem da realidade objetiva e apontam para a sua transformação, podemos colocar a necessidade de uma teoria da educação para esse respectivo desenvolvimento, ou seja, uma teoria que reproduza a realidade em pensamento na sua dialeticidade e pautada no materialismo histórico. Em específico, estamos falando da necessidade de uma pedagogia marxista que parta e se oriente por uma concepção de fundo ontológica, epistemológica e metodológica capaz de penetrar nos processos pedagógicos e reconstruir suas características objetivas.

Em suma, tal como Marx (2011) encontrou no capital a gênese de uma economia que incorpora por superação as produções da economia clássica (SAVIANI, 2017) analisando e reorganizando as categorias de mercado, valor, lucro etc., é preciso que a pedagogia encontre o seu núcleo que permita acessar as determinações que mantêm até hoje a educação como subordinada às relações de produção capitalista para se pensar numa outra escola para uma outra sociedade que seja comunista.

Entender as especificidades de uma pedagogia que se proponha a incorporar as contribuições de concepções pedagógicas antecessoras e superar as limitações destas exige que esmiuçemos as especificidades, organizando-as em momentos dessa pedagogia. E quais seriam esses momentos? De acordo com Saviani (2017) temos, em primeiro lugar, o momento de necessidade de se aproximar do objeto da educação escolar, acessar as suas características estruturais para apreendê-la em sua concreticidade, isto é, apreender a sua natureza e especificidade; em segundo lugar, temos a necessidade de contextualizar e lançar críticas ao trato dado ao objeto da educação pelas teorias pedagógicas hegemônicas; por fim, temos de traçar o percurso de elaboração e sistematização crítica de uma proposta contra-hegemônica representada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Vale frisar que esses

momentos não são justapostos, mas interpenetráveis reciprocamente um ao outro. Aprofundemos as especificidades de cada um desses momentos para melhor compreender adiante a necessidade de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

Pensar em apreensão do objeto da educação em sua concreticidade, aproximando-se de suas características estruturais, requer compreender a natureza do fenômeno. Conforme já mencionamos, sendo a educação essencialmente humana, compreender a sua essência requer compreender a natureza dos processos de humanização que estão atrelados à necessidade de uma prática educativa. Aqui, firma-se a categoria de atividade de trabalho como cerne do processo do homem que, à medida que se orienta pelas suas necessidades, diferencia-se da natureza, transformando-a e em consonância transformando a si mesmo (MARX, 1985). Esse trabalho, todavia, na formação social capitalista, não tem condições objetivas de ser promotor de humanização do homem em suas máximas potencialidades, mas se expressa como trabalho alienado, logo, formador de um homem alienado do produto que produz, de si mesmo e do gênero humano (MARX, 1985). A essência da qual falamos aqui, sendo de concepção marxiana, não é uma essência especulativa, mas, sim, um elemento demarcado objetivamente no curso do desenvolvimento histórico, materializado na atividade de trabalho social (SAVIANI, 2017). Nesses termos, a essência humana, que deveria ser colocada em marcha de desenvolvimento como trabalho que aponta para possibilidades futuras de ser humano e humanidade, não estando conscientemente atrelada à forma de existência humana, coloca o homem em posição que nega sua própria essência, pois não se vê como sujeito partícipe e ativo em sua própria história (MARX, 1985).

Precisamos pontuar, entretanto, ainda de acordo com Saviani (2017), que a negação da essência humana na forma de alienação não é fenômeno que se exclui da realidade objetiva; pelo contrário, apreender o fenômeno da essência humana nas relações de produção históricas hegemônicas é captar o indivíduo que é produto do trabalho, logo, que representa dado histórico e que pressupõe o trabalho como formador do homem. A alienação, sendo assim, é parte do fenômeno das relações de produção que se dão em diversas esferas da vida social, como na educação escolar, e aponta para o fenômeno da humanização do homem, requerendo uma análise mais rigorosa para compreender a constituição do ser humano do qual estamos tentando nos aproximar em suas características estruturais.

Para isso, precisamos relacionar o fenômeno da alienação com outro fenômeno histórico que a fundamente; este, por sua vez, consiste na divisão social do trabalho, isto é,

divisão da sociedade em classes sociais em que uma classe se apropria dos bens produzidos pela outra, que, na fragmentação do processo produtivo, está desprovido das condições para se ver como produtora.

Em suma, o primeiro momento de aproximação do objeto da educação para apreendê-lo, em sua essência, requer apreensão da essência humana que reside na atividade de trabalho social, que é determinada *a priori* pelas condições de realidade objetiva materializadas como produto de um desenvolvimento histórico na forma de certas relações de produção. Essas condições da realidade objetiva, segundo Saviani (2012), encerram aspectos essenciais das relações de produção que não se mostram na captação imediata de fenômenos da realidade, sendo, por isso, o acesso à contradição em que se assenta o problema da educação. É uma sequência de movimentos que desvelam as contradições das relações da formação social capitalista, que aponta para uma formação humana alienada, que por sua vez se expressa nas pedagogias hegemônicas a serem exploradas mais para frente neste trabalho. Por trás desse trato da realidade das relações alienadas, reproduzidas e transmitidas pelas teorias hegemônicas, encontramos elementos fundantes, que não são dados na captação aparente, na divisão social do trabalho pautada no antagonismo de classes – de um lado a classe detentora dos meios de produção, e de outro a classe que vende a sua força de trabalho na produção de um fragmento do processo do produto, impossibilitando consciência de ser o produtor deste.

Como segundo momento, de acordo com Saviani (2012), tendo-se noção do objeto a ser estudado em sua constituição essencial, podemos lançar crítica às teorias hegemônicas que, dentro de seus devidos contextos históricos, até então têm abordado o objeto da educação. A reprodução das teorias hegemônicas se dá nas instituições escolares mediante as relações de ensino e aprendizagem. Aqui, apresentamos a figura do professor como agente educativo que já passou pela escola e teve algum contato com as teorias educacionais, hegemônicas em sua maioria, nas quais respalda o seu trabalho.

A primeira adesão do professor a um corpo de teorias e práticas humanas, limitada por interesses que aglutinam essas diferentes teorizações centradas em objetos específicos, constitui uma adesão pré-crítica. Esse ponto é traçado por um conjunto de teorias pedagógicas hegemônicas. Estando o professor consciente ou não, tais teorias atendem à formação da concepção de homem em sua essência de trabalho alienado, logo, correspondem aos interesses da classe dominante, esta por sua vez institui seus próprios interesses como sendo universais.

Diante desses entendimentos sobre as teorias educacionais hegemônicas, concerne a reflexão de qual deveria ser o papel de uma teoria crítica, isto é, uma teoria contra-hegemônica. Se as pedagogias hegemônicas têm perpetuado a formação de sujeitos para reprodução de relações de produção alienadas, cabe a uma teoria crítica apontar perspectivas que se alinhem ao desenvolvimento de consciência do interesse da classe dominada, desvelando as inconsistências e insuficiências das teorias até então vigentes. Só é possível desmontar tais teorias depreendendo-se delas o contexto histórico em que surgiram e seu caráter social, isto é, os interesses velados que justificam sua manutenção como teorias que conduzem com protagonismo a formação de professores e a organização de seu trabalho.

Além disso, de acordo com Saviani (2017) também é necessário fazer o desmonte epistemológico dessas teorias, identificando os pressupostos que encerram as incoerências de construção de saber e os eventuais acertos e contribuições a serem incorporados por superação por uma pedagogia crítica, cuja epistemologia e ontologia estejam imbricados reciprocamente. Vejamos o transcorrer histórico de pedagogias a serem analisadas e criticadas para falarmos de uma pedagogia crítica.

Segundo Saviani (1985), o surgimento e a organização da educação e da escola, como instituição promotora dessa atividade na disposição de espaço e tempo, são tecidos no curso de ação sobre a natureza que forma o mundo histórico e permite o surgimento do fenômeno da educação como ação sobre a natureza na qual os homens se apropriam dos meios de produção necessários que são de uso comum de modo coletivo em sociedades fundadas no comunismo primitivo.

Ao longo da história, ao passo que a terra e os meios de produção se tornam propriedades, abrindo espaço para modos de produção escravistas e feudais, forma-se uma classe ociosa, e a escola se torna o espaço para essas minorias exercerem o ócio, enquanto a maioria da população ainda passa por processos educativos informais na prática do trabalho agrícola. Com a ascensão da burguesia em meio aos processos históricos de urbanização e das Revoluções Industrial e Francesa, desloca-se o eixo da produção para a cidade. Em meio a este processo, intensifica-se o acúmulo de valor da produção e dos instrumentos, fazendo da burguesia uma classe social empreendedora, que, para tal, requer a sistematização de conhecimentos para o trabalho, o que aponta para a demanda da universalização do ensino.

Saviani (1985) apresenta as pedagogias hegemônicas no transcorrer histórico em função do modo de produção vigente, explorando a relação entre escola e sociedade, tendo

como foco de análise o contexto brasileiro. Essa relação é tratada por Saviani (1999) levando-se em conta os diferentes posicionamentos diante do analfabetismo no Brasil e sua relação com o fenômeno da marginalidade. A partir do entendimento do fenômeno, o autor capta diferentes desdobramentos teóricos consolidados nas teorias da educação, dividindo as teorias em dois blocos. A diferenciação de cada um deles se pauta na criticidade do olhar aos condicionantes objetivos sobre o fenômeno da marginalidade.

No primeiro bloco temos a compreensão da educação como instrumento de equalização diante das desigualdades; a sociedade é compreendida como inerentemente harmônica e a marginalidade se expressa como ponto fora da curva que afeta algumas individualidades. Desse modo, caberia à educação sanar as distorções dentro de um estatuto de instituição autônoma da sociedade. Saviani (1999) chama esse bloco de teorias não críticas.

No segundo bloco o autor (1999) apresenta um conjunto de teorias que entendem a educação como instrumento de discriminação social, logo, causadoras de marginalidade. A sociedade, nesse sentido, é marcada pelo antagonismo de grupos que expressam a marginalidade como fenômeno inerente da sociedade, sendo a escola constituinte dessa estrutura social. A esse bloco Saviani dá o nome de teorias crítico-reprodutivistas. Vejamos de maneira mais pormenorizada cada um desses blocos.

Saviani (1999) apresenta as pedagogias não críticas partindo da pedagogia católica, reproduzida por jesuítas no período colonial. À medida que se assentam os processos coloniais de assimilação de cultura dominante, formam-se as condições para o enraizamento de classes privilegiadas no país - então colônia – havendo a importação da pedagogia tradicional, pautada em conceitos iluministas. Tal pedagogia se consolida como parte de um projeto de democracia burguesa, centrada no contratualismo social e defensora da educação universal.

Nesse projeto, a marginalidade é compreendida como decorrente da ignorância, cabendo à escola equacionar esse problema. Sendo assim, seria de incumbência da escola promover instrução e transmitir sistematicamente os conhecimentos acumulados pela humanidade, em suma, fazer o aluno aprender. Essas tarefas estariam centradas na figura do professor tomado como receptáculo do acervo do conhecimento escolar. A difusão da proposta da pedagogia tradicional não foi efetiva, pois não conseguiu consolidar sua defesa

da universalização do ensino, tampouco deu conta de promover o ajustamento dos alunos tomados como ignorantes.

Posteriormente, no século XIX, em postura de crítica às limitações da pedagogia tradicional, tem-se a emergência da Pedagogia Escolanovista ou escola nova, de concepção humanista. Nela, a escola toma o aluno marginalizado como sujeito rejeitado tanto pelo grupo escolar como pela sociedade. Diante disso, propõe-se a organização do papel da escola em torno do tratamento diferencial de cada aluno, prezando-se pelas descobertas das diferenças individuais. Desse modo, a escola seria instrumento de correção da marginalidade à medida que contribuísse para a formação de uma sociedade que respeitasse as individualidades, orientada pelo mote do “aprender a aprender”. O aluno seria colocado como centro em torno do qual se organizaria áreas de interesse do ensino, enquanto o professor atuaria como facilitador no encontro de necessidades e interesses imediatistas do aluno. Assim, segundo Saviani (1999), diante da escola tradicional, a escola nova desloca o foco do intelecto para o sentimento, do lógico ao psicológico, do conteúdo ao processo, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade à qualidade. Esse modelo de escola não atingiu também a efetividade proposta, uma vez que se instituiu mediante altos investimentos que a restringiram para membros da elite, agravando a marginalização diante da preocupação deslocada do político para o âmbito técnico-pedagógico.

A crítica à escola nova se desdobrou em duas iniciativas. Uma delas foi a tentativa de promoção de uma escola nova popular, o que seria consolidado dentro das pedagogias Freinet e de Paulo Freire. Em contrapartida, ocorre uma radicalização da preocupação com os métodos pedagógicos em que se pese a eficiência instrumental. Essa iniciativa, consolidada na pedagogia tecnicista, primou pelos processos educativos que fossem objetivos e operacionais, pautados em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O planejamento do ensino seria uma organização racional para a minimização de interferências subjetivas que pudessem comprometer a eficiência.

Para tanto, observou-se processos de padronização do sistema de ensino a partir de diversos enfoques tais como: o sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada e as máquinas de ensino. Nesses moldes, o centro da escola não seria mais o aluno, sequer o professor, mas a organização racional dos meios de ensino. Ademais, de acordo com Saviani (1999), o marginalizado seria compreendido como o sujeito

incompetente e improdutivo em termos técnicos e caberia à escola superar tal problema formando indivíduos mais eficientes que elevassem a produtividade do sistema. Ou seja, trata-se de uma escola conduzida pela noção do “aprender a fazer”. Essa pedagogia também gerou necessidades de superação, uma vez que ao cindir a relação entre a escola e os processos produtivos do mundo do trabalho perdeu-se de vista as mediações internas nessa relação. Vemos, assim, o encaminhamento dos processos de fragmentação e descontinuidade que aumentam ainda mais a marginalidade.

Em um segundo bloco, temos as teorias crítico-reprodutivistas. Essas teorias se desenvolvem diante do fracasso em fazer a revolução social pela revolução cultural no contexto dos movimentos de maio de 1968 na França. No Brasil, essas teorias se desenvolveram pela crítica à pedagogia autoritária e tecnicista do regime ditatorial (SAVIANI, 2011). Saviani (1999) apresenta-as como teorias que colocam a educação em relação de dependência unilateral com a sociedade. Elas dão conta de fazer críticas de determinantes sociais na educação para o entendimento de que a escola reproduz as relações sociais do modo de produção. Apesar de tecerem críticas às relações vigentes que recaem sobre a escola, há o entendimento de que a mesma não poderia superar a possibilidade de reprodução dessas relações, carecendo de uma proposta pedagógica para formação de outra escola e outra sociedade, uma vez que a sociedade de classes é vista como não suscetível à mudança (SAVIANI, 1985). Diante disso, observa-se que elas recaem no fracasso de apresentar a escola como um local de reprodução da sociedade de classes. Vejamos as teorias desse bloco que o autor apresenta.

A primeira teoria apresentada pelo autor (1999) é a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, proposta por Bourdieu e Passeron. A partir de um movimento lógico dedutivo, os autores apresentam uma teoria proposta para qualquer escola, de qualquer sociedade e em qualquer tempo e lugar em torno da noção de violência simbólica. A partir dela, os autores desvelam as mediações internas da relação de violência, sendo essas mediações: o trabalho pedagógico, a autoridade pedagógica e a ação pedagógica. Esses sistemas de relações são tomados como parte de uma concepção de estrutura de sociedade organizada em sistemas de relações de força material. Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 19)

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.



Nesse sentido, a violência material da classe dominante sobre a classe dominada, sujeitos marginalizados, consistiria em uma violência simbólica. A ação pedagógica empregada na escola, nesse contexto mais amplo, seria uma imposição arbitrária da cultura e implicaria em poder arbitrário na forma de autoridade pedagógica executada no trabalho pedagógico. A violência estaria presente no fato do trabalho pedagógico inculcar a formação de *habitus* da cultura arbitrariamente. Nesse sentido, tal dinâmica se perpetuaria posteriormente ao exercício da ação pedagógica no aluno. Sendo assim, todo sistema de ensino constituiria uma violência simbólica e a escola seria cenário de perpetuação das desigualdades, uma vez que coloca os marginalizados sob o sofrimento de violência tanto material como simbólica, isto é, violência do capital econômico e cultural.

Outra teoria crítico-reprodutivista é a Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado, proposta por Althusser. Diferentemente de Bourdieu e Passeron, Althusser apresenta base material no seio da ideologia a fim de demonstrar a formação da violência que a escola exerceria, e sua correlação com a perpetuação da marginalidade. O autor analisa as condições de produção que implicam nas relações entre forças produtivas e nas relações de produção. Nessa reflexão, Althusser materializa a base ideológica na noção de aparelhos de estado, sendo estes de dois tipos: os aparelhos repressivos de estado (governo, administração, exército, polícia, tribunais, etc.) que exerceriam repressão massiva pela violência e, em segundo plano pela ideologia; e os aparelhos ideológicos de estado (religião, escola, família, política, sindicato, cultura, informação etc.). Segundo o referido autor:

O aparelho ideológico de estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de estado dominante é o aparelho ideológico escolar. (s/d, p.60)

Ou seja, para Althusser, a escola representa o instrumento mais elaborado de reprodução de relações de produção capitalista. Seu exercício implica em inculcar em todos os alunos a ideologia dominante e com o transcorrer dos níveis de ensino os alunos seriam filtrados para distribuição em quadros de empregos. O auge dos quadros coincidiria com o exercício de agentes de exploração do sistema produtivo e agentes dos aparelhos repressivos de estado. Ou seja, o aparelho escolar serviria aos interesses da burguesia de perpetuar a ideologia de seu interesse. Na referente teoria, o autor capta a marginalização como fenômeno que se dá no seio das relações de produção do capital e de expropriação

dos trabalhadores. Tal postura admite a existência de luta de classes, ao contrário da violência simbólica, mas diluindo tal luta no aparelho ideológico escolar.

Por fim, outra teoria crítico-reprodutivista consiste na teoria da escola dualista, proposta por Baudelot e Establet (1971). Para os autores, a escola seria uma instituição dividida em duas redes que fariam alusão à luta de classes - entre a burguesia e o proletariado na sociedade capitalista. Sendo assim, os autores retomam a noção de aparelho ideológico escolar como unidade contraditória de duas redes de escolarização. A escola seria instituição de inculcação da ideologia burguesa ao passo que forma a sua força de trabalho desqualificando o trabalho manual e qualificando o trabalho intelectual. Essa inculcação se daria por duas vias: uma via explícita de transmissão da ideologia burguesa e pelo recalque da ideologia proletária, ainda que passível de existência, mas fora da escola. Ou seja, o papel da escola seria o de impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e sua luta revolucionária, sendo, desse modo, uma instituição burguesa. Portanto, o sujeito marginalizado nessa teoria seria o proletário por referência à cultura burguesa e em relação ao movimento proletário.

Observa-se que, conforme Saviani (2011), ao contrário das teorias não-críticas, as teorias crítico-reprodutivistas não apresentam uma nova proposta de escola. Podemos concluir que as primeiras abordam o fenômeno da marginalidade para justificar a si mesmo sem apreendê-lo como movimento contraditório da realidade em que sociedade e escola se influenciam reciprocamente e não somente a escola é determinada pela sociedade de forma unilateral. Elas lançam críticas mecanicistas que abordam o capitalismo como estrutura compacta, deixando de lado a processualidade do surgimento desse modo de produção como decadência do feudalismo. Assim, perdem de vista o movimento histórico de tensionamento e superação que levou à transição em diferentes momentos, de pedagogias que não atendiam mais às demandas vigentes, perdendo-se o lugar da educação no movimento da história (SAVIANI, 1985).

Segundo Saviani (2011), podemos notar no transcorrer das teorias sobre a escola a passagem de uma postura crítica mecanicista para uma crítica ahistórica. Diante do esvaziamento da processualidade capaz de situar o fenômeno da marginalidade e o lugar da escola, faz-se necessário passarmos para uma crítica de cunho dialético. Se nos propomos em fazer o desmonte da contextualização histórica, social e epistemológica das pedagogias hegemônicas, é preciso notar que tal intuito avança no sentido de tornar hegemônicos, na educação, os processos de desarticulação dos interesses dominantes e rearticulação em torno de interesses populares. Tal rearticulação se expressa na forma de

uma teoria que oriente o trabalho como promovedor de desenvolvimento da classe em si para a classe para si, ou seja, que eleve culturalmente as massas mediante uma educação orientada sistemática e intencionalmente como um ensino oferecido a todos com a qualidade e necessidade devidas.

## **1.2 A especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica**

Notemos que, à medida que se aprofunda a análise sobre o objeto da educação e se questiona as contradições das teorias da educação hegemônicas, já estamos colocando em marcha o terceiro momento de uma pedagogia crítica, que é a elaboração de seu corpo teórico-metodológico. Nesse terceiro momento, tendo-se consolidado o objeto da educação e tendo sido feita a retomada das pedagogias hegemônicas, podemos posicionar uma proposta pedagógica que incorpore por superação as dicotomias de centralidade na razão ou centralidade na emoção. Em outras palavras, supera-se a cisão em que, de um lado, tem-se os processos técnicos, com regras extrínsecas ao aluno, procedimentos repetitivos e maneiras corretas de sua execução, e, de outro lado, os processos artísticos, em que as regras são intrínsecas ao aluno, pautadas na originalidade e ditadas pela obra.

Destarte, esses processos não devem ser concebidos como excludentes entre si, tal como ocorre entre as pedagogias escolanovista e tradicional, que se posicionam uma em oposição aos pressupostos fundamentais aos quais se ampara a outra. Isto porque, numa perspectiva crítica, segundo Saviani (2012), o trabalho educativo deve ser revestido de originalidade, mas, para tanto, as regras e as técnicas devem ser internalizadas em prol da possibilidade de reorganizar os processos de ensino e aprendizagem, isto é, momentos que não são justapostos nem excludentes, mas que devem ser vivenciados concretamente em relação dialética.

A organização de um trabalho educativo, a qual imbrica os processos técnicos e artísticos para elevação da consciência de classe em si para a consciência de classe para si, pode ser explorada também na crítica à dicotomização entre as noções de competência técnica e compromisso político na educação escolar (SAVIANI, 2011). O autor parte do cerne das contradições tomadas lógico-formalmente entre esses dois elementos e, no seio da lógica dialética, respalda a materialidade histórica do ato educativo. De um lado, a competência técnica consiste na maneira correta de se executar uma tarefa e no domínio das formas adequadas do saber fazer, todavia desemboca no tecnicismo sem o compromisso político. Este, em contrapartida, caso esteja preso no nível do discurso e

incorra na dispensa da competência técnica, neutraliza-se, tornando-se construção de interesse da classe dominante. Ou seja, a imbricação dialética entre ambos reside na compreensão da competência técnica como mediação no interior do compromisso político, que se realiza por via deste. Sendo assim, a competência técnica necessariamente está vinculada ao compromisso político.

Segundo Saviani (2011): “Não se faz política sem competência técnica e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” (p. 46). Logo, partimos da noção do conhecimento que não é neutro, mas caucado na historicidade ao resgatar objetivamente a universalidade do saber.

A relação dialética entre polos anteriormente tomados como contraditórios é uma relação de ordem metodológica que baliza critérios de cientificidade para o método pedagógico, que não é indutivo, depreendendo categorias do sujeito pensante de ordem inatista, tampouco o é experimentalista, já que não se trata que extrair da realidade imediata as referidas categorias de compreensão do sujeito. Negar o posicionamento em somente um dos polos, em prol de uma concepção dinâmica, não significa abdicar da essência da educação e do homem. Da mesma forma, propor-se a captar a essência dos fenômenos não requer negar o movimento do fenômeno como materialidade histórica.

Diante disso tudo, Saviani (2012) indica a necessidade premente de superação das crenças excludentes de uma autonomia total do educando, ou ainda, daquelas em que haja uma ideia de dependência total no educador, justamente em função do desenvolvimento da educação e do homem nas condições sociais vigentes.

A superação da concepção lógico-formal, além de ser necessária em âmbito de funções amplas da escola, no que tange às noções de compromisso político e competência técnica, deve também ser aprofundada na noção da reprodução. A pedagogia histórico-crítica, quando não compreendida em suas especificidades metodológicas, que traçam orientações de ordem política, é comparada à pedagogia tradicional na medida em que defende a noção da transmissão de conhecimento, ou ainda às teorias crítico-reprodutivistas, devido ao fato de se pautarem nas determinações sociais acerca da escola.

Ora, de fato, entendemos que a instituição escolar é determinada socialmente, uma vez que está inserida num modo de produção marcado pela luta de classes. Logo, não se assemelha à pedagogia tradicional na compreensão da escola como instituição que exerce correção unilateral das incoerências da sociedade reproduzindo os conteúdos verticalmente. Entretanto, as determinações sociais não são concebidas como elementos

do capitalismo que adentram e se reproduzem na escola em qualquer circunstância à revelia do tempo histórico e do tensionamento entre escola e sociedade. A reprodução da qual falamos, sendo reprodução dialética do acúmulo de conhecimento da humanidade, é parte da realidade que entende a identidade e a não identidade dos opostos como internos um ao outro em função do movimento de transformação do velho em algo qualitativamente novo, preservando-se o que se tinha antes. Essa dinâmica é a base do princípio ontológico marxiano e pode ser melhor esmiuçada a partir de Lefebvre (1979):

Na contradição as forças em presença se chocam, se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. A unidade delas - o movimento que as une e as atravessa - *tende* através de si para algo diverso e mais concreto, mais determinado; e por isso esse “terceiro termo” compreenderá o que há de positivo em cada uma das forças contraditórias, negando apenas seu aspecto negativo, limitado, destruidor (p. 194, grifos do original).

Assim, ao falarmos de reprodução, estamos considerando a preservação do desenvolvimento de forças humanas da sociedade capitalista, porém na perspectiva de superar suas formas de relações de produção, no intento de vislumbrarmos novos metabolismos entre a sociedade e a natureza.

Tal superação é movimento coletivo orientado por projeto, sendo este a síntese dada como terceiro termo no tensionamento de polos opostos. Entretanto, projetar a elevação qualitativa das necessidades dos homens em novos metabolismos só se faz possível através da compreensão das contradições da realidade.

Esse movimento de compreensão não se dará espontaneamente como pudemos observar no transcorrer da constituição da escola que pense atribuições do professor e do aluno conforme vimos nas teorias não-críticas e que as teorias crítico-reprodutivistas não deram conta de formular.

É necessário dentro do movimento de incorporação por superação, explanado por Lefebvre, remontarmos quais são os elementos a serem mantidos - provenientes das pedagogias anteriores - e quais necessitam de superação.

Entendemos a pedagogia tradicional, mesmo com seus limites, como propositora de uma escola que transmite conhecimento científico, e cuja cientificidade foi deixada de lado ao se promover lógico-formalmente a articulação do aluno com os processos de desenvolvimento da ciência, na escola nova, em detrimento da vinculação do ensino com o processo de desenvolvimento da ciência na primeira escola.

Além da tentativa de primazia pelo método de obtenção do conhecimento confundir as especificidades do ensino e da pesquisa, ela também empobrece o ensino, de modo a comprometer a qualidade da pesquisa reciprocamente.

Vemos que ao se perder de vista a noção de que é preciso dominar o conhecido, acumulado historicamente, para captar o desconhecido, diluem-se os devidos lugares do professor e do aluno na prática educativa. Portanto, coloca-se a seguinte questão, qual seria o lugar do aluno e do professor numa pedagogia crítica?

De acordo com Saviani (2012), a estimulação da iniciativa do aluno nas atividades de aprendizado não deve ser colocada como contraposta à iniciativa do professor, mas como uma postura em relação a este, visto que o educador também deve ter uma postura de iniciativa. O diálogo que se desenvolve reciprocamente entre aluno e professor não é uma relação fechada, mas pautada na materialidade histórica da realidade, justamente por ser uma relação que dialoga com a cultura acumulada historicamente e que deve ser transmitida de maneira sistemática pelo professor. Vale ressaltar que, tal eleição não deve ser compreendida como se este deliberadamente decidisse por conta própria, mas levando em conta os elementos postos pelo aluno na relação pedagógica, tais como interesse, ritmo de aprendizagem, desenvolvimento psicológico, fatores que se organizam na atividade de ensino centrada no sistema lógico do conhecimento a ser transmitido.

Enfim, o trabalho pedagógico, que parte dos elementos citados no final do último parágrafo, consiste em processos que visam mediar a passagem do aluno de uma postura acrítica e não intencional para uma postura crítica e intencional. Observemos a implicação do método de ordem dialética para compreender essa mediação não como ponte entre professor e aluno, mas como uma relação intencional que encerra o potencial de transformar a realidade à medida que transforma tanto o aluno como o professor. Essa transformação é materializada como mediação no movimento que inicia o ato educativo na prática social global.

A prática social é a instância da qual se depreende a problematização que dá o mote ao ponto de partida do trabalho escolar. Tal problematização não será resolvida à mercê dos interesses do aluno nem será sanada com repasse vertical e pontual de conteúdos por parte do professor, mas mediante o processo de instrumentalização, isto é, a apropriação de conhecimentos teórico-práticos para compreender e solucionar os problemas encontrados na prática social. É no seio da instrumentalização que os conhecimentos transmitidos intencionalmente pelo professor – que antevê, por ter desenvolvido uma visão sintética da prática social, o ponto de chegada antes do aluno – que se promove o desenvolvimento do

pensamento, acessando-se, no fenômeno da realidade, as relações internas que não são dadas sincreticamente.

Segundo Saviani (2007), o acesso a essas relações internas abre possibilidade para a ascensão do aluno a uma forma de expressão mais elaborada de entendimento da prática social, o que sinaliza a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, por mediação do trabalho pedagógico, na forma de elementos ativos de transformação social. Tal momento fecundo é nomeado por Saviani como *catarse*, que será melhor apresentado na próxima parte deste capítulo ao adentrarmos no conceito de concepção de mundo.

Todo o processo de mediação do trabalho pedagógico altera qualitativamente a compreensão e a vivência que o aluno tinha no princípio da prática social. Desse modo, o ponto de partida e chegada, mesmo sendo os mesmos, são diferentes. São os mesmos pois constituem suporte, contexto, pressuposto e alvo que dão finalidade à prática pedagógica; e são diferentes pois o interior do conteúdo dessa prática se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 2012).

Observamos que a orientação metodológica pautada nesse percurso advoga pela unidade da prática educativa no interior da prática social em forma de articulação teórico-prática, que não só aponta para a transformação do aluno, mas, ao repensar o processo de ensino, coloca-o em posição de repensar sua transição à medida que a sociedade transicione de uma prática capitalista para uma prática socialista que pautas as mudanças curriculares (SAVIANI, 2012). Essa unidade intersíquica da relação entre professor e aluno, bem como a relação de ambos com a cultura acumulada movimenta a observação empírica do concreto mediante o pensamento abstrato, radicando aqui a orientação para um método científico e um método de ensino seguros, superando as pedagogias tradicional e escolanovista.

A requalificação do aluno concreto perpassa a mudança da concepção ontológica deste enquanto ser concreto como sendo síntese das múltiplas relações sociais e históricas, nas quais está inserido, em detrimento da concepção do aluno como sujeito abstrato que representa expressão particular da essência universalizante na pedagogia tradicional, bem como supera o outro lado da dicotomia da pedagogia da escola nova que compreende o aluno como indivíduo empírico e singular, do qual emergem a criatividade, a originalidade, a autonomia, naturalizando-se os elementos relacionais tomados como internos ao indivíduo.

De acordo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não devemos isolar o indivíduo de suas relações reais, que não foram escolhidas, tampouco devemos negar a

criatividade, mas entendê-la como engendradora no modo como, mediante o ensino do conhecimento sistematizado e da produção histórica, pautam-se nas relações de produção, e nas quais, o aluno assimila essas relações e as transforma.

A partir desse ponto retomamos a essência humana e a essência da educação, entendendo que a formação do indivíduo, uma vez tendo passado por processo de humanização no seio das atividades humanas, é necessariamente um processo educativo, posto ser processo de apropriação da experiência histórico-social (LEONTIEV, 1978a), mediatizado na relação com outros indivíduos. Essa mediação dada na relação não é qualquer uma, mas a mediação materializada historicamente na instituição da escola (DUARTE, 1993). Como podemos distinguir a apropriação de experiências histórico-sociais incumbidas de serem transmitidas na escola e as demais apropriações? Vejamos algumas considerações para nos conduzirem à especificidade da escola, logo, especificidade de formação humana.

Lukács (1982) e Heller (1977) apresentam as noções de vida cotidiana e não cotidiana como esferas que distinguem as diferentes objetivações apropriadas pelo ser humano. Segundo Heller (1977), as objetivações apropriadas na vida cotidiana são chamadas de objetivações em si, que são a linguagem, os costumes, os objetos e seus devidos usos, em suma, englobam as atividades que engendram a reprodução dos homens em suas singularidades, ou seja, atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, contribuindo indiretamente para a reprodução da sociedade; e as objetivações da vida não cotidiana são chamadas de objetivações para-si, que seriam as artes, as ciências, a filosofia e a política, isto é, atividades que estão diretamente voltadas à reprodução da sociedade e que indiretamente contribuem para o desenvolvimento do indivíduo não cotidiano.

É no campo das esferas da vida não cotidiana que encontramos o lugar específico da educação escolar como cenário privilegiado de formação do indivíduo (DUARTE, 1993). Esta posição não nega a vida cotidiana, mas desempenha uma mediação a partir da mesma, que encerra a prática social, que é o ponto de partida na apropriação do conhecimento escolar, com a esfera da vida não cotidiana de objetivação do gênero humano. A especificidade do não cotidiano para ser atribuição da educação escolar consiste em ser esfera que engendra o pensamento para captar e reproduzir as relações dialéticas entre a reprodução da sociedade e a reprodução do indivíduo. A reprodução da vida é alicerce pautado na ontologia marxiana, logo, ao falarmos da reprodução tanto da cultura materializada no gênero humano como da reprodução do indivíduo, expõe-se uma



reprodução objetivada nas relações de produção, que tal como já tecemos considerações sobre a reprodução alienada da vida, é inaugurada e mantida necessariamente pela divisão social do trabalho.

Desse modo, o antagonismo de classes coloca o sujeito que vende sua força de trabalho em uma posição que quanto mais alienado está na vida cotidiana, maiores são os obstáculos para se relacionar as práticas sociais dessa vida cotidiana com outros níveis superiores de objetivação da vida não cotidiana, processo que deveria, em rigor, ser premissa para todo ser humano em sua essência que se coloca em marcha conforme a sua respectiva essência firmada pela escola.

Em vistas da prerrogativa supracitada, é que falamos de primado ontológico na inauguração da necessidade da escola pautada por uma pedagogia crítica e concreta, atenta para a necessidade de diferenciação da reprodução do indivíduo e do gênero humano, que é um elemento que diferencia o homem dos animais, sendo, por isso, o papel mediador da escola na humanização que encerra potencialidades para o salto para a vida não cotidiana e para transformar a vida cotidiana. Essa transformação requer inevitavelmente que a pedagogia que pensa as atividades escolares tenha como premissa que com a divisão social do trabalho e da propriedade privada, em um momento histórico, foi possível saltar da cotidianidade e pensar em processos mais elaborados de reprodução e produção da vida humana, habilitando o sopesar do desenvolvimento do social e do indivíduo em tensionamento, o que implica pensar na alienação e na humanização como polos dialéticos no modo de produção capitalista.

Tal como já explanamos anteriormente, a alienação se tornou parte constitutiva dos modos de produção e reprodução da vida. Uma vez dentro das relações sociais alienadas, os conteúdos históricos concretos, tendo sido produzidos em cada uma das esferas da vida, isto é, mesmo que uma objetivação represente avanço ao gênero humano, seus conteúdos concretos podem ser reprodutores de alienação. Numa postura nucleada na lógica dialética, é necessário entender que dentro desses processos alienados e alienadores que se dão na vida cotidiana, mas que não são atributos dela, surge a possibilidade do caráter humanizador para salto às esferas não cotidianas e o desenvolvimento de objetivações genéricas para-si (DUARTE, 1993).

Essa potencialidade não foge da alienação que se observa na vida cotidiana. É por uma série de espaços educativos, dentre os quais a escola que pautamos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, formadora de individualidade para-si, que se torna possível compreender de modo mais elaborado os problemas da vida cotidiana, uma vez que o

desenvolvimento do indivíduo não se efetivará plenamente se sua vida se reduz à esfera do cotidiano, em que as atividades são limitadas pela esfera das necessidades dadas no âmbito da divisão social do trabalho, e que cerceiam o indivíduo a participar de processos de objetivação e apropriação reduzidos à genericidade em si.

Assim, segundo Heller (1982), não se trata de dicotomizar cotidiano e não cotidiano numa lógica excludente e negar a cotidianidade para o efetivo desenvolvimento humano e social. Para ela, trata-se de entender que, o problema da alienação é relacional, isto é, dá-se na relação do indivíduo com as formas de atividade da vida cotidiana quando nela se apresentam condições que o impeçam de hierarquizar tais atividades e sintetizá-las em unidade.

Para compreender tal correlação é necessário o entendimento de que, ao atrelarmos a síntese das atividades, a partir de sua hierarquização, com a essência da educação e da formação humana, reforçamos a educação como exigência para o processo de trabalho, sendo ela própria também um processo de trabalho (SAVIANI, 1984).

Com isso, para entendermos o lugar da educação, precisamos discorrer sobre duas formas de produção: a produção do trabalho material e a do trabalho imaterial, que por sua vez não são processos cindidos um do outro, mas que separaremos por questão de entendimento dentro de nossos objetivos. Suas distinções se dão em função do produto, da finalidade e do resultado das suas respectivas produções (SAVIANI, 2011).

A produção do trabalho material implica em antecipação, em forma de ideia, de representação ideal, de um objeto real a ser objetivado na ação; aqui, incluímos aspectos do conhecimento de propriedades do mundo real (ciências), de valorização (ética) e de simbolização (artes). A produção de trabalho material abre perspectiva para a formação de ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, isto é, trabalho imaterial. Podemos dividir o trabalho imaterial em duas categorias: trabalho imaterial que se separa do produto, havendo um intervalo entre a produção e o consumo, como livros; e o trabalho imaterial que não se separa do produto, isto é, sem intervalo entre produção e consumo. É nesta segunda forma de trabalho imaterial que reside a especificidade de educação (SAVIANI, 1984).

A partir dessa colocação, percebe-se que ao frisarmos a relação dialética entre trabalho imaterial e material, se o produto da educação é imaterial, significa que a sua atividade tem organização imaterial. Entretanto, este trabalho tem suporte material, pois se dá em contexto de materialidade, que é o âmbito da prática social, e cuja base institui os

critérios de verdade e finalidade na devida prática. Esta será coerente quanto mais a teoria que a embasa também for coerente.

Para facilitar a compreensão desse tópico, pensemos no decorrer de uma aula como uma produção. À medida que o professor realiza a aula (produção do produto), os alunos internalizam o conteúdo (consumo do produto) dentro dos momentos da pedagogia histórico-crítica, mediante a disposição da relação entre professor e aluno, pressuposta nesta reflexão. Assim, nesta relação o professor transmite os conteúdos já assimilados por ele e, à medida que estes vão sendo assimilados pelo aluno, tornando-se parte constitutiva de sua segunda natureza, que não foi dada pela natureza, e deve ser produzida historicamente pelos homens, incluindo a si próprio (SAVIANI, 1984). A imaterialidade do produto da educação é processo, uma vez que o trabalho educativo consiste no “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1984, p. 13).

Nesse sentido, a reprodução da humanidade em cada indivíduo singular, conforme Saviani (1984), não seria dada por uma seleção aleatória, como bem o professor preferir, de formas e conteúdos de ensino. Portanto, nesta perspectiva, é objeto da educação identificar criteriosamente os elementos culturais que precisam ser assimilados para que haja o processo de humanização dos indivíduos e para que estes possam descobrir novas formas de atingir esse objeto. Para tanto, é mister a distinção das especificidades de relação entre o professor e o conhecimento.

Se de um lado o cientista, produtor do conhecimento, tem como intuito promover o avanço da ciência, para o professor o interesse do avanço se volta ao aluno. Logo, para promover a humanização do aluno, o referido professor requer a habilidade balizada pelo compromisso político, mediado por competência técnica para transformar o saber elaborado, apreendido da análise das relações sociais pelo cientista, em saber escolar, elaborado a partir da prática social. Esta se difere da mera relação social, pois tanto a apropriação como a transmissão de conceitos e conteúdos se fazem mediante os interesses da visão de mundo, conforme veremos no próximo item, e da posição que o sujeito ocupa nas relações sociais.

Diante da especificidade da relação do professor com o conhecimento, a seleção de conteúdos passaria pelo discernimento daquilo que é acidental e essencial. No que tange às formas de ensinar, devemos refletir na organização dos meios que contemplem cada indivíduo singular para que estes possam internalizar os conteúdos como sua segunda

natureza. Para esta realização ocorrer, devemos pensar especificamente na organização dos meios que englobam o conteúdo em si, o espaço, o tempo e os procedimentos escolhidos.

Com todos esses elementos, temos o horizonte escolar como a transmissão do saber sistematizado na forma de conhecimentos elaborados e não espontâneos, que para serem acessados, requerem a aquisição de instrumentos, como letramento e linguagem. Estes passam pelos momentos da pedagogia histórico-crítica, isto é, para serem integrados como parte constitutiva do aluno há aquela exigência de que as práticas sociais sejam problematizadas, sendo esse ponto, parte do momento de instrumentação e, ao serem efetivamente internalizados pelo sujeito, constituem a catarse que colocam o indivíduo na prática social com acesso a elementos que esse não dispunha num primeiro momento sem passar por essa trajetória.

Nesse sentido, para exemplificarmos tais aquisições indisponíveis num estado inicial, apontamos algumas disposições elaboradas: saber identificar sinalizações na rua depois de aprender a ler e escrever; saber debater um tema depois de apropriar-se de conteúdos historicamente já produzidos sobre ele. Em relação à necessidade de aquisição de instrumentos psicológicos para acesso aos conhecimentos mais elaborados, instrumentos que vêm à reboque nos processos de ensino da escola, aprofundaremos a temática no segundo capítulo.

Por hora, já podemos compreender que esse processo de instrumentalização deve ser organizado de modo sistemático no que entendemos como currículo. Segundo Saviani (1984), o currículo constitui o conjunto de atividades nucleares percorridos no espaço e tempo da escola; em outras palavras, é a escola propriamente dita funcionando com seus conteúdos amarrados na transmissão e na aquisição de conhecimento sistematizado.

Deste modo, o currículo, englobando tanto as atividades comumente chamadas de curriculares e extracurriculares, deve ser problematizado. Isso tanto por excluir atividades que são propriamente curriculares – mas colocadas à margem, perdendo-se a essencialidade de seus conteúdos como gênero humano (por exemplo, educação física, artes, etc.) –, quanto por, em contrapartida, ser ampliado e diluído em diversos conteúdos trazidos por diferentes profissionais que encontram na escola um nicho de mercado para venda de seu trabalho (por exemplo, psicólogos, dentistas, artistas, oftalmologistas etc.).

De acordo com Saviani (1984), tal contexto coloca a atividade extracurricular como concorrente da atividade curricular, assim como exime a primeira de seu lugar na seleção de conteúdos promotores de humanização. Vemos que em vez do currículo atender aos

interesses da população no acesso ao saber sistematizado da escola, esta se torna espaço para realização de interesses mercadológicos e corporativos.

Para Saviani (2017), superar a lógica mercantil, que esvazia a escola do seu sentido pautado na essência humana, requer lembrar que o movimento de construção de saberes, que articulam o acúmulo histórico de pedagogias anteriores, e a organização de uma pedagogia para projeto de construção de uma nova sociedade e um novo homem se dá entendendo que a pedagogia histórico-crítica não se propõe como uma teoria acabada sobre a escola. Esta, sendo pautada pelo materialismo histórico, movimenta-se acompanhando a historicidade que recai na realidade escolar. Tal condição que revela o seu caráter como sendo uma teoria em contínua construção coletiva.

Não estamos, ao questionar a entrada de outros profissionais na escola, desmerecendo os seus saberes. Pautamos que o contínuo processo coletivo de elaboração da pedagogia histórico-crítica não se estabelece somente na pedagogia, mas com outras ciências, como a psicologia, uma vez que configuram campos de estudo na ciência da educação. Entretanto, cabe ressaltar que a coesão da construção coletiva deve ser vista de modo cuidadoso dentro do próprio estofa teórico-metodológico que organiza o saber e a própria forma de sistematizar essa organização. Sem ter cuidado com isso, incorre-se no risco de retirar a pedagogia do estatuto de ciência, uma vez que é estudada por várias áreas, descentrando a sua produção da condução do ponto de chegada na prática educativa e, diluindo a discussão sobre a educação para campos da educação não escolar.

Assim, reforçamos o compromisso em prol da coerência que esta pesquisa procura assumir na tarefa de partir do âmbito pertinente à educação escolar - que forma a concepção de mundo mediante o desenvolvimento do pensamento teórico e da imaginação, em vez de a educação se balizar em função da construção de outros saberes, ao incorrerem no risco de se colocarem alheios à centralidade da educação escolar.

Neste sentido, ao delegar à educação um estatuto de centralidade em nosso estudo, como postura teórico-metodológica, tem-se como intento firmar um posicionamento perante um projeto de sociedade que, no nosso estofa teórico-metodológico, é o projeto de sociedade socialista. Diante dessas considerações, podemos enumerar algumas tarefas pertinentes à pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 8-9):

1. Identificar as formas mais desenvolvidas de expressão do saber objetivo, produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção, formas de manifestação e tendências vigentes de transformação;

2. conversão do saber objetivo em saber escolar para sua devida assimilação do espaço e tempo escolar, ou seja, sistematização curricular desse saber;
3. promoção de meios necessários para os alunos se apropriarem do saber objetivo e aprenderem os processos de produção dos fenômenos da realidade e suas tendências de transformação, ou seja, postura intencional de professor e aluno no processo reprodutivo do saber.

Quais seriam esses processos do interior do fenômeno da educação a serem esmiuçados no trajeto investigativo e reelaborados na prática educativa? Podemos mencionar a formulação de diretrizes pedagógicas para reorganizar o trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e dos objetivos da educação, das instituições, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares, dos procedimentos pedagógico-didáticos (SAVIANI, 2017). Destarte, tais aspectos provêm da prática social e num segundo momento devem retornar à prática educativa, a fim de reorientar os processos da escola à medida que reformulam o problema da educação, sendo esta situada como centralidade para as produções de ciências desse campo.

Tendo tal proposta para pensarmos em um processo educativo que dê conta de percorrer tanto a formação da sociedade, que aponte para o socialismo, como para o homem dessa sociedade socialista, faz-se necessário formular com maior profundidade a individualidade que cabe à escola formar. Isso não só em prol do desenvolvimento humano, através da apropriação dos conhecimentos acumulados na história, como também em propiciar a formação de uma concepção de mundo que imbrique o sujeito em formação no processo de aprendizado em atenção ao processo de formação da sociedade, que convoca o lugar da escola. Diante disso, no próximo item, iremos aprofundar o processo de formação da individualidade e, a partir deste, entraremos no conceito de concepção materialista histórico-dialética de mundo, que propomos ser atribuição da educação escolar pautada na pedagogia histórico-crítica.

### **1.3 Concepção de mundo**

Ao trazermos o marxismo como matriz filosófica para esta pesquisa, vale frisar que não estamos nos restringindo a uma concepção economicista de sociedade – crítica vinda de diversos discursos como tentativa de invalidar o uso da teoria social marxiana em diversas ciências. Os fundamentos do marxismo para se pensar na pedagogia histórico-crítica não são a teoria econômica em si, mas a base teórico-metodológica fundada por

Marx e Engels para, em seus trabalhos, tecerem críticas à economia clássica. Ora, se queremos aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno da escola, que imbrica, neste tempo histórico, a essência humana, revisitar as propostas defendidas pelas pedagogias anteriores, de modo a considerar seus limites teórico-metodológicos é para pensar numa outra pedagogia. Esta deve, em nosso posicionamento neste trabalho, tratar de acessar o cerne das contradições percorridas na teoria social marxiana – a qual aponta a divisão social do trabalho e a alienação como elementos que se dão em todas as relações de produção, incluindo as da escola – e, por via desta, deve pensar em qual individualidade humana cabe à escola formar.

O que torna a pedagogia histórico-crítica uma alternativa marxista da educação, face ao esgotamento da escola na sociedade capitalista, é o respaldo no método materialista histórico-dialético. A partir da formulação de uma nova pedagogia, que se fundamente numa outra concepção do fenômeno educação, podemos nos valer de um método científico em que o concreto reproduza no pensamento um movimento de ascensão do concreto aparente ao concreto pensado, mediante o pensamento abstrato (MARX, 2011). Formular o concreto mental implica no exercício de pensamento abstrato não dado no ponto de partida da relação entre pensamento e realidade.

Neste intento, iremos nos aprofundar, no segundo capítulo, acerca das mediações quanto ao âmbito psíquico que se dão entre pensamento teórico, imaginação e realidade. Por ora, vale compreender que partindo da realidade objetiva do modo de produção capitalista podemos antever o projeto de outra sociedade à medida que se apoia em processos estratégicos e coletivos de transformação intencional da realidade.

Esses processos não se darão com os saberes da vida cotidiana, pelo contrário, exigem mediação da teoria para requalificar a vida cotidiana através de atividades da vida não cotidiana. Tais mediações teóricas, por seu turno, exigem o desenvolvimento, nos indivíduos, de um alcance de pensamento denominado pelos teóricos histórico-culturais como pensamento teórico, rigorosamente abstrato.

Ao afirmarmos a insuficiência do cotidiano e a necessidade de organização dos modos de vida para acesso às esferas não cotidianas, estamos, em suma, convocando a necessidade de mediação teórica que, nessa esfera, pondere, à luz do materialismo histórico-dialético, o sujeito da escola por meio de uma teoria própria da formação do indivíduo. Essa teoria é da alçada da escola, pois, como já mencionamos, essa instituição encerra potencial para o indivíduo social poder se libertar à medida que sua história se movimenta conscientemente em relação dialética com a história da humanidade (MARX,

ENGELS, 2007). Em outras palavras, elevar a singularidade, mediante a educação escolar, à ordem da genericidade humana consiste em entender o lugar da escola no tensionamento de relações da luta de classes e da superação disso à medida que seja feita a apropriação pela classe trabalhadora da totalidade das forças produtivas e que estas se transformem em órgãos da sua individualidade (MARX, 2004).

É na interpenetração dialética entre formação de indivíduo e formação de sociedade que afirmamos o lugar da individualidade, formada mediante conhecimentos que se apoiam na ontologia marxiana, uma vez que o projeto de sociedade advindo de superação do modo de produção atual só procede se a individualidade está no centro dessa concepção de sociedade, e a sociedade está no cerne da essência da formação dessa individualidade para que possa ser livre e que ascenda à universalização no âmbito do gênero humano, isto é, para que seja identidade para-si (DUARTE, 2013).

A implicação recíproca entre individualidade e sociedade retoma, por via da historicidade, o desenvolvimento da humanidade e o desenvolvimento humano a partir das forças produtivas, necessidades e capacidades num primeiro momento espontâneas, que, para continuarem se desenvolvendo, exigem que o ser humano domine conscientemente as forças que metaboliza no âmbito de suas práticas sociais, isto é, para se organizar em torno de suas produções sociais, o ser humano precisa elaborar essas produções (MARX, 2011). É no domínio dessas conexões sociais e sua transformação em relações conscientes, conduzidas pelos homens, que se supera a alienação que desembocou nesta formação social em individualidades em si, que são individualidades fetichizadas, pois foram espontaneamente assumidas, e dentro delas não se tem acesso a condições para antecipar outras formas de constituição dessa individualidade (DUARTE, 2013).

Como organizar conscientemente as condições no seio das relações escolares para formação da individualidade para-si? Já entendemos que o sujeito não nasce humanizado, logo, não possui elementos essenciais dessa individualidade. Porém, esses elementos já estão historicamente produzidos na forma de cultura para serem transmitidos sistemática e intencionalmente. Sendo assim, é na transmissão do produto imaterial na atividade escolar que o indivíduo tem potencial para se formar à medida que se apropria da riqueza humana, que é produzida e transmitida na humanidade e pela escola através dos processos de objetivação e apropriação. Já usamos esses termos no decorrer do texto e, para dar seguimento, é preciso nesse momento aprofundarmos tais conceitos.

Nas relações entre homem e natureza, historicamente se institui o cerne para processos de humanização à medida que na sua atividade se produz algo que encerra



processo de produção. Esse algo consiste na objetivação que se deu não só nos processos de formação do ser humano e da cultura, como também no cenário da escola, à medida que os acúmulos de experiência são sintetizados a partir da prática social, de modo que o produto – no caso da escola produto imaterial –, carrega em si a atividade que o produziu em estado latente (DUARTE, 2013). Estamos nos referindo ao conceito de trabalho morto, o qual não é conjunto de elementos conteudistas e ultrapassados que insistem em ser transmitidos nos moldes da escola tradicional. O trabalho morto do qual falamos consiste na compreensão de noção coerente somente se imbricado com a concepção de trabalho vivo. De acordo com Marx (2013), a relação entre trabalho vivo e trabalho morto diz respeito à relação entre capital e trabalho, para além do âmbito econômico. Segundo o referido autor:

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma de movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio. Se considerarmos o processo inteiro do ponto de vista do seu resultado, do produto, tanto o meio como o objeto do trabalho aparecem como meios de produção, e o próprio trabalho aparece como trabalho produtivo. Quando um valor de uso resulta do processo de trabalho como produto, nele estão incorporados, como meios de produção, outros valores de uso, produtos de processos de trabalho anteriores. O mesmo valor de uso que é produto desse trabalho constitui o meio de produção de um trabalho ulterior, de modo que os produtos são não apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho (MARX, 2013, p. 258-259).

Sendo assim, quando um produto se torna objetivado, ele encerra todo o processo produtivo que anteriormente foi metabolismo, movimento de transformação, entre homem e natureza. Segundo Duarte (2016), essa síntese do processo interno ao produto, trabalho morto, não fica necessariamente adormecida. O seu valor de uso, isto é, potencial de voltar à vida, reside tanto no processo produtivo que encerra, como na potencialidade de fazer papel de meio para novas atividades ao ser apropriado pelo indivíduo, integrando-se a ele e se convertendo em órgão de sua individualidade, humanizando sua subjetividade individual rumo a formas mais desenvolvidas de psiquismo. Observemos que estamos falando da noção materialista histórico-dialética de reprodução já mencionada anteriormente ao pensarmos na dialeticidade entre trabalho vivo e morto.

Vale apontar que estamos nos respaldando em relações de produção em que o produto é valor de uso. No modo de produção capitalista, a alienação do produto passa a agregar valor de troca em função da mais-valia, e do processo produtivo, fragmentado na divisão social do trabalho. Assim a relação entre trabalho vivo e trabalho morto se inverte, sendo este, meio para a fetichização daquele, que acumula valor capital (DUARTE, 2015). Neste ponto, urge o cuidado de se pensar a educação escolar para além das formas que compactuam, mesmo que inconscientemente, com a reprodução das relações de produção capitalista ou que tomam para si o dever de equacioná-las negando a historicidade na reprodução do saber.

Ao pensarmos em reprodução, ao reboque do processo de objetivação, isto é, a transferência da síntese histórica do fenômeno do sujeito ao objeto, temos o processo de apropriação, que é o processo inverso, ou seja, a transferência da atividade encerrada no objeto ao sujeito (tratando-se da escola, o aluno). Por isso, no que tange à objetivação de contribuições científicas, artísticas, filosóficas para o patrimônio humano genérico, coloca-se como essencial o momento de apropriação da produção humana que aponta potencialidades de desenvolvimento da cultura e que mobiliza a formação de uma individualidade para-si que permita ao indivíduo atuar intencionalmente em suas relações sociais.

A seleção e organização dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos para formação de individualidade para-si não se dá pela lógica conteudista, como se no ato de transmitir informações sobre esses campos o aluno automaticamente pudesse ascender seu processo de humanização ao alcance presente no gênero humano. É preciso que pensemos no fundo ideológico desses conteúdos, uma vez já termos explanado que o próprio desenvolvimento do gênero humano se assenta em processos históricos de tensionamento de forças na relação de luta de classes.

Ainda conforme Duarte (2015), o intento de definir os conteúdos escolares para desenvolvimento de individualidade para-si no seio do desenvolvimento social requer uma tomada de posição no embate entre diferentes conhecimentos e posicionamentos valorativos à respeito da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas, das relações e entre todos esses aspectos. A esse rol de elementos chamamos de concepção de mundo ou visão de mundo. Sendo assim, entendemos que o tensionamento de classes antagônicas no modo de produção capitalista é fundado no bojo da luta entre as concepções de mundo diferentes.

Destarte, podemos afirmar que a definição dos conteúdos escolares passa pelo posicionamento do educador no embate entre concepções de mundo conflitantes, ou seja, a

matriz curricular pautada na pedagogia histórico-crítica é aquela que, no seio dos conhecimentos transmitidos pela escola, veicula o ensino de uma concepção de mundo (DUARTE, 2015).

Desse modo, de acordo com Lukács (2010), podemos compreender que a concepção de mundo é individual e coletiva, uma vez que reflete tanto aspectos singulares como universais em unidade, por mediação da particularidade. Assim, se de um lado, de acordo com Rosa (2018), a concepção de mundo tem um fundo social que se difunde de forma heterogênea no senso comum, no conhecimento científico e na religiosidade, por outro, a instituição da concepção de mundo no indivíduo singular está atrelada à atividade social que coloca o sujeito em relação com o mundo, e permite que o sujeito se aproprie dos conhecimentos histórico-sociais acumulados. Tal dinâmica, na singularidade do sujeito, mobiliza o desenvolvimento de funções abstrativas do pensamento que imbricam a concepção de mundo e a formação da personalidade, o que será melhor aprofundado no segundo capítulo.

De acordo com Rosa (2018), a concepção de mundo se configura em três frentes, a citar: filosófico-científica, que diz respeito à elaboração dos conhecimentos históricos da humanidade; pedagógica, tanto no que tange às questões fundamentais de construção teórica, como na conexão, que é de alçada da escola realizar, entre a concepção de mundo objetiva e sua formação na consciência individual; e psicológica, que se refere à formação da concepção de mundo no indivíduo singular, à luz do desenvolvimento psíquico. Examinemos mais pormenorizadamente cada uma dessas frentes.

Segundo Rosa (2018), os aspectos filosófico-científicos da concepção de mundo dizem respeito aos componentes do universo simbólico-científico e sua interface com o senso comum. Se de um lado, entende-se que todos são capazes de filosofar, mediante o uso de conceitos espontâneos (que serão explicados no capítulo dois), de outro a produção de ciência se origina da complexificação da atividade humana, de modo que a ciência e o trabalho, mesmo imbricados, assumem autonomia um em relação ao outro.

Em suma, estamos nos referindo à interface entre vida cotidiana e vida não cotidiana, entendendo-se que os conteúdos científicos, acessíveis por meio de atividade não cotidiana na escola, têm potencial para partir do cotidiano como plano de ação do ser social. Isso porque nos fenômenos da vida cotidiana a ciência se encontra em estado latente, colada ao trabalho, ainda em estado embrionário, tal como a formação do gênero humano. A vida cotidiana, sendo requalificada com as transformações engendradas pelo salto à vida não cotidiana, muda e se requalifica, todavia, mantém o seu caráter imediato e pragmático,

exigindo progressivamente maior alcance abstrativo do pensamento para captação de fenômenos da vida cotidiana.

Isto é, quanto mais a sociedade se desenvolve no seio do acirramento da luta de classes, mais requer um olhar aguçado para a cotidianidade, logo, convoca a complexificação da concepção de mundo. É no exercício da atividade científica, diferenciada na vida não cotidiana, e no âmbito da escola, que o aluno poderá perceber que o pensamento espontâneo é insuficiente, sendo necessário o desenvolvimento de formações lógicas de raciocínio para averiguar as correspondências entre a realidade objetiva e sua respectiva imagem subjetiva.

Tais considerações apontam para o segundo aspecto, que é o aspecto pedagógico da concepção de mundo. Segundo Rosa (2018), estamos tratando da relação da concepção de mundo com o trabalho pedagógico, relação que, por sua vez, pode-se dar na organização do ensino em que se pese o conteúdo de ensino, a forma de se ensinar o destinatário, isto é, o aluno (MARTINS, 2013).

Essa organização tem lastro na concepção de catarse, sobre a qual discorreremos com mais detalhes em breve, momento que, segundo Gramsci (2010), imbrica a concepção objetiva de mundo com a formação da concepção individual. Tal imbricação, segundo Duarte (2016), é o que permite entendermos a concepção de mundo como unitária e correspondente com a forma de pensamento mais desenvolvida para objetivação e apropriação dos conteúdos mais complexos do gênero humano, de modo que permita a formação da individualidade para-si.

Esta formação é da ordem do pensamento uma vez que “[...] a passagem do empírico ao concreto corresponde em termos de concepção de mundo, à passagem do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1985, p. 13). Sintetizando o papel pedagógico da escola na formação da concepção de mundo individual, podemos entender que:

[...] a atividade pedagógica atua, em cada momento do desenvolvimento do pensamento individual, transmitindo conteúdos relevantes ao desenvolvimento psíquico e atendendo às demandas das atividades-guia correspondentes, com vistas à formação do pensamento abstrato e, como consequência, da concepção de mundo no indivíduo. Tal concepção encontra uma expressão significativa na consolidação do Ensino Superior, que, por sua vez, é preparatório da atividade-guia da vida adulta, a atividade de produção social. (ROSA, 2018, p. 135)

Vale apontar que, ao abordarmos os aspectos pedagógicos e filosófico-científicos da concepção de mundo, estamos traçando os aspectos psicológicos, haja vista estes reproduzirem e mediar a reprodução do movimento da realidade do pensamento. Tal

desenvolvimento está atrelado à escola, uma vez que por via do ensino é possível antecipar o desenvolvimento de funções psicológicas iminentes, que não se desenvolveriam espontaneamente.

Segundo Rosa (2018), a partir do desenvolvimento do pensamento podemos compreender a forma de organização da relação da pessoa com o mundo e sua orientação na realidade, que, por sua vez, atua nos processos de personalização do sujeito. Assim, segundo Vigotski (1999), é da ordem do processo de humanização a formação da personalidade e da concepção de mundo. Estes, por sua vez, organizam-se, via formação de psiquismo, mediante sistemas de significados que são apropriados pelo sujeito, tornando-se parte constitutiva de sua personalidade e de sua concepção de mundo.

Ao falarmos em personalidade, vale fazer o adendo de que a compreendemos como modo particular através do qual a história humana se expressa sintetizada em cada sujeito singular (VIGOTSKI, 1995). Logo, estando atrelada à formação de pensamento abstrato para poder se apropriar de significações, entendemos pelas premissas psicológicas em tela que a concepção de mundo é formação latente na criança, cuja potencialidade está materializada na esfera intersíquica, ou seja, na cultura a ser apropriada. Segundo Vigotski (1995):

A concepção de mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior. O animal carece de uma concepção de mundo assim entendida e tampouco a tem, neste sentido, a criança quando nasce. Nos primeiros anos de sua vida, às vezes até o período da maturidade sexual, não existe na criança uma concepção de mundo no verdadeiro sentido da palavra. É mais uma atividade no mundo que uma concepção de mundo. (p. 329)

Assim, segundo Rosa (2018), a concepção de mundo se configura na atividade do sujeito no mundo, da qual as relações travadas propiciam a apropriação de signos que atribuem significação consciente à imagem. Essa significação respalda a representação conceitual da realidade e institui a concepção de mundo como propulsora de formação de transformação da personalidade.

A personalização, expressa na formação da imagem tem potencial para se dar no aspecto qualitativo, ditado pela concepção de mundo, de sua significação no mundo. Além disso, o desenvolvimento da personalidade, em relação à concepção de mundo, abrange o desenvolvimento da autoconsciência, isto é, dos juízos que o sujeito faz sobre o seu entorno e sobre si mesmo.

Em suma, podemos compreender que o âmbito psicológico da concepção de mundo constitui síntese do universo simbólico (conceitos, ideias, juízos e valores), de modo que,

não podemos conceber a concepção de mundo como estado de passividade e contemplação, e sim como ato instrumental que conforma a formação da personalidade. Com isto posto, iremos no segundo capítulo aprofundar com mais minúcia os aspectos psicológicos. Por hora, tais considerações permitem adentrar a interface das diferentes frentes da concepção de mundo, priorizando-se o seu aspecto pedagógico.

A partir das considerações feitas, compreendemos que não é qualquer organização e fundamentação de conteúdos curriculares que vai transmitir uma concepção de mundo. Para além disso, não é também qualquer conteúdo que encerra potencialidades para tal transmissão, mas, sim, conteúdos oriundos da prática social e cujo valor suplanta a singularidade de seu contexto originário (DUARTE, 2015). A esses conteúdos damos o nome de conteúdos clássicos. Para tanto, faremos um breve adendo no que venha a ser a noção de conteúdo clássico tomada como base neste trabalho.

Pasqualini (2019) a partir de Saviani (2011), Calvino (1993) e Saviani e Duarte (2012), apresenta a noção do conteúdo clássico como aquele que não é necessariamente ultrapassado. Este não consiste no conteúdo tradicional, tampouco é dicotômico ao saber moderno. A partir de Duarte e Saviani (2012), a autora pontua a noção de que o conteúdo clássico persistiu no transcorrer no tempo histórico, tendo uma validação para além do momento em que se deu a sua produção. Desse modo, o conteúdo clássico se baliza nas noções de permanência e referência. Esses pontos permitem se pensar no clássico, desse modo, como um critério para a seleção do conteúdo pedagógico (SAVIANI, 2011).

A permanência do conteúdo para além de seu tempo histórico na materialização como referência, artística, literária, histórica e, em nosso foco aqui, pedagógica, se radica na manutenção de um significado da obra que seja condizante com questões históricas *a posteriori* de seu tempo. Em outras palavras, conforme Calvino (1993), o clássico pode ser compreendido como “[...] um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p.11). Essa continuidade do conteúdo clássico como referência não consiste na repetição do passado desconexo da atualidade. Trata-se da referência aos aspectos essenciais e disposições duradouras da obra, ocupando um lugar particular na continuidade da cultura (PASQUALINI, 2019).

Pasqualini (2019) explora a noção do particular a partir de Kosik (1976), entendendo que ao se falar em captação dos aspectos essenciais, estamos necessariamente, no bojo do materialismo histórico-dialético, apontando para a superação da aparência fenomênica da realidade, extraindo-se o núcleo interno que encerra a universalidade do gênero humano na particularidade da obra. O lugar particular da obra, segundo Pasqualini (2019) consiste no

lugar de classe do sujeito concreto. Ou seja, não se trata de uma particularidade da ordem da abstratividade desconexa do movimento de superação do concreto aparente para o concreto pensado, na qual a abstração opera como mediação.

A determinação ideológica do que venha a ser conteúdo clássico, a ser apropriado na escola, perpassa as contradições lógico-históricas de tensão entre processos de humanização e alienação do modo de produção capitalista, sendo que o conteúdo em tela sintetiza esse tensionamento e permite melhor compreensão do presente e orientação a projetos futuros de humanidade (PASQUALINI, 2019). Vale pontuar, ainda de acordo com a autora, que as determinações do modo de produção podem se expressar na delimitação de um conteúdo em detrimento de outro como clássico no seio do antagonismo de forças sociais, cujo alcance de veiculação social perpassa o controle de meios de produção em seus diversos tipos (ex: valorizar a música clássica em detrimento de músicas de origem periférica).

Assim, pensando-se no âmbito da educação escolar, podemos compreender que de acordo com Calvino (1993), ao se estabelecer o conteúdo clássico, para além de se delimitar onde este é produzido, precisa-se pensar para que este conteúdo foi objetivado. Em outras palavras, trata-se de historicizar, desnaturalizar e requalificar a expressão singular do conteúdo clássico ao aluno (PASQUALINI, 2019), levando-se em conta a adequação e seleção desse conteúdo às possibilidades sociocognitivas do aluno (DUARTE, 2016). Ou seja, mesmo delimitando-se a proeminência do valor do clássico, este não é o único critério de seleção de conteúdos.

Em suma, os conteúdos clássicos perpassam o espaço e o tempo na história, uma vez que se instituem como meios de apropriação de elementos culturais a propiciar humanização, pois superam as circunstâncias imediatas e pragmáticas movimentando o pensamento e a ação do devido produtor do conhecimento, para se consolidarem em forma de obras e conceitos. Organizam-se como conteúdos que relacionam à formação do conhecimento com a orientação ditada por uma concepção de mundo que partiu e ascendeu da prática social. Logo, não se trata de qualquer concepção de mundo que fundamenta e é veiculada pelos conteúdos clássicos, conforme definimos, se não a concepção materialista histórico-dialética de mundo.

A importância do cuidado em qualificar qual concepção de mundo estamos falando recai no pressuposto de que os conteúdos escolares se relacionam com a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e organização da sociedade que é produzida pelo trabalho (DUARTE, 2016). Tendo como ponto de partida a prática social e como ponto de

chegada a prática educativa, visando à transformação consciente da realidade, podemos compreender que os conteúdos artísticos, científicos e filosóficos se efetivam de modo consistente quanto mais fundamentados na concepção de mundo materialista histórico dialética (DUARTE, 2016).

Segundo Duarte (2015), a concepção de mundo se organiza em diversos aspectos no que tange a sua estrutura, a relação entre seus conteúdos, graus e unidade interna. Vejamos esses aspectos.

Os elementos constitutivos da concepção de mundo não são necessariamente conscientes ao sujeito como o que a constitui, logo, não são obrigatoriamente tomados como objeto de análise. Isto é, podem coexistir na consciência individual de modo espontâneo, desarticulado e incoerente ou em forma de ideias superficiais e correntes, crenças fortemente enraizadas de forte tonicidade afetiva e de difícil superação (crenças religiosas, preconceitos, etc.). Ter consciência das determinações por trás da tonicidade afetiva que baliza a formação da concepção de mundo é tarefa complexa, posto ser engendrada na própria atividade que requer revisão dos elementos de ordem social e natural na abordagem dos conteúdos escolares. Segundo Gramsci (1982):

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética de mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a compreensão da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (p. 130-131).

Assim, a escola é instituição com papel de formação inicial da concepção de mundo, não em paralelo aos conteúdos, dando aulas de materialismo histórico-dialético, mas imbricando a ordem teórico-metodológica que é respaldo da devida concepção de mundo na seleção, organização e transmissão dos conteúdos.

A implicação recíproca entre formação de indivíduo e de sociedade, conforme já mencionada, é outro aspecto da concepção de mundo, uma vez que abarca características singulares que dão conta de eventos da vida do indivíduo, bem como é constituída coletivamente. O alcance da coletividade na concepção de mundo varia em diferentes graus, tendo como máximo alcance a correspondência com o gênero humano, de modo que



o grau de individualização da concepção de mundo do sujeito se dá no esteio do desenvolvimento da individualidade para-si, tornando assim o sujeito o mais representativo possível da universalidade do gênero humano. De acordo com Gramsci (1995):

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos de homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido (p. 12).

A elevação para o pensamento universal mais desenvolvido não se dá de súbito, mas possui uma variabilidade de graus, como mencionamos. Essa variação, que se refere ao nível de consistência, coerência, profundidade e complexidade da concepção de mundo. Temos conseqüente variação de sua respectiva elaboração e sistematização, tendo como máxima potencialidade o nível de consciência filosófica. Esta é definida por Saviani (2007), a partir de Gramsci e Marx como:

[...] condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora sem a formação da consciência de classe não existe a organização e sem a organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (p. 7)

Todavia, uma concepção de mundo com maior grau de elaboração não necessariamente traduz de forma mais verdadeira a realidade objetiva, logo não aponta necessariamente para o desenvolvimento de consciência filosófica. Segundo Duarte (2015):

A ideologia dominante pode fazer com que a abstração para conhecimento da realidade para além da aparência e do imediatismo se transforme em legitimação teórica da opacidade e do caráter fetichista das relações sociais capitalistas. (p. 13)

Logo, segundo Gramsci (1978), para que o trabalho educativo proporcione uma formação de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo, com respaldo correto e coerente, é preciso que a concepção de mundo, em específico a concepção materialista histórico-dialética de mundo, tenha vínculo com os processos de luta ideológica, na qual sua construção seja conscientemente posicionada face às concepções antagônicas, bem como há que se apontar que a luta ideológica como

fenômeno histórico e social da realidade tem caráter permanente de transformação. Diante de sua carga histórica, a concepção de mundo, seja crítica, seja ingênua, será expressão da sua inserção no curso da história humana, que consiste em processos de contradição, alienação, conflitos e antagonismos entre classes, elementos que foram herdados da historicidade da realidade humana, como também da historicidade de formação de concepções de mundo em relações sociais em que o indivíduo está inserido.

As diferentes amplitudes de concepção de mundo são construídas na e pela experiência do indivíduo que, por sua vez, é constituído coletivamente. Assim, apontam para unidade dialética contraditória da consolidação e transmissão de conteúdos carregados de estofamento ideológico na concepção de mundo. Estamos falando especificamente da relação dialética entre forma e conteúdo.

Segundo Duarte (2015), o conteúdo é passível de desenvolvimento na condição de ser expresso em forma que explicita o que do conteúdo é essencial. Para que o conteúdo explicita seus conteúdos embrionários, é preciso que ele se transforme à medida que é aprofundado, uma vez que não cabe mais na antiga forma que não revelava seus aspectos essenciais. Estamos aqui discorrendo sobre o movimento de incorporação por superação de formas cotidianas de organização do pensamento rumo a formas não cotidianas, as quais são acessadas no processo de elaboração teórica que desvela nexos não aparentes do fenômeno pensado à luz de certa concepção de mundo.

Observemos que ao falarmos da unidade entre forma e conteúdo estamos nos referindo ao conteúdo clássico. Este se objetiva como conteúdo escolar uma vez articulado com a forma de ser ensinado (DUARTE, 2016). A intencionalidade final da organização da unidade forma *versus* conteúdo nos processos que partem da prática social, que aponta problematizações, às quais requerem a instrumentalização dada na reprodução desembocando no momento da catarse. Trata-se de ocasião em que a consciência, passando por alteração qualitativa na relação entre subjetividade individual e objetividade sociocultural, tem oportunidade de ascender a um nível superior de compreensão da prática social, isto é, compreensão de mundo mais elaborada (DUARTE, 2019).

De acordo com Lukács (1965), na catarse o fenômeno preserva sua unidade vital e cresce para o âmbito da vida não cotidiana. Tal salto, que como já vimos no primeiro item, implica em acesso às mediações internas do fenômeno, que não seriam percebidas na vida cotidiana, sendo um processo complexo e de alçada da educação escolar uma vez ser passagem do momento econômico ao momento ético-político, isto é, elaboração superior da estrutura e da superestrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1978).

Vale notar que a formação ética do indivíduo não se separa do desenvolvimento da sua concepção de mundo, ou seja, da formação do seu posicionamento político em relação à sociedade capitalista, que é posicionamento em relação à luta de classes. Isso respalda o entendimento da catarse como processo individual e coletivo reciprocamente, que aponta para desenvolvimento de consciência de classe para si.

Há que se pontuar que, segundo Duarte (2019), as relações entre a catarse e a concepção de mundo não são diretas, mas mediadas por todo um conjunto de elementos que partem da prática social. A catarse, sendo constituinte do processo educativo, é trabalho formador de concepção de mundo materialista histórico dialética. À medida que a escola sistematiza e transmite os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, não só liberta o aluno de concepções de mundo arraigadas em dogmas e crenças, como também engendra a formação de novas necessidades, ampliando o universo das relações sociais em que o indivíduo está inserido e para formação de novos posicionamentos diante da realidade objetiva.

Segundo Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), podemos entender que atingir a catarse denota que a instrumentalização, função social da escola, efetivou avanço do não domínio ao domínio do conteúdo. A partir da catarse, que não ocorre necessariamente só no final do processo educativo, tem-se possibilidade de novas problematizações e novas necessidades de instrumentalização, isto é, nova determinação de conteúdos relevantes da prática social que necessitam ser conhecidos e sua efetiva transmissão.

Assim, podemos entender o potencial para requalificação da individualidade humana como individualidade para-si a partir do entendimento de que a catarse medeia a condição do ser humano meramente particular com a possibilidade de se desenvolver cada vez mais como representante do gênero humano, sendo por isso que a catarse, estando interna e encerrando a concepção de mundo materialista histórico-dialética, é uma categoria ontológica (LUKÁCS, 2013).

Ainda segundo Duarte (2019), diante da base dessa categoria na formação da individualidade para-si, é imprescindível entender a importância da catarse para o trabalho educativo. Ele tem maior possibilidade de realização na revolução social, através da organização coletiva de indivíduos para a transformação da sociedade, uma vez que a geração da necessidade de organização antecedeu acúmulo de outras catarses desencadeadas pelo ensino posicionado em prol da classe trabalhadora na luta de classes. Assim, utilizar a catarse como categoria central na formação de docentes é postura condizente com tudo o que temos discorrido sobre implicações ideológicas que respaldam

o método materialista histórico-dialético e sua devida concepção de mundo. Isso porque demarcar a importância dessa categoria, se feita de forma coerente e crítica, posiciona o educador em postura de resistência contra a alienação.

O mote dialético que se expressa na realidade objetiva, que implica a formação de identidade para-si e a formação de gênero humano, bem como a dialética da relação forma e conteúdo para tais formações, é parte de uma postura teórico-metodológica pautada na concepção do sujeito marxiano e, à medida que percorre o desenvolvimento da humanidade nos conteúdos escolares, aponta para potencialidades da trajetória do desenvolvimento não só do professor, como também do aluno.

A complexidade desses movimentos, segundo Duarte (2015), é inerente à proposta de uma pedagogia histórico-crítica, destoando das práticas educativas hegemônicas que se restringem à difusão do conhecimento e que ficam à mercê de sua utilidade imediata na prática social em prol de interesses econômicos de dupla necessidade: de um lado, valorizam as descobertas científicas em forma de capitalização, acúmulo de valor; e de outro lado, sustentam historicamente uma necessidade religiosa nas massas. Desse modo, o avanço do capital para sustentar os processos de divisão social do trabalho que antagonize classes sociais, impossibilitando formação de individualidade para-si, viabilizou a setorização de ciência e religião, relegando à religiosidade a formação da concepção de mundo, portanto, fora da alçada da ciência.

À medida que diferentes teorias pedagógicas se desenvolvem no seio dessas relações de produção, consubstanciam-se fundamentos científicos com outras concepções de mundo (construtivista, neopragmatista, pedagogia dos conhecimentos tácitos, neoliberalista e pós-moderna), que se colocam favoráveis à separação entre processo de conhecimento e de formação de concepção de mundo, cindindo a ontologia da epistemologia no sujeito conhecedor e produtor de conhecimento. Desse modo, abstém-se as ciências, logo, incluindo-se a pedagogia, de uma postura partícipe na formação da individualidade para-si em processos educativos que se prezem a tomar lado em embate de concepções de mundo antagonicas, deixando suas devidas formulações em aberto para perspectivas místicas, religiosas e irracionistas.

Assim, minimizam-se em torno de interesses capitais as potencialidades do desenvolvimento do patrimônio humano genérico, especificamente no que tange a filosofia e a ciência, e se domestica as massas para maior facilidade de dominação e exploração. Segundo Duarte (2015) as teorias pedagógicas hegemônicas, já mencionadas, ausentam-se do compromisso educativo de formar a concepção de mundo, colocando processos de

formação de individualidade na ordem de campos subjetivistas e individualistas, e restringindo o trabalho da escola a conhecimentos que respondam às demandas imediatas das instâncias dominadoras dos meios de produção capitalistas.

Diante de todas as críticas acerca do esvaziamento do sentido da educação escolar, em que se perde o núcleo entre formação da sociedade e formação de individualidade para si, que se oriente por uma concepção de mundo materialista histórico-dialética, podemos nos indagar, de acordo com Duarte (2013) em que medida a escola é uma instituição burguesa. Se partimos da premissa de que a escola é o cenário de socialização de saberes clássicos que impliquem necessariamente conteúdos com fundo ideológico consciente, logo, que favoreçam o desenvolvimento e o atendimento de necessidades de indivíduos da classe trabalhadora, devemos disputar a escola como uma instituição de natureza socialista que foi tomada pelo cenário mercadológico.

O entendimento da função da escola, pautada no seu horizonte ético-político, fundamenta-se na especificidade da pedagogia histórico-crítica em compreender a relação recíproca entre educação e revolução. Se de um lado a educação é meio da revolução socialista, de outro a revolução socialista é meio para efetivar o trabalho educativo. Entendemos que a escola por si só não fará processo revolucionário, posto não ser atributo da escola agregar em seus propósitos a luta de classes diretamente, nem vice-versa.

Entendemos também que cabe à escola a socialização do conhecimento como parte de uma luta mais ampla e socialização da propriedade dos meios de produção, de modo que, em se pensar o papel da escola no horizonte revolucionário, efetive-se ela como parte que medeia a formação da individualidade da classe trabalhadora. Formação que, por sua vez, encerra concepção de mundo materialista histórico-dialética para gerar nos alunos a necessidade de representar o gênero humano, o que implica na consequente universalização da escola que permita acesso aos conteúdos clássicos. Assim, diante das potencialidades de formação de sujeitos que requalifiquem a prática social, com chegada à prática educativa, o processo revolucionário precisa da escola funcionando, o que aponta para socialização de conhecimentos contra o projeto pautado em uma concepção de mundo burguesa.

Neste capítulo, apresentamos considerações para fundamentar a relação entre a educação escolar como cenário privilegiado que proporciona desenvolvimento humano e da humanidade, uma vez que é formadora da concepção de mundo à luz da dialética por reproduzir em pensamento o movimento da realidade, elevando-se ao concreto por meio do abstrato. A mediação do abstrato não é instância isolada, mas parte de toda uma

estrutura psíquica interfuncional que, nesse momento, pode ser discorrida partindo da educação escolar e da ciência da educação para termos maior nitidez do papel da psicologia na escola para formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética.

Para tanto, no próximo capítulo, apresentaremos contribuições da psicologia histórico-cultural como referencial teórico-metodológico que contribui para a compreensão dos processos psíquicos, mais especificamente do pensamento teórico e da imaginação, que entendemos necessários à formação da concepção materialista histórico-dialética de mundo.

## **2 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DO PENSAMENTO TEÓRICO E DA IMAGINAÇÃO**

A partir das considerações acerca da educação escolar, sob óptica da Pedagogia Histórico Crítica, fundamentamos a centralidade da escola na formação humana, a qual está diretamente atrelada à qualidade da educação. A construção da Pedagogia Histórico Crítica, que é contínua e histórica, em referência que incorpora por superação as pedagogias anteriores, confere especificidade metodológica à crítica do papel da escola na sociedade burguesa e na proposição do seu verdadeiro papel para um novo homem de uma nova sociedade, que seja a socialista.

Apresentamos também análises sobre a relação entre professor e aluno e a organização do currículo, orientados pela seleção e transmissão de conteúdos clássicos, os quais organizam e sistematizam a realidade objetiva e o pensamento do aluno no âmbito da concepção de mundo materialista histórico-dialética. Essa concepção norteia o aprendizado, que parte da prática social e que atinge a prática educativa, mediante o pensamento abstrato.

Desse modo, há que se apontar o papel da escola no desenvolvimento do psiquismo do aluno, uma vez que convoca a partir de condições intersíquicas, ou seja, externas à consciência, a formação de mediações intrapsíquicas para o trato da realidade objetiva. Não estamos falando de qualquer concepção genérica de psiquismo que não seja o entendimento do psiquismo referenciado pela Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta na ontologia marxiana, cujas categorias basilares são a atividade humana e a consciência. Através destas, podemos aprofundar considerações sobre os aspectos do desenvolvimento do psiquismo, especificamente sobre pensamento teórico e imaginação, que mobilizam na educação escolar a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética.

A seguir, apresentaremos, no primeiro item, considerações gerais sobre o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, no segundo item, aprofundaremos, partindo das noções de desenvolvimento humano, as reflexões sobre o papel do pensamento teórico e da imaginação na formação do psiquismo.

## **2.1 Considerações Histórico-Culturais sobre o desenvolvimento humano**

Neste item iremos apresentar os principais pressupostos sobre o desenvolvimento humano sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural. Subdividimos o item em três subitens, por motivos de organização do encadeamento de ideias. Primeiramente, iremos abordar a gênese marxiana da categoria de atividade humana em interface com o processo de humanização, adentrando a esfera da formação da cultura. Posteriormente, partindo da gênese da formação humana na atividade, apresentaremos a noção no psiquismo como unidade material-ideal, estruturada em sistema interfuncional. Em seguida, iremos, partindo das considerações de desenvolvimento cognitivo do subitem anterior, apresentar a noção sobre a afectogênese, firmando a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva e a implicação desta unidade na formação da personalidade.

A partir das apresentações gerais sobre atividade humana e estrutura interfuncional e dinâmica do psiquismo, teremos estofo para no próximo item aprofundar as noções de pensamento, encaminhando a reflexão sobre o pensamento teórico, e posteriormente, sobre formação da imaginação, para no capítulo três integrarmos as noções de desenvolvimento humano com a formação da concepção de mundo materialista histórico-dialética no processo de escolarização.

### **2.1.1 A formação da cultura: atividade humana e processo de humanização**

A compreensão do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural passa pela concepção de homem como um ser histórico, sendo para tanto, imprescindível entender a concepção de sociedade de Marx (DUARTE, 1996). Segundo Duarte (1996), vimos que as teorias pedagógicas como a Escola Tradicional, a Escola Nova e a Escola Tecnicista se pautaram nas noções unilaterais da relação entre sujeitos conhecedores e objetos de conhecimento, a citar as perspectivas do interacionismo, do construtivismo, do empirismo, do inatismo e do mecanicismo. Nessas pedagogias, a concepção de homem se respalda numa noção de desenvolvimento ahistórico, que sujeita a escola à reprodução de relações do modo de produção capitalista, procurando ajustes de problemas de aprendizagem em perspectivas, via de regra, pragmáticas, espontaneístas e utilitárias do



conhecimento, sem adentrar as contradições do próprio modo de produção e reprodução da vida, que conformam a escola à relação alienada ou até mesmo partícipe do problema da fragmentação da individualidade humana.

Diante disso, retomando a formação de homem atrelada à formação educacional, que vimos no primeiro momento da consolidação da Pedagogia Histórico-Crítica, é mister apontarmos as premissas psicológicas que se apoiam em outros modelos epistemológicos, não cindidos da ontologia, que compreendam a formação humana, com o seu psiquismo, em sua historicidade.

Ao falarmos no primeiro capítulo sobre relações de ensino e aprendizagem, como elementos da educação, construímos reflexões no tocante à noção de atividade humana, que na vida adulta consiste no trabalho. Precisamos desvelar a noção central de trabalho, uma forma de atividade humana que pauta as relações sociais como históricas e culturais. A atividade humana é a categoria fundamental para organização do processo de humanização do homem. Segundo Marx (2013):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvinculou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos

este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (p. 255-256)

A partir desse excerto, podemos depreender a centralidade do trabalho na ontologia marxiana. É a partir da atividade de trabalho, cerne das relações de produção da sociedade, que se organizam todas as demais relações sociais (MARX, 2013). A noção de sociedade se torna possível em certo momento da história em que surge a necessidade de organizar a vida nas suas formas de produção e reprodução, e à medida que essas formas se desenvolvem, implicam reciprocamente as possibilidades de complexificação do trabalho.

A complexificação do trabalho incorpora e é polo interno do processo de humanização, de modo que o primeiro assume formas de expressão especificamente humanas, sendo a humanização um fenômeno inerente da diferenciação do trabalho como atividade unicamente humana. Tal diferenciação não abdica do legado natural já desenvolvido, até porque o desenvolvimento anatômico e fisiológico é parte da constituição humana.

Compreender a relação homem e natureza, nessa perspectiva, implica em elaborar relações que partam do acúmulo objetivo materializado na realidade objetiva em forma de história. Esses acúmulos são elementos que compõem a totalidade dinâmica da realidade objetiva, que se expressa no movimento de metabolismo em que homem e natureza se transformam reciprocamente. O tensionamento de ambos, subsumidos um no outro é fenômeno da realidade, sob à luz do materialismo histórico-dialético, método de conhecimento da realidade, incluindo a realidade humana.

Em relação ao tensionamento dialético entre homem e natureza, podemos apontar considerações de Engels (1999), no tocante à algumas pesquisas de Darwin sobre fósseis do período terciário em regiões de zona tropical. Estes fósseis apresentavam formação de traços anatômicos decorrentes do processo de humanização dos sentidos, tal como a diferenciação, por necessidade de aptidão, de membros superiores, em relação aos inferiores, levando à futura postura ereta, que resulta em desenvolvimento muscular e ósseo, que por sua vez oportuniza o desenvolvimento de novas habilidades. Ou seja, cada progresso no domínio sobre a natureza eleva o desenvolvimento anatômico para um novo horizonte de relações com objetos, que engendram novas necessidades. Em outras palavras, segundo Marx (2004), os cinco sentidos humanos são produto da história social.

Engels (1999) discorre sobre todo um encadeamento de diferenciações que engendram a formação da atividade humana. À medida que a relação entre pares passa a

demandar formas de comunicação mais complexas, observa-se a diferenciação anatômica da laringe para modulação e emissão de sons articulados em futura forma de linguagem. As estimulações específicas das sonoridades dessa comunicação transformam gradualmente o cérebro humano, reorganizando a atividade de trabalho humano com o uso de instrumentos que abrem portas para mais um patamar na relação de domínio da natureza, tal como o preparo de alimentos com o uso do fogo. Este, por sua vez, gera formações corticais e maior lentidão do trato digestivo, que conduzem à necessidade de fixação territorial, domesticação de animais e plantio de alimentos. Tem-se, então, a oportunidade de gerar novas necessidades levando ao desenvolvimento da olaria, das artes, das ciências e do comércio. Em suma, o processo de humanização é processo no verdadeiro sentido da palavra, portanto, é histórico.

Segundo Martins (2013), a atividade humana é ponto motriz que promove, por meio de acúmulos quantitativos, a complexificação de estruturas neuronais, bioquímicas, dentre outras, culminando num salto qualitativo do ser em condição hominizada para uma condição humanizada, diferenciando o ser humano dos animais. À medida que o patrimônio humano genético se diferencia, rumo à humanização, tem-se a consolidação do patrimônio humano genérico, isto é, a cultura, como conjunto de objetivações humanas que devem ser apropriadas pelo homem. Os fundamentos biológicos nesse decurso não deixam de determinar o desenvolvimento humano mas sua transformação desloca o eixo da natureza biológica para a cultura, como segunda natureza humana (VIGOTSKI, 1995).

Pudemos observar no excerto de Marx o papel da necessidade na orientação da atividade, à qual caracteriza o processo de humanização como inaugurador da atividade teleológica. Ao se antecipar o produto final, tornando a atividade humana teleológica, o homem deve organizar sua atividade, dispondo dos meios necessários, os quais são meios que carregam função social. Falamos, desse modo, em desenvolvimento de instrumentos técnicos para atendimento das necessidades humanas (objetivação) e a internalização de instrumentos já socialmente produzidos (apropriação).

Retomemos as considerações de Duarte (2016), sobre o conceito de reprodução, que implica a necessidade de internalização de objetivações genéricas para-si. A apropriação de conteúdos já produzidos, isto é, extrair conteúdo do objeto em direção ao sujeito, inclui a reprodução de instrumentos que medeiam as atividades de reprodução da vida. De acordo com Martins e Rabatini (2011), somente após o instrumento se tornar parte do ser humano, ou seja, a objetivação do gênero humano ser transmitida ao indivíduo, que este

poderá reproduzir sua vida e reproduzir a vida do gênero humano em direção a novas formas de objetivação. Ao pensarmos no percurso de internalização de objetivações humano-genéricas materializadas na realidade, ou seja, objetivação da cultura, estamos nos referindo aos signos.

O signo, segundo Martins e Rabatini (2011), constitui meio para a realização de tarefas psicológicas que requerem adaptação do comportamento a eles. A mediação que o signo desempenha não é de papel de ‘liga’, mas de interposição que transforma a estrutura da atividade intencionalmente, promovendo desenvolvimento. Se de um lado o instrumento técnico - via de regra, instrumento cultural - se interpõe como objeto externo, o signo se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento convertendo o objeto externo em interno (ideia, representação) e a partir disso transformando o próprio sujeito. Na internalização do signo, assim, radica o caráter cultural dos processos psíquicos. Segundo Martins (2015):

O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas, naturais, em expressões volitivas, culturais. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio delas o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. (p. 46)

Ainda de acordo com Martins (2015), podemos pensar a requalificação de funções anatômicas no seio da atividade de trabalho que promove “[...] profundas alterações no substrato psíquico natural, próprio ao homem como animal superior, descortinando as possibilidades para a estruturação de um psiquismo especificamente humano [...]” (p. 45). Tal especificidade, por sua vez, não se aparta do desenvolvimento da linguagem, haja vista que, conforme Vigotski, a palavra se institui como ‘signo dos signos’. É por meio da linguagem, como um sistema de signos, que a comunicação entre os seres se torna tipicamente humana, intersíquica, e é também por meio dela que as possibilidades de representação subjetiva do objeto abrem as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Em decorrência da natureza social do homem, que se apropria da cultura objetivada em signos, tem-se na estruturação do psiquismo humano a possibilidade de formação de imagem subjetiva da realidade objetiva. Tal formação representa um salto na esfera da atividade de trabalho, pois se nesta o homem inaugurou o controle sobre a natureza, é via signo que o homem controla a si mesmo. Ambos os controles compõem a formação de

autodomínio da conduta, sobre o qual discorreremos com mais detalhes ao abordarmos a formação do pensamento.

### **2.1.2 A formação do psiquismo como sistema interfuncional**

Uma vez que a concepção de desenvolvimento de psiquismo surge da concepção de formação humana marxiana, o primeiro incorpora em sua dinâmica a gênese metodológica do segundo. Conforme Martins (2015), essa gênese institui no movimento interno do psiquismo o metabolismo da história da humanidade, o qual se estrutura num transcorrer de etapas que se confrontam em movimento de contradição entre o legado já desenvolvido, e o que há para se desenvolver. Tal dinâmica se materializa na forma de uma espiral ascendente de momentos de evolução e revolução, ou seja, rupturas e transformações com saltos bruscos, rumo a formações qualitativas mais evoluídas, entrelaçando-se contradições de processos culturais e biológicos. Essas contradições enlaçam-se na medida em que tensionam os processos biológicos e culturais.

Tal dinâmica possibilita a superação das formações primitivas, e aponta para formas culturalmente desenvolvidas de psiquismo. O alicerce da relação de tensão consiste na atividade mediada por signos, que são interiorizados. A mediação possui papel central na compreensão do signo, uma vez que, através dele, torna-se possível suplantar o plano das relações aparentes e adentrar o âmbito das intervinculações das propriedades essenciais dos fenômenos da realidade, potencializando novos horizontes do trabalho humano.

Face à orientação da atividade humana, voltada ao controle externo da natureza, e ao controle interno pelos signos, podemos afirmar que, de acordo com Leontiev (1978a), o psiquismo existe de forma dupla: existe na atividade, como forma objetiva; existe também como consciência, em sua forma subjetiva. Objetividade e subjetividade, intersíquico e intrapsíquico não devem ser entendidos como opostos dicotômicos, mas como opostos que estão engendrados um ao outro, em constante movimento e transformação da realidade. Os fenômenos objetivos preexistem à consciência, a qual não dispensa a objetividade, mas capta elementos desta e os reproduz no plano subjetivo. Atividade e consciência são categorias fundantes da teoria histórico-cultural para se estudar o psiquismo Segundo Leontiev (1978a):

A passagem à consciência humana, baseada na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o

psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal [...]; o essencial quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico. (p. 68)

A consciência, segundo Martins (2013), advém da complexificação evolutiva do sistema nervoso central, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da linguagem, que veremos com mais detalhes adiante. É a partir da formação da consciência que a realidade adquire uma expressão ideal no psiquismo, que por sua vez se manifesta como imagem subjetiva da realidade objetiva, em outras palavras, reflexo psíquico da realidade. Martins (2016) aponta que o reflexo tem gênese material e transforma reciprocamente o inter e o intrapsíquico. O objeto interpsíquico consolida-se como abstração em forma de ideia na consciência a partir da instituição histórica do psiquismo como sistema interfuncional. Esse sistema consiste num amálgama de processos psicofísicos, funções psicológicas, aos quais compete representar subjetivamente a realidade objetiva.

O psiquismo, desse modo, é unidade material e ideal construída com intuito de melhor captar e dominar realidade objetiva (MARTINS, 2013). A complexificação do psiquismo diante das necessidades que passaram por processo de humanização descritas anteriormente se expressou como evolução das características biológicas da espécie (funções psíquicas elementares) acrescidas de funções inerentes à história singular dos indivíduos, em decorrência da interiorização dos signos. Teve-se assim a formação de funções psíquicas superiores, resultantes de uma complexificação evolutiva de natureza social. Tratam-se de sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção, sentimento e imaginação. Segundo Martins e Rabatini (2011):

A concepção de desenvolvimento das funções superiores em pauta indica contínuos arranjos interfuncionais e, nesse sentido, o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução dos processos funcionais que o integram – é, por conseguinte, movimento. Entretanto, Vigotski considerou que adjetivá-lo como tal (movimento) não garante, por si mesmo, a real compreensão desse processo. É necessário identificar aquilo que o move e, nessa direção, afirmou que o dado nuclear na articulação e rearticulação das funções psíquicas outra coisa não é, senão, o emprego de signos. (p. 352)

Falamos em arranjo interfuncional, pois nenhuma função psíquica forma sozinha a imagem subjetiva da realidade objetiva. São nas relações dinâmicas entre as funções, no

seio da atividade, mediada pelo signo, que se consolida o conhecimento do real. Segundo Vigotski (1997):

A ideia principal (extraordinariamente sutil) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, [...] o que se transforma e se modifica são precisamente as relações, quer dizer, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos em nível anterior. Dai que quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não reside na transformação intrafuncional, mas nas transformações interfuncionais, a mudança nos nexos interfuncionais da estrutura interfuncional. Denominamos *sistema psicológico* ao aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções [...]. (p. 73, grifos do autor)

Se de um lado o emprego de ferramentas permite complexificação da atividade humana, na mesma medida o signo promove complexificação das funções psicológicas. Assim, a formação das funções psíquicas superiores se dá nas relações sociais. A unidade básica de expressão do signo, abarcando a interfuncionalidade do psiquismo, é a palavra (MARTINS, RABATINI, 2011). Nos instrumentos de trabalho, institui-se a atividade mediadora, de modo que o instrumento, mais que um mero objeto, encerra toda uma prática social, isto é, encerra significados. Segundo Leontiev (1978a):

O golpe do machado submete as propriedades do material de que é feito esse objeto a uma prova infalível; assim se realiza uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento. Assim, é o instrumento o portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional. (p. 82)

Ainda de acordo Leontiev (1978a), a atividade possui dupla função sendo “[...] uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação” (p. 86). No trabalho se dá o uso da palavra que revela possibilidades de formar uma imagem significada para fazer representações mentais sob a forma de abstração e instituir reflexo consciente da realidade, que engendra o desenvolvimento do pensamento. Assim, a atividade é consciente e formadora de consciência como sistema de significados e conceitos, que representam o real com elaboração histórico-social. Segundo Vigotski (2001):

[...] podemos deduzir que o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização [...] constitui um ato de pensamento, no exato sentido do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertence ao domínio da linguagem em igual medida ao do pensamento. Sem significado a palavra não o é, mas sim, um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem [...]. O

que é linguagem ou pensamento? Um é o outro ao mesmo tempo, por que se trata de uma unidade pensamento linguístico. (2001:21)

Os processos mentais subordinam a atividade a certa estrutura de pensamento, daí a implicação mútua entre atividade e consciência. Os processos mentais são elaborados via linguagem isto é, significado da palavra dando ao pensamento um caráter mediado. A mediação do signo, requalificado na unidade pensamento linguístico, forma a imagem em suas vinculações internas e abstratas como função primária do pensamento, cujas operações lógicas se tornam exigência para a atividade que vincula sujeito com objeto. Assim, a atividade é a gênese do pensamento que sintetiza a atividade prática em que atua concretamente sobre o objeto, e em forma de atividade teórica. Essas operações modificam radicalmente a estrutura da atividade evidenciando potencialidade de ampla complexificação do psiquismo humano para a ordem do abstrato. Este, segundo Rubinstein (1967) consiste num:

[...] processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre os objetos nos quais aparecem tais qualidades abstratas. Enquanto o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas invariavelmente volta a ele. E esse retorno ao concreto, do qual o pensamento se tem desprendido por abstração, vincula-se sempre ao enriquecimento da compreensão ou do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, retornando a ele por meio do abstrato. (p. 396)

É pela linguagem que se torna possível a abstração de propriedades para formulação de ideias e juízos, que dão margem para o exercício do pensamento como atividade sistematizada de checagem de conexões entre objeto e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais. A linguagem abstrai o objeto como ideia via pensamento, ao passo em que confere objetividade à abstração. Este movimento é possível uma vez que seja dirigido intencionalmente para fins conscientes.

Assim, desvelar as conexões internas do fenômeno, isto é, construção de conhecimento da realidade, constitui dinâmica de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, a qual tem como ponto de partida a sensação e a percepção, como sendo os elementos da realidade captados e sintetizados na dinâmica atencional de figura-fundo e retomados por evocação pela memória (MARTINS, 2013). Todavia, não se limitam a essas funções, uma vez serem constituintes de sistema psíquico interfuncional. Podemos compreender a noção desse sistema através de Martins (2013):

[...] a sensação reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, enquanto a percepção possibilita a construção de uma imagem unificada



sobre eles. A atenção, por sua vez, torna possível a formação da imagem focal sobre o campo perceptual, enquanto à memória compete a formação da imagem por evocação de traços mnêmicos. Linguagem e pensamento requalificam todas essas formações, na medida em que, pela linguagem, a imagem se institui como signo, abrindo as possibilidades para a construção da imagem do objeto como ideia e em suas vinculações e interdependências abstratas...mas também a transformação da ideia em novo objeto, dado resultante da imaginação. (p. 192).

Ainda de acordo com Martins (2013), ao pensamento cabe desvelar as conexões entre os objetos e fenômenos da realidade, revelando propriedades não captadas de forma imediata, que são apreendidas de forma mediada, o que é dado pela captação sensorio-perceptual. Desta maneira, o pensamento, superando as relações superficiais e aparentes, permite orientação da atividade do casual ao necessário; da aparência para a essência, movimentos estes que se dão via mediação dos signos internalizados nas atividades práticas. Estas, representam o ponto de partida da instituição de operações racionais (análise, síntese, generalização) e posteriormente organizam-se em forma de pensamento teórico, sobre o qual discorreremos com mais profundidade no próximo subitem.

Segundo Martins (2013), as operações de análise e síntese estão implicadas uma na outra à medida que formam os nexos objetivos do fenômeno. A análise consiste em separação das partes que formam a totalidade, a qual aponta para a síntese dessa mesma totalidade como o ponto de partida da primeira operação mencionada. Através da comparação e da classificação, essas operações permitem formular aspectos identitários e distintos, rumo ao encontro dos nexos internos mais abstratos no objeto.

Unido à abstração, temos o processo de generalização, que por sua vez oportuniza o acesso às determinações essenciais de um conjunto de qualidades desveladas nas mediações que relacionam o específico e o geral. Ou seja, a generalização é a operação psicológica que atribui à palavra um núcleo, que é o seu conteúdo. Abstração e generalização sendo internas uma à outra permitem superar por incorporação o específico no geral através da palavra, mediação de máxima abstração no desenvolvimento do psiquismo.

O conteúdo do pensamento é a realidade concreta formulada como juízo, que por sua vez é intrincado por conexões entre objeto e fenômeno. O juízo é ato basilar do pensamento, uma vez que o pensar implica em elaborar julgamentos do objetos que tragam resultados conclusivos para a superação de um problema (MARTINS, 2013). Portanto, o pensamento é o movimento metabólico entre conceitos e juízos com intenção de obtenção de conclusões.

Segundo a mesma autora (2013), podemos compreender a mútua implicação dessas categorias no entendimento de que todo conceito oculta juízos assim como todo juízo, propicia formas específicas de relações entre conceitos. Assim, o pensamento, sendo o ponto de chegada da reflexão, aponta para a possibilidade de novas conexões entre juízos.

Vigotski (2004) aponta que a partir do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, podemos adentrar no terreno das emoções, uma vez que na unidade do pensamento linguístico há uma implicação recíproca entre a linguagem e a emoção, em virtude do teor emocional que a palavra carrega. A interface entre emoção e sentimento será mais desenvolvida em subitem separado, mas por ora, podemos pontuar que a formação dessas funções psíquicas é de ordem social.

Segundo Smirnov (1969), a emoção, mesmo sendo manifestação de necessidades orgânicas e relacionadas à sensação imediata, é a relação entre o ser social e as exigências sociais de um tempo histórico na humanidade. No processo de regulação das emoções podemos apontar a consolidação de necessidades culturais e espirituais que se formam na história do gênero humano, sendo tal consolidação o sentimento. Este não é desdobramento espontâneo da emoção, mas intercorrência de todo o sistema interfuncional, especialmente de pensamento e linguagem, haja vista o sentimento ser sistema de juízos organizado em conceitos percebidos pelo sujeito (alegria, tristeza etc).

Diante da maturação dos processos de emoção e sentimento, cuja gênese é objetiva, ainda que sejam experienciados subjetivamente por quem as sente (SMIRNOV, 1969), de acordo com Vigotski (2004), podemos apontar os desdobramentos da emoção como mediadora do pensamento sobre o real imediato e o real possível, sendo que é esse fenômeno que descortina a formação da função psíquica da imaginação, que será aprofundada em subitem próprio. Imaginação e emoção estão atreladas, uma vez ambas serem funções superiores, logo de ordem cultural, decorrentes da maturação do sistema interfuncional do psiquismo, e que requerem trato mais aprofundado, com intuito de especificar seu papel no psiquismo para além de concepções correntes delas como epifenômenos, em que ocorre a cisão entre a dimensão descritiva e causal do fenômeno (MACHADO, FACCI, BARROCO, 2011).

### **2.1.3 A atividade como unidade afetivo-cognitiva e sua relação com a natureza histórico-social da personalidade**

No subitem anterior, apresentamos o psiquismo como unidade material-ideal, cuja função é formar a imagem subjetiva da realidade objetiva. Desse modo, o objeto é fenômeno da realidade, fora da consciência, bem como existe no interior da consciência, de forma subjetiva (MARTINS, CARVALHO, 2016). Disto tem-se a compreensão de que a imagem é resultado de processos de internalização de signos e significações, os quais medeiam a fidedignidade da representação do objeto como imagem na forma de reflexo psíquico da realidade. O reflexo encerra maturação de processos que configuram o psiquismo como sistema interfuncional, em que funções psicológicas superiores operam de maneira dinâmica e integrada. A diferenciação dessas funções, no âmbito do tensionamento entre legado natural e legado cultural, desemboca em formação de unidade de pensamento linguístico, permitindo a abstração de elementos dos fenômenos da realidade, não dados na captação sensório-perceptual imediata, de modo a estruturar progressivamente a formação de consciência.

É importante salientar que todas essas considerações estão no bojo das funções cognitivas do psiquismo. Contudo, em se tratando da concepção de fenômenos da realidade por núcleo metodológico dialético, é preciso compreender a integração da esfera cognitiva com a esfera afetiva. Esta postura, além de superar as concepções lógico-formais que dicotomizam afeto e cognição, retoma a reciprocidade entre consciência e atividade. Um psiquismo que tenha esses dois polos como internos um ao outro nasce de base fundante da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, pois nenhum sistema de conceitos se expressa como conhecimento puro, desprovido de tonicidade afetiva, além do que, todo sentimento só é percebido como sistema de conceitos (MARTINS, CARVALHO, 2016).

Martins (2013), a partir de Vigotski, pontua que o sistema de conceitos porta em si os sentimentos, assim como os sentimentos incluem aquele. A relação entre sentimento e pensamento está radicada na gênese da atividade humana, uma vez que o conhecimento dos afetos, que são sistemas de conceitos, tem potencial de permitir ao homem alterar tal afeto de um estado passivo para um estado ativo.

Segundo Vigotski (1997): “O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais que se tem produzido e surge uma nova ordem e novas conexões” (p. 87). Sendo o intrapsíquico determinado pelo interpssíquico, podemos compreender, segundo Martins (2013) que a atividade psíquica é unidade afetivo-cognitiva, uma vez que a atividade humana, de relação do sujeito com a natureza, vincula esses dois, sintetizando a capacidade de reproduzir o mundo afetivo-cognitivamente.

Leontiev (1978b) apresenta o conceito de afectogênese do objeto para se referir aos processos de diferenciação das mediações, por trás da formação de imagem do objeto, entre o conteúdo do objeto e a ressonância afetiva que ele gera. A singularidade das conexões da afectogênese em cada sujeito é o que forma estofa para a dinâmica da personalidade. Essa dinâmica é inerente à atividade humana e se expressa em relação à formação das necessidades, motivos e emoções do sujeito. Vejamos com mais profundidade a definição desses conceitos.

Ainda segundo Leontiev (1978b) a necessidade consiste em estado carencial de tônus emocional, formador de tensionamento que move a ação. Ou seja, a necessidade orienta a atividade humana em direção ao preenchimento do conteúdo interno que carece objetividade. Ao se objetificar a necessidade, temos a requalificação da relação entre o sujeito e o objeto, de modo que do preenchimento do estado carencial, o qual decorre da mobilização engendrada pela necessidade, resulta na formação do motivo.

Considerando a explanação, é importante observar que, em sua gênese, as necessidades se inauguram em virtude de demandas vitais, preservadas no homem humanizado. Conforme afirmamos acerca do sistema interfuncional, vale frisar que no bojo das diferenciações históricas que complexificam a atividade, a necessidade, de acordo com Sève (1979), possui natureza social. Tal natureza, segundo o autor, se objetifica no esquema atividade-necessidade-atividade. Essa esquematização se radica no desenvolvimento da atividade humana, na qual à medida que se complexifica, segundo Martins (2004), inverte-se a premissa da necessidade ser condição da atividade, para se tornar o seu resultado.

A formação da necessidade, segundo Martins (2013), está atrelada às emoções, uma vez que ambas possuem núcleo comum, conferindo à necessidade uma tonicidade emocional. Desse modo, na relação entre sujeito e objeto, que engendra a formação de motivos, a necessidade oportuniza as vivências emocionais, às quais agem em confronto permanente dos motivos da atividade e seus resultados. Ou seja, segundo Leontiev

(1978b), as emoções são instituintes da atividade humana, mediante sanção de motivo, tendo em vista os resultados intencionados. Segundo o autor:

Às emoções cumpre a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por isso, elas surgem na conversão do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade (LEONTIEV, 1978b, p. 154).

Isto é, segundo Martins (2013), no âmbito da vivência imediata, a emoção se vincula com o desenvolvimento de consciência, o que permite a especialização de estados emocionais que conferem diferentes tons emocionais a cada experiência. Disto decorre a possibilidade de diferenciação da ressonância da imagem do real condicionada por complexas mediações, no que já nomeamos afectogênese do objeto. As diferentes variações de afecção exercidas pelo objeto no indivíduo são instituidoras das vivências, que constituem o experienciado pelo sujeito diante de um objeto reproduzido na consciência como imagem subjetiva da realidade objetiva. Por isso ser imprescindível compreender o funcionamento afetivo inserido na dinâmica do sistema psíquico interfuncional.

Segundo Martins (2013), ainda em relação às vivências que constituem em sua diversidade o viver, se de um lado algumas são passageiras e triviais, outras modificam substancialmente a atitude do sujeito diante da afecção causada pelo objeto. A essas vivências damos o nome de vivências afetivas. Essas constituem sistemas de sinais consolidados na forma de impressão e registradas como conteúdos mnêmicos, em função de sua matiz emocional.

Diversos são os fatores que geram a modificação da atitude do sujeito em face ao objeto, a citar a circunstância da relação entre sujeito e objeto, os motivos da atividade, fins, exigências e implicações. Além disso, há que se pontuar que o critério de distinção da complexidade das múltiplas vivências afetivas está na alternância do núcleo da vivência, quer seja uma vivência nucleada por emoção, quer seja por sentimento. Vale frisar a natureza social das emoções e sentimentos, uma vez a vivência pertencer necessariamente ao ser social.

O sentimento e a emoção são fenômenos diferentes, porém, novamente, face ao núcleo metodológico dialético, devem ser compreendidos como fenômenos internos um ao

outro. Segundo Martins (2013), emoção e sentimento operam em dinâmica de figura-fundo. Se de um lado a emoção confere tonicidade afetiva ao sentimento, este atribui conteúdo à emoção.

Ainda segundo a autora (2013), a emoção constitui função de caráter intenso, profundo e circunstancial radicado em tendência de homeostase biológica e psicológica. O sentimento, em contrapartida, segundo Vigotski (2004), é de ordem histórico-social, e a percepção de seu conteúdo (raiva, felicidade, insegurança etc) é vivido na forma de juízos, logo fenômeno de pensamento, organizado em sistemas de conceitos. Para melhor compreender a interfuncionalidade entre pensamento e emoções/sentimentos, citamos Martins (2013):

Se as manifestações emocionais são analíticas, os sentimentos são sintéticos, mobilizando-se pelo conjunto de propriedades do objeto ou fenômenos. Essa característica lhes permite um caráter mais prolongado e constante, uma vez que não resultam apenas de traços positivos ou negativos, apreendidos isoladamente, mas das correlações entre eles. A vivência afetiva compreende contínuas contradições à resolução das quais virão outras, de sorte que a vida afetiva se realiza como um contínuo movimento, marcado por oscilações entre maior e menor estabilidade tonal em relação ao experienciado. (p. 222).

Tal discussão acerca da noção de sentimentos será posteriormente aprofundada. Para tanto, é preciso tecer mais algumas considerações sobre as vivências afetivas. Martins (2013) aponta que as impressões que constituem sistema de sinais da vivência afetiva são marcados pela experiência do sujeito, na qual, a qualidade da matiz emocional estimula modificações fisiológicas, quer sejam de bem ou mal-estar. Todavia, tratando-se de processos integrantes do sistema psíquico interfuncional, tais modificações são culturalizadas, isto é, estão inseridas na relação entre motivos da atividade e seus resultados. Assim, as impressões são tanto de ordem orgânica como psicológica.

Segundo Blogonadezhina (1960), as impressões são marcadas por expressões emocionais, que são tanto somáticas, atendendo às necessidades orgânicas para preservação da vida, bem como são vinculadas às sensações, conferindo tônus emocional (agrado ou desagrado) às experiências. As sensações emocionais que marcam as impressões que compõem as vivências afetivas são, em tese, sensações. Logo, as sensações emocionais mobilizam-se por estímulos específicos, atuando como “porta de entrada” para a consciência (MARTINS, 2013). Sendo a sensação integrada ao sistema interfuncional, podemos afirmar que todas as funções psíquicas possuem forte apelo emocional.

Martins (2013) parte de Vigotski para apontar que as emoções são de ordem imediata e irracional, alheias à volição e avaliação do contexto. Sendo imediatas, as reações emocionais diante de um objeto, ao serem relações marcadas por vicissitudes, podem tanto potencializar, bem como frearem a ação do sujeito. Para além de transitória, a reação emocional é marcada por expressividade de traços esboçados no corpo, na fala e nos pensamentos do sujeito. As expressividades, no curso de humanização do homem, tornam-se atos semânticos, uma vez carregadas de significação, conceito que será em breve explicado.

Assim, as expressões emocionais, sendo formas de linguagem, orientam a ação social do indivíduo. Desse modo, o pensamento, transmitido via linguagem, não prioriza o conteúdo do pensamento, mas sim o que se sente em relação a tais conteúdos. Ainda segundo Martins (2013), a partir da unidade entre as reações emocionais e o pensamento há a formação do sentimento. Segundo Blagodezhina (1960) os sentimentos:

[...] são específicos do homem: tem caráter histórico, posto que surgem no desenvolvimento histórico da humanidade e se modificam no curso desse desenvolvimento. As mudanças nas condições sociais de vida modificam a atitude do homem frente ao mundo e como consequência disso mudam seus sentimentos. Aquilo que numa época histórica motivava sentimentos especiais aos membros de uma classe determinada, pode motivar sentimentos opostos em membros de outra classe, e em outra época histórica (p. 359).

Conforme já pontuado, as vivências afetivas são hora nucleadas por sentimentos, ora por emoções. Destarte, são as contradições que mobilizam a vivência afetiva alternando o seu núcleo. Martins (2013) remonta a Vigotsky (2004), Leontiev (1978b) e Rubinstein (1967) ao estabelecer que no tensionamento não cabe a anulação do núcleo emocional, e sim uma regulação dada por necessidade. Essa regulação é exercida pelo sentimento, que tem papel primordial, além de pensamento e linguagem. O entrecruzamento destas funções psíquicas implica em intelectualização da linguagem e verbalização do pensamento, inaugurando o processo de autodomínio da conduta, processo que integra as demais funções psíquicas, dirigidas intencional e conscientemente em ato volitivo que se forma na personalidade desenvolvida (MARTINS, CARVALHO, 2016).

Ao se falar em personalidade, devemos compreendê-la, segundo Martins (2004) como elemento constitutivo do indivíduo em unidade com a sociedade e, que, no núcleo de atividade e consciência, pauta-se na autodiferenciação no sujeito que se constitui sócio-historicamente. Sendo assim, a personalidade é fenômeno que autoconstrói continuamente a individualidade humana por incorporação do gênero humano. Sendo assim, podemos

entender a personalidade como “complexo sistema configurado por relações sociais entre atividades” (SÈVE, 1979, p. 436). Segundo Martins (2004), esse sistema reside nos vínculos dinâmicos entre as necessidades e objetos que desvelam a relação deste objeto com o devido motivo.

A complexificação da estrutura da atividade humana, que conforme já mencionamos engendra inversão da necessidade de condição para resultado da atividade, consiste na análise de suas partes integrantes, às quais realocam o lugar dos elementos afetivo-cognitivos no processo. As partes constitutivas da atividade são as ações, elementos subordinados ao motivo que não é diretamente vinculado à ação em si, mas ditado pela atividade. A ação por sua vez, se decompõe em unidades de operações, que são as maneiras de se realizar a ação. A conexão entre a ação da atividade, seus fins e o motivo demarca relações entre as ideias na consciência. Na relação de unidade entre ação e consciência, podemos encontrar como resultado da articulação das ideias a formação de significado e sentido pessoal das ações.

De acordo com Martins (2004), o significado consiste nas relações objetivas da prática social do gênero humano que objetivam formas do ser humano assimilar a experiência humana. Significado e sentido pessoal não devem ser vistos como antagônicos, uma vez que é das significações que decorrem os reflexos psíquicos que adquirem uma dimensão subjetiva. No entanto, esta não anula o conteúdo objetivo das experiências, posto ser de ordem social, mas esses reflexos assumem expressão individual e particular decorrente da interação ativa entre o indivíduo e o mundo; tal expressão particular é o sentido pessoal. Assim, partindo do conteúdo objetivo da prática social, do significado, produz-se o sentido pessoal, o qual, em encadeamento de juízos, com tonicidade afetiva, podem ascender a novas significações, geradoras de novos sentidos pessoais.

Essa dinâmica de implicação recíproca entre significado e sentido pessoal é o que entendemos como estrutura motivacional da personalidade, a qual se desenvolve à medida da complexificação da atividade humana e ao reboque, todo o sistema interfuncional do psiquismo. A dimensão motivacional da atividade humana sustenta os sentidos pessoais que formam as vivências afetivas, que por sua vez podem tanto organizar como desorganizar a atividade humana. Iremos aprofundar acerca das implicações entre formação de motivos e a consciência deles, bem como em relação à destoaância entre os significados e os sentidos pessoais, que alienam e desorganizam a atividade humana. Tais ponto serão retomados no último capítulo, no intuito de alocá-los no tocante à educação escolar.



## 2.2 Pensamento e Imaginação sob enfoque Histórico-Cultural

Até o presente momento, realizamos considerações que fornecem subsídio para a compreensão de que as práticas humanas envolvem a produção de conhecimento, possibilitada em observância à relação entre sujeito cognoscente, histórico e social, e o objeto de conhecimento. Tal processo consiste em fenômeno histórico que constitui a realidade em que as atividades humanas ocorrem (MARTINS, ABRANTES, 2007).

Assim, segundo os mesmos autores (2007), entende-se o conhecimento como sendo fenômeno histórico, haja vista que o sujeito que produz o conhecimento mobiliza propriedades humanas objetivas e subjetivas, resultando em relações progressivamente complexas entre homem e natureza. Tal complexificação é tensionada através do trabalho humano e, ao mesmo tempo, o tensiona. Esse processo de tensionamento exige a superação das formas de conhecimento sensorial da realidade, em direção às necessidades cada vez mais elaboradas. Nesse sentido, o trabalho precisa intelectualizar a realidade para poder desvelar suas múltiplas determinações não aparentes na unidade aparência-essência do fenômeno.

A superação da face sensorial permite acesso a formas mais elaboradas de conhecimento do fenômeno. Isso porque o conhecimento sensorial não é puro, mas resultante da interconexão entre o pensamento sensorial e a linguagem. Tal interconexão permite a formação de reflexo da realidade em forma de imagem, a qual se institui na consciência por meio da representação da palavra. Diante da historicidade do metabolismo entre o homem e a natureza, a consciência se complexifica, de modo que as representações sensoriais mais elementares adquirem forma de pensamento.

Essa dinâmica que desemboca no processo de desenvolvimento do pensamento, conforme tem sido discutido, não se dá espontaneamente, mas por via de cenários, em que se pese aqui a educação escolar, espaço de apropriação de conhecimentos que encerram potencial de desenvolver faculdades psíquicas superiores e suas devidas habilidades operacionais (MARTINS, ABRANTES, 2007). A internalização dos conhecimentos, isto é, apropriação de signos pela reelaboração de fenômenos interpsíquicos no intrapsíquico, permite formar novos modelos mentais para os objetos da realidade e agir diante deles organizando-se a própria atividade, isto é, torná-la teleológica no verdadeiro sentido do termo.

Acerca do processo de internalização de operações mentais, Leontiev (1978a) compreende que o desenvolvimento de operações lógicas do pensamento emerge da necessidade da atividade, na qual a relação entre o sujeito e o objeto impõe operações práticas que ao longo do desenvolvimento da atividade converte as operações práticas em operações teóricas. Tais operações, ao modificarem a estrutura do trabalho, modificam a estrutura interfuncional do psiquismo, uma vez que a intelectualização do fenômeno, na forma de reflexo, revela a possibilidade de formar uma imagem significada.

De acordo com Martins (2016), a forma qualitativamente superior de organização dos processos mentais, mediante a significação da palavra, ou seja, processo de generalização, subordina a atividade à linguagem, que permite abstrair propriedades do fenômeno na forma de leis, juízos e conceitos, isto é, processo de checagem das conexões internas do fenômeno e suas propriedades essenciais evidenciando o caráter mediado do pensamento. A mobilização do raciocínio por via das formas de juízos, conceitos e leis é o que permite atribuir à experiência sensorial uma forma de universalidade abstrata. Em suma, segundo Kopnin (1978): “O pensamento é o reflexo da realidade sob a forma de abstrações. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem.” (p. 121).

Se de um lado Leontiev (1978a) se debruça na esfera intersíquica de organização da atividade, que reflete formação de consciência com produção de imagem significada, via abstração, Vigotski (2001) se debruça justamente na transformação das conexões internas do pensamento, ou seja, enfoca o âmbito intrapsíquico. Destarte Vigotski (2001) aprofunda-se no processo de formação da imagem subjetiva e permite compreender as leis, conceitos e juízos sob a noção de estruturas de generalização do pensamento, as quais à medida que evoluem, ampliam o significado da palavra.

Devemos frisar, de acordo com Martins (2016), que mesmo apresentadas separadamente, para fins de explicação aprofundada, as considerações de Leontiev e Vigotski possuem unidade teórico-metodológica.

Tal unidade se expressa na processualidade integrada da estrutura interfuncional do psiquismo, em específico na imbricação do desenvolvimento entre pensamento e linguagem. Em maiores pormenores, essa unidade se expressa nos processo em que na atividade a mediação da linguagem permite formar a imagem significada do objeto, a qual conquista representação sintetizada em sua expressão material sob a forma de palavra. Esta, no desvelamento de suas conexões internas, permite acesso ao não captado no imediato, esmiuçando os vínculos abstratos internos que complexificam o psiquismo

humano. Isso aponta para a possibilidade de representação do fenômeno da realidade em processos de generalização, tornando possível o desenvolvimento do pensamento. Isto é, mesmo que as categorias de análise de Leontiev e Vigotski sejam diferentes, a atividade humana encerra dimensões que balizam o ordenamento lógico desta nas estruturas de generalização, integrando as considerações dos diferentes autores.

Além disso, conforme já apontamos, o inter e o intrapsíquico não são dicotômicos, mas âmbitos do tensionamento entre material e ideal que inaugura formas superiores de consciência. Iremos apresentar, a seguir, as perspectivas de desenvolvimento do pensamento em relação à atividade e em sua expressão como estruturas de generalização, para, a partir desses adendos, consolidarmos a noção do pensamento teórico. Assim, poderemos adentrar a formação da imaginação e pensarmos, em suas interfaces junto ao desenvolvimento do psiquismo, com a educação escolar.

### **2.2.1 Etapas do desenvolvimento do pensamento em relação com a atividade**

Leontiev (1978a) aborda a relação entre pensamento e atividade, compreendendo que é na atividade que sujeito e objeto se vinculam, e o pensamento se desenvolve ainda que em sua forma embrionária, apontando para a natureza histórico-cultural dessa função psíquica. O autor procura desvelar as conexões entre objetos e fenômenos da realidade, para além do disponibilizado pela captação sensorial imediata, partindo em direção ao que medeia a construção da imagem do objeto em suas conexões internas e abstratas, ou seja, mediante uso de conceitos. Nesta construção materializa-se a imagem significada, uma forma específica de reflexo consciente da realidade, que é o pensamento. É via linguagem que o pensamento tem caráter mediado para ser preenchido com significação.

Em suma, é a abstração do objeto em forma de ideia, possibilitada pela linguagem, que permite que a imagem seja fidedigna ao objeto e oriente o sujeito para ação consciente de transformação do fenômeno. O refinamento da ação na realidade encerra o refinamento de processos psíquicos do pensamento rumo à abstração. Leontiev (1978a) delinea o curso de desenvolvimento do pensamento no bojo da atividade em três etapas.

A primeira etapa, segundo Martins (2015) com base em Leontiev, consiste no pensamento motor-vívido, o qual se desenvolve na estrutura interfuncional nos primeiros anos de vida. Neste período, o pensamento e a ação se identificam no trato de problemas

da realidade captável no campo do sensorio imediato. As operações de análise, síntese e generalização são primitivas e atreladas à manipulação de objetos, oportunizando o trato da realidade na indiferenciação de sensação-percepção-ação. A linguagem ainda não está desenvolvida, e, portanto, ainda não há organização do pensamento mediatizada para fins, de modo que os atos se dão no impulso da operação, atendendo a necessidades práticas e circunstanciais.

Ainda segundo Martins (2015), à medida que a linguagem vai gradualmente se intelectualizando, isto é, começa a mediar a organização do pensamento e é preenchida de conteúdo por ele, tem-se o primevo desprendimento da prática havendo início de domínio da fala e do significado da palavra. Temos, assim, a inauguração do pensamento figurativo, o qual a orientação de ações a partir da função social de objetos, logo de generalização, isto é, generalização do conteúdo significado para diferentes formas de expressão do fenômeno. Esse desenvolvimento de pensamento, em relação com a linguagem e, no bojo do aparelho interfuncional, ainda é limitado à experiência prática, porém aponta um novo estágio de desenvolvimento do pensamento. Nesse momento, temos o começo da formação de juízos primários, ancorados na captação sensorio-perceptual, por sua vez agora mais aguçada com o domínio da palavra. Ou seja, temos a formação do reflexo psíquico da realidade objetiva, integrando progressivamente o psiquismo como unidade material-ideal, que aponta para a etapa de formação do pensamento abstrato.

O pensamento abstrato, terceira etapa do pensamento, apoia-se em operações de raciocínios e na formação de conceitos, suplantando o dado de realidade imediatamente acessível, em direção ao dado do fenômeno mediatamente possível. Essa transformação implica em internalização do acervo histórico de conceitos e juízos na forma de leis que respaldam as dinâmicas da realidade. Para tanto o sujeito parte das interações práticas com o objeto, mobilizando no pensamento complexas mediações teóricas, que por seu turno fazem papel de instrumento de superação do pensamento atrelado às impressões sensoriais imediatas rumo a duas formas de pensamento abstrato: o pensamento empírico e o pensamento teórico. Segundo Kopnin (1978): “Tanto o empírico como o teórico são níveis de movimento do pensamento. Diferem um do outro pela maneira e pelo aspecto em que neles é dado o objeto, pelo modo como é conseguido o conteúdo básico do conhecimento” (p. 154).

O pensamento empírico, segundo Abrantes e Martins (2007), é derivado diretamente da atividade sensorial do homem sobre os objetos, sendo a forma primária do pensamento da realidade ainda pautada na lógica-formal, organizada por elementos racionais como

quantidade, qualidade, medida, propriedade e classe. Ou seja, o pensamento empírico envolve processo de transformação de imagens captadas pelos sentidos, em forma de expressão verbal, e elabora o conhecimento imediato da realidade, que se dá no âmbito das interações práticas.

A outra forma é o pensamento teórico, etapa de incorporação por superação do pensamento empírico em sua lógica formal, haja vista este não dar conta de apreender a realidade como movimento e síntese de múltiplas determinações. O pensamento teórico promove salto para se pensar pelo núcleo metodológico da lógica dialética, uma vez que, por meio dele, apreende-se o objeto em suas relações internas e leis que regem o seu movimento, o que só pode ser acessado por elaboração racional dos dados do conhecimento empírico (MARTINS, ABRANTES, 2007). Ainda segundo os mesmos autores, a organização lógica no pensamento teórico passa por sistemas de abstrações que explicam o objeto mediante conceitos, tendo em vista reproduzir seu processo de transformação.

Segundo Kopnin (1978): “A fronteira entre eles [pensamento empírico e teórico] é até certo ponto condicional. O empírico se transforma em teórico e o contrário, o que em certa etapa da ciência se considera teórico, torna-se empiricamente acessível em outra etapa mais elevada” (p. 153). Ou seja, não se abandona o pensamento empírico em prol do teórico, uma vez que processos sensoriais e racionais são momentos de um mesmo fenômeno do pensar, integrados na essencialidade do pensamento teórico, o qual, segundo Martins (2013, p. 165):

[...] visa a representar o real como algo em formação, tendo em vista chegar à complexidade de manifestações do todo. Por conseguinte, seu objetivo é reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integral, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal. Esse tipo de pensamento, cujo estofa reside na lógica materialista dialética, mostra-se como condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as tendências de movimento da realidade e, assim sendo, operar por meio de conceitos é sua principal característica.

A superação do pensamento empírico em direção à formação do pensamento teórico não se dá espontaneamente, mas mediante a atividade de ensino de conceitos sistematizados histórico-socialmente. De acordo com Martins e Abrantes (2007), ao incorporar o pensamento empírico, o pensamento teórico apreende a identidade do fenômeno em sua totalidade na realidade, operando por meio de conceitos para reproduzir o objeto idealizado em sistemas de relações que penetram as relações internas do objeto.

Através desses sistemas, desvelam-se as contradições das relações internas, o que permite extrair do objeto a sua essência. Diante disso, torna-se possível abstrair as tendências do movimento do fenômeno, oportunizando-se a se vincular com possibilidades futuras partindo das condições concretas do fenômeno. Assim, engendra-se a transformação e trânsito de uma coisa à outra coisa, e se supera a sua especificidade, o que forma estofos para os processos psíquicos da imaginação e dos atos criativos (MARTINS, 2013).

Conforme Davidov (1988), os conceitos atuam simultaneamente como forma de reflexo da realidade objetiva, como meio de sua reprodução subjetiva. Ou seja, ter um conceito sobre algo, conforme Davidov, é reproduzir mentalmente o seu conteúdo extraído do processo de compreensão e explicação, conteúdo, por sua vez, consubstanciado na forma de criações históricas universais do gênero humano que existem objetivamente na forma de atividade humana e nos seus resultados, que passa a existir como sistema psicológico que medeia a captação empírica do objeto.

Uma vez que a concepção de desenvolvimento do pensamento em Leontiev, Davidov e Kopnin está respaldada na atividade, é importante localizarmos as atividades que engendram o refinamento e a especialização das funções psíquicas, logo as relações entre sujeito e objeto, para atendimento das necessidades postas ao sujeito em cada momento do desenvolvimento humano. Estamos nos referindo à noção de atividade-guia. Essas relações entre sujeito e objeto, segundo Elkonin (1960), mobilizam as forças motrizes do psiquismo, que atuam mutuamente, sendo elas respaldadas no lugar que o indivíduo ocupa nas relações na sociedade com as demais pessoas, suas exigências, condições de vida e seu nível de desenvolvimento.

Mesmo que o indivíduo, no espaço que ocupa desempenhe diversas atividades, segundo Leontiev (1978a), haverá uma atividade que em dado momento será dominante, no sentido de ter importância mais pronunciada na formação da personalidade do sujeito neste período. O desenvolvimento do psiquismo em suas máximas potencialidades, em dada atividade dominante, isto é, atividade em que se concentra a mobilização de necessidades para formulação de motivos, engendra novas carências do psiquismo, que se mobiliza para estágio em que outra atividade passa a exercer papel de guia. Tal desenvolvimento abarca, segundo Elkonin (1978), desde os processos sensorio-motores elementares, até os processos intelectuais superiores, diante dos motivos e tarefas da respectiva atividade e o lugar dos processos psíquicos nessa estrutura de atividade. De acordo com Leontiev (1978a):

Chamamos de atividade dominante da criança a que comporta as três características seguintes. Primeiramente, é aquela sob a forma da qual se diferenciam tipos novos de atividade. (...) Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. (...) Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas da etapa do seu desenvolvimento. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (p. 292 - 293)

Essas atividades-guia são: comunicação emocional direta bebê/adulto; objetual-instrumental; jogos protagonizados, atividade de estudo; atividade de comunicação íntima pessoal e preparação profissional/estudo, e trabalho (ELKONIN, 1987), acerca das quais explanaremos brevemente na sequência.

Leontiev (1978a), ao elaborar o processo de formação do pensamento motor-vívido, mostra a orientação das necessidades na situação de comunicação emocional direta do bebê com o adulto, na qual sensação, percepção e emoção estão unificadas nas reações do bebê. Nessa fase o polo das operações é o que se expressa, uma vez que o sujeito não tendo linguagem desenvolvida e, conseqüentemente, não tendo acesso ainda à possibilidade de significação dos fenômenos. Assim, no pensamento motor-vívido não temos atividade e ação, não tendo fins e motivos no âmbito das operações da comunicação emocional íntima. A superação desse pensamento se dá à medida que a linguagem se desenvolve, influenciando na formação das sensações, percepções e emoções e apontando para a formação do pensamento figurativo.

O pensamento figurativo se ancora em momentos finais da atividade objetual-instrumental e encontra máxima possibilidade de expressão nos jogos protagonizados. Na primeira atividade mencionada, supera-se a mera operação havendo organização das operações em estrutura da ação, haja vista concatenação operacional para um fim específico. No contexto dos jogos protagonizados, temos já a função social do objeto sendo compreendida, havendo a construção simbólica do mundo por parte da criança. Desse modo, torna-se possível que as ações se articulem intencionalmente num percurso lógico de raciocínio nos processos de análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações para representação dos objetos com função social em sua máxima fidedignidade. Isso se torna possível, uma vez que a linguagem se coloca como sistema de signos voltado aos fins da comunicação e da orientação do pensamento. As transformações na dinâmica interfuncional do psiquismo, no curso do encadeamento de ações conscientes, para formação de imagem subjetiva da realidade, transitam para a atividade de estudos.

Nesse sentido, a transição do pensamento figurativo para o abstrato não se dá espontaneamente, mas justamente dentro das funções da escola, neste momento histórico, gera tensionamento do pensamento para tratar dos conceitos teóricos suplantando o pensamento figurativo e consolidando o pensamento abstrato nos conteúdos de ensino, que exigem abstração. Sob a mediação dos processos educativos, o pensamento se descola da figura, para serem desveladas suas conexões internas não dadas no plano imediato e casual. Segundo Leontiev (1978a, p. 84): “[...] submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que não nos são diretamente acessíveis”. Assim, o pensamento abstrato transforma a representação do imediatamente acessível em representação do mediadamente possível no bojo das interações do sujeito com objeto, complexificando o pensamento em amplas mediações teóricas.

Os alcances até então feitos movem-se para as atividades de comunicação íntima pessoal, para a preparação profissional e de trabalho. Nesses processos, imaginação e pensamento estão fortemente atrelados, de modo que o psiquismo não mais se restringe à estabilização de imagem fidedigna ao objeto, mas abrange possibilidades de flexibilização das relações da formação da imagem na forma de novos rearranjos mentais, os quais apontam para a atividade de criação. Tal avanço qualitativo, por sua vez, vincula-se aos processos de generalização.

### **2.2.2 Etapas de desenvolvimento do pensamento a partir dos processos de generalização**

No processo de compreensão da gênese histórica e social do pensamento, Vigotski (2001) apresenta o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ao princípio como processos independente, ocorrendo posteriormente o entrecruzamento do desenvolvimento dessas funções, que transforma os comportamentos humanos e revela como unidade mínima de análise do pensamento a palavra, a qual encerra significado, isto é, constitui signo.

Vigotski (2001) elucida que em seus primórdios a palavra cumpre papel de mera extensão do objeto e o pensamento se dá como ato prático. Se de um lado, a fala requer trânsito da comunicação do plano intra para o interpsíquico, a compreensão do significado da palavra aponta para um movimento inverso. A mudança de trânsitos indica movimento



quanto à mudança do significado da palavra, ampliando a semântica. Logo o papel da palavra no psiquismo, constitui-se como elemento nodal ao desenvolvimento do pensamento progressivamente internalizado.

Sendo toda palavra uma generalização, entendemos que a mudança do significado traz consigo mudança da estrutura de generalização, mudando-se o uso funcional da palavra. A consolidação das estruturas de generalização reside na imbricação entre faces fonética e semântica da palavra, tornando a fala um fenômeno verbal e intelectual (MARTINS, 2013). A forma e o conteúdo da fala vão deixando de ser elementos separados para se tornarem internos um ao outro. Na intenção de compreender como se dão as relações mentais entre fenômenos da realidade e qual a base de construção de significados da palavra, processo de generalização, Vigotski (2001), descreve três fases de desenvolvimento do pensamento em que as estruturas de generalização ascendem à formação de conceitos. São essas fases: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual.

De acordo com Martins (2015) a partir de Vigotski, compreende-se que, nos primeiros anos de vida do bebê, temos a formação de pensamento sincrético. Neste momento não há a significação simbólica do mundo, uma vez o significado da palavra ser indefinido. O pensamento e a ação são indiferenciados, sendo conseqüentemente também indiferenciada a imagem da realidade, dada a ausência de conexões objetivas do fenômeno, prevalecendo as conexões subjetivas sem ordenamento lógico. A fala compreensível da criança se desenvolve, uma vez que o sujeito nesse estágio consolida o aspecto denominativo da palavra, isto é, reproduz-se a forma, mas sem que esta encerre e requeira conteúdo. Em outras palavras, o aspecto fonético e o aspecto semântico da palavra não se implicam reciprocamente. Desse modo, a face denominativa externa não encerra o conteúdo intelectual, ou seja, as mediações de conteúdos que formam significação. Sendo assim, vale frisar que é o pensamento que é sincrético e não a fala.

Vigotski (2001) organiza o pensamento sincrético em três momentos: 1. o pensamento em forma de ensaio e erro; 2. princípio de organização do campo perceptual em agrupamentos sincréticos, considerando contingências de espaço e tempo de elementos. Por fim, temos a fase 3. subagrupamentos na imagem inicial que é difusa. Percebemos que o movimento de desenvolvimento se dá do aspecto externo para a profundidade da formação das conexões internas, às quais avançam para a futura formação de significados da palavra na próxima etapa de desenvolvimento do pensamento.

Ainda segundo Vigotski (2001), as diferentes conexões entre impressões concretas e de generalização de diversos objetos, de modo ordenado e sistemático, que se dão na ontogênese, organizam-se em vários arranjos funcionais e estruturais da próxima etapa: o pensamento por complexos. No lugar da imagem sincrética, as figuras começam a ser agrupadas em complexos que partem das relações objetivas para além da postura autocentrada, que confunde as conexões reais do fenômeno com as primeiras impressões. Os vínculos reais internos do fenômeno da realidade objetiva adquirem espaço para se desenvolverem, ainda no contexto da experiência imediata e em forma de conexões práticas e casuais, porém consolidando-se formas objetivas de pensar. Vigotski (2001) apresenta cinco momentos do pensamento por complexos: complexo associativo, complexo por coleção, complexo por cadeia, complexo difuso e os pseudoconceitos.

No complexo associativo a criança identifica traços comuns entre objetos (cor, forma, tamanho, etc) e em torno desses traços forma núcleos para agrupamento de objetos.

Posteriormente, no complexo por coleção, a criança passa a identificar aspectos complementares entre objetos, realizando os agrupamentos não mais em torno de um mesmo atributo, mas sim em torno da complementaridade funcional dos objetos (ex: prato, garfo e faca; maiô, óculos de piscina e touca; pijama e pantufa).

Em seguida, no complexo por cadeia, a criança realiza união dinâmica e sequencial em relação de cadeia em que o primeiro elemento pode não ter nenhuma com o último, a cadeia de objetos se dá por associação de características perceptivo-figurativas concretas; não há um núcleo em torno do qual se forma o complexo, as relações são variáveis e indeterminadas.

Posteriormente, a criança ascende para o complexo difuso, no qual os agrupamentos de objetos se dão em organização de famílias que tangencia o limite da dimensão visual e prática, tendo-se a formação de generalizações elaboradas pelo pensamento mediante conexões inferidas e que podem ser inválidas objetivamente.

Por fim, temos os pseudoconceitos que segundo Vigotski (2001, p. 146): “[...] no aspecto externo, nos deparamos com um conceito; no interno, ante um complexo. Por isso o denominamos pseudoconceito”. Neste momento, a criança toma como ponto de partida a palavra apresentada na linguagem do adulto e é capaz de reproduzi-la em ocasião condizente ao seu uso, todavia, a lógica interna da palavra ainda se pauta em traços visíveis e concretos de modo que a generalização fica no limiar da fusão de objetos reais e acessíveis.

Vigotski (2001), aponta a transição para o pensamento conceitual no sentido de avanço para os verdadeiros conceitos. Nesse movimento, por seu turno, o domínio verbal, que medeia a relação com a realidade, passa a se imbricar com o conteúdo interno da palavra, materializando o ato real do pensamento em operações racionais, como os movimentos de análise e síntese cada vez mais elaborados. Para Vigotski (1996) o pensamento por conceitos implica em acesso à

[...] verdadeira teoria do objeto a que se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular. Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo que lhe é visível as leis e os nexos que contém (p. 71).

Vigotski (1996) divide o pensamento por conceitos em dois momentos: o pensamento que formula os conceitos espontâneos e o que formula os conceitos científicos. O autor aponta superioridade do segundo, sendo este desenvolvido no contexto da educação escolar. Os conceitos espontâneos estão pautados na experiência sensorial, espontânea e assistemática do cotidiano, sendo assim restritos à esfera do verbalismo (MARTINS, 2013), não havendo ainda abstração efetiva do objeto. A superação dessas limitações se dá na formulação da concretude do conceito.

Os conceitos científicos se formam no cerne da tensão entre plano teórico e prático, cujo tensionamento se supera no pensamento de atividade teórica. Assim, os conceitos espontâneos, elevam-se para manifestação mais elaborada e aprofundada na dimensão consciente e volitiva em desenvolvimento. A ampliação dos conceitos espontâneos, situados na fronteira entre objetos e seus respectivos conceitos científicos, se dá na relação de conceitos entre si formando-se sistemas de significados. Segundo Martins, (2013):

Portanto, os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das estruturas de generalização e, nela, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados –, opera como meio de importância central. (p. 178)

Como se pode observar, segundo Martins (2015), a ascensão aos conceitos científicos, em novas formas de generalização, implica na formação dos verdadeiros conceitos, que são os sistemas de conceitos. Cabe à educação mediar a internalização dos conceitos científicos e o ensino de conteúdos que elevem as capacidades pragmáticas e

operacionais em direção à captação do real para além da aparência, para se pensar no fenômeno abstratamente, com suas conexões internas em sistemas de conceitos.

Nesse sentido, o ensino deve operar no âmbito do tensionamento entre o conceito e a representação sensível, superando a empiria do fenômeno em direção à extração das múltiplas determinações do fenômeno. Devemos retomar Duarte (1996) ao definir o bom ensino, tal como Vigotski, como aquele que antecipa o desenvolvimento iminente, ou seja aquilo que o aluno não aprenderia espontaneamente e que é possível via transmissão de conteúdos que permitam ao aluno se apropriar de significados construídos historicamente.

No que tange ao pensamento teórico, de acordo com Martins (2015), o tensionamento intrapsíquico se expressa na tendência do aluno tratar do fenômeno a partir do pensamento figurativo. Neste contexto, o professor é incumbido de elaborar tarefas que convoquem a formação do pensamento abstrato. Esta dinâmica se alicerça na relação estreita entre pensamento e linguagem, requalificadora da consciência, na qual o pensamento progressivamente se desprende da figura e abre possibilidades para se vincular aos processos de imaginação. Quanto mais estritamente abstrato for o pensamento, mais ele potencializa a formação da imaginação, de modo que esta juntamente com o pensamento e os sentimentos superam radicalmente o imediatismo nas respostas aos fenômenos da realidade, abrindo, assim, as possibilidades para atividade criadora.

### **2.2.3 O desenvolvimento da imaginação**

No subitem anterior abordamos a formação do pensamento teórico, no trato com a realidade, que incorpora por superação o pensamento empírico, rumo ao desvelamento de relações internas dos objetos com que o sujeito se relaciona na atividade. Outro ponto que já verificamos foi que o desenvolvimento das estruturas de generalização do pensamento leva à ascensão para o pensamento por conceitos. Tais desenvolvimentos do pensamento implicam em organização de mediações que formam o objeto, dando margem para que as relações que organizam sistemas de conceitos se tornem mais flexíveis, de modo que se torne possível ao sujeito antever o idealmente possível.

A partir do desenvolvimento do psiquismo, no âmbito da educação escolar, convocando a abstração do pensamento, desprendendo o conceito da figura, e permitindo aprofundamento e transformação de conexões internas dos fenômenos, observa-se a complexificação da atividade humana (PASQUALINI, SILVA, 2019).

Conseqüentemente, o processo psíquico da imaginação também se desenvolve e se complexifica.

Martins (2013) pauta que, a rigor, qualquer processo psíquico, que participa da formação de imagens, implica em imaginação, sendo que todos os processos funcionais, em certa medida, são processos imaginativos. Isso respalda o princípio teórico-metodológico de compreensão do psiquismo em sua totalidade e movimento dialético. Entretanto, é preciso fundamentar essa função psíquica para compreensão de sua especificidade no desenvolvimento humano no seio das relações entre sujeito e objeto. Segundo Vigotski (2001):

[...] a imaginação não repete em iguais combinações e formas impressões isoladas, acumuladas anteriormente. Com outras palavras, o novo aportado ao próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças delas para que resultem em uma nova imagem, inexistente anteriormente, constitui, como é sabido, o fundamento básico da atividade que designamos imaginação. (p. 179)

Logo, a imaginação deve ser entendida como processo funcional integrado à totalidade interfuncional do psiquismo humano, em sua historicidade. Esse pressuposto fundamenta a imaginação como conquista do desenvolvimento histórico-cultural, uma vez que tal função psíquica se desenvolve em decorrência de necessidades da atividade humana à medida que se complexifica.

A relação estreita entre imaginação e trabalho pode ser melhor compreendida por Ignatiev (1960) ao relacionar ambos no seio da dimensão teleológica da atividade humana. A imaginação se radica na atividade humana e humanizadora, uma vez que a ideação do produto final, organizadora da ação humana, institui na relação entre homem e natureza a possibilidade do objeto existir primeiro idealmente e depois objetivamente, algo que é exclusivamente humano. Segundo Martins (2013) “[...] na dimensão teleológica, pela qual a atividade humana se diferencia de todas as demais formas vivas de atividade, radica a gênese da imaginação” (p. 228). Assim, a natureza teleológica da atividade humana exigiu em certo momento da história a capacidade do homem imaginar (PASQUALINI, SILVA, 2019).

O desenvolvimento desta função psíquica, sendo parte da estrutura interfuncional do psiquismo, imbrica-se com o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e dos sentimentos, uma vez estando fortemente vinculados aos processos psíquicos de formação de reflexo psíquico da realidade. Além disso, segundo Martins (2013), no que tange à formação da imagem na interfuncionalidade dinâmica do psiquismo, a imaginação se

apoia em registro de imagens já captadas, isto é, na memória. Mas se à memória compete a reprodução de imagens evocadas, a imaginação transforma o reproduzido. Memória e imaginação não são processos fragmentados, uma vez que todo conteúdo mnêmico, tendo certo grau de incompletude, abarca também processos imaginativos, mesmo que involuntariamente.

Martins (2013), apoiando-se em Rubinstein (1967), diferencia os conceitos de memória imaginativa e de imaginação reprodutiva, apontando a raiz da imaginação na expressão voluntária de alteração da imagem, sinalizando independência desse processo em relação ao dado experienciado e se afastando dele. Sendo assim, o resultado do processo imaginativo é apoiado em operações mentais conscientes sobre a imagem, suplantando sua mera reprodução. Segundo Rubinstein “[...] à medida que a imaginação vai elevando-se a níveis ou formas cada vez mais superiores se diferencia cada vez mais claramente da memória” (1967, p. 424).

Segundo Martins (2013), a imaginação suplanta a experiência sensorial prévia e a própria realidade em que se reflete, mas tem essa realidade como alicerce para poder existir, sendo esta seu ponto de partida e de chegada. Assim, a partir do desenvolvimento do pensamento abstrato, forma-se o reflexo psíquico da realidade que não mais comporta unicamente a percepção imediata presa na experiência sensorial trivial.

A imaginação supera a experiência imediata e a própria realidade refletida em forma de imagem, mas ainda encontrando nesta um ponto de apoio para formar novas imagens. As imagens prévias têm suas conexões internas rearranjadas gerando antecipação de nova imagem figurativa a ser consolidada no curso da atividade intencional e orientada. Ou seja, a imaginação se dá à medida que mobiliza a elaboração de reflexo psíquico, sendo que nesta dinâmica a transformação da realidade é sua a fundamentação basilar. A transformação coloca a organização das ações humanas para além da atividade que se dá no presente, uma vez que abre margem para articular esse presente com possibilidades de futuro (PASQUALINI, SILVA, 2019).

No que tange ao processo de transformação da imagem subjetiva da realidade objetiva, podemos subdividir a imaginação em processo de transformação ativa e passiva da imagem. Se de um lado a imaginação passiva se faz na criação de imagem que não é acompanhada de ação concreta para ser realizada, a imaginação ativa impulsiona a ação, sendo orientadora da atividade. De acordo com Rubinstein (1978), a diferença entre a atividade e passividade consiste na diferença de grau do conteúdo premeditado e do grau de consciência sobre o processo de transformação.

Para Petrovski (1985), a imaginação passiva implica em formação de imagem que não se materializa concretamente na conduta, ou seja, está desvinculada da volição orientada a alguma forma de materialização do processo psíquico. Pode funcionar por, como se costuma entender, um mecanismo de escape ou fuga da realidade, na ordem da necessidade do sujeito singular, sendo uma forma de imaginação passiva não intencionada. Tal forma de imaginação, na qual o grau de consciência do indivíduo é reduzido, pode se expressar no sono, nos sonhos e projetos individuais de vida, bem como em quadros patológicos de alucinação e delírio. Ainda que nesses casos os processos involuntários possam ser radicados em elementos biológicos, vale frisar que o seu conteúdo é de ordem cultural.

A imaginação passiva também pode ser provocada, tendo ordem intencional. Notemos que, de acordo com Petrovski (1985), os processos de imaginação passiva têm bojo na historicidade das relações humanas, haja vista que, nas posturas de inércia e falta de perspectiva para vislumbrar transformações de conduta materiais, o sujeito desprovido dos meios de produção, a quem resta produzir e reproduzir a vida alienadamente na divisão social do trabalho, conforma-se a uma vida ilusória como postura de completude das necessidades humanas, tomadas como impossíveis na vida real.

A imaginação ativa ou voluntária, ainda de acordo com Petrovski (1985), implica necessariamente em materialização da transformação da imagem na realidade, sob efetivação de formas de conduta. Petrovski subdivide essa forma de imaginação em três tipos.

O primeiro consiste no processo de imagem reconstrutiva, na qual as imagens, reconstruídas por meio da imaginação, são organizadas em sistemas análogos à descrição, o que pode ser observado na literatura, nos mapas e nos registros históricos. Para Ignatiev (1960), esse mesmo processo, chamado de imaginação representativa, implica em representação de um fenômeno que é inédito ao sujeito singular, mas não necessariamente ao gênero humano, o que pode ser observado na descrição verbal, bem como em esquemas e registros de vários âmbitos como na escola, quando o professor se vale de imagens ricas de minúcias para que o aluno as formule em sua esfera intrapsíquica. Observa-se a implicação da memória nesse processo, uma vez que se a memória orienta as operações mentais a partir do que já foi vivido no passado, a imaginação se orienta na organização de operações para representações do que pode ser vivido no futuro. Para Rubinstein (1978), esse mesmo processo, referido por Ignatiev e Petrovski é chamado de imaginação reprodutora, uma vez que a reprodução da imagem se pauta na anterior apropriação de

objetivações humano-genéricas acumuladas historicamente, de sorte que a criação e a reprodução de elementos preservados estejam uma no esteio da outra de forma dialética, permitindo que o indivíduo supere sua experiência singular-particular no campo da aprendizagem.

Assim, não se abandona o conteúdo captado no campo sensório-perceptual empírico, mas transforma-se este à medida que se retiram seus aspectos casuais, desvelando-se sua essência não dada na captação imediata do fenômeno que se pretende retratar. Acerca da dialética entre preservação e transformação do conteúdo, podemos observar que:

[...] se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser orientado exclusivamente ao ontem e incapaz de adaptar-se a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado no futuro (VIGOTSKI, 2003, p. 9).

A segunda forma de expressão da imaginação ativa consiste na imaginação criadora. Para Petrovski (1985), tal tipo de imaginação consiste em pressupor uma criação independente de novas imagens que sejam a materialização de produtos inéditos. Ou seja, segundo Martins (2013), tem-se na imaginação criadora a idealização de algo que, no processo de ser formulado, transforma a imagem captada na percepção sensível, reformulando-se as conexões internas entre elementos que integram a sua imagem, esta, já formada na experiência prévia, de sorte que a imaginação e a percepção estão altamente imbricadas, já que o sujeito não se alheia ao campo perceptual, mas o transforma ao extrair dele os aspectos casuais, restando a essência do fenômeno e rompendo com a percepção imediata (MARTINS, 2013). Em outras palavras, segundo Rubinstein (1978): “O ser humano pode ver imagens que não percebeu diretamente” (p. 78).

Além disso, a imaginação criadora, segundo Silva e Pasqualini (2019), tem origem no trabalho e é condição para a criação técnica e artística, bem como para a criação científica (MARTINS, 2013).

Por fim, temos como terceira expressão da imaginação ativa: a imaginação artística, em que o sujeito consegue a priori do resultado final, expressar de forma concreta e plástica a obra que intenciona elaborar. Segundo Martins (2013):

[...] uma imaginação verdadeiramente criativa não se reconhece apenas pelo conteúdo que um ser humano pode imaginar, mas pela integração das experiências ideais do projeto artístico às exigências objetivas da realidade, sem a qual a obra não conquista materialidade ou valor artístico (p. 184).



Isto é, na relação ativa e intencional com a realidade, a operação com imagens orienta a satisfação das necessidades humanas, que suprem o estado carencial. Segundo Vigotski (2009), a inadaptação é a condição para engendrar os processos de criação. Por isso, podemos postular que, conforme diz Ignatiev (1960), a atividade criadora é motivada por necessidades sociais, às quais advém da prática social e demandam criar algo inexistente.

Partindo da raiz histórica dos processos psíquicos, podemos apontar para a presença da criação não só em práticas sociais decorrentes de acontecimentos significativos na história, mas também nas atividades que se dão na dimensão particular que materializa a criação coletiva, a qual aponta para o processo de edificação do gênero humano (VIGOTSKI, 2003). Para Vigotski (2009):

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (p. 14).

Sendo a imaginação uma função psíquica humana, não restrita a atividades específicas, podemos organizá-la em operações mentais e técnicas próprias. Segundo Petrovski (1985), essas operações são de caráter analítico-sintético, que imbricam a imaginação aos processos de percepção, memória e pensamento.

Além disso, segundo Martins (2013), para que os elementos criados sejam transmitidos, mesmo que se perca a origem em que se deu a criação, a imaginação precisa se vincular também à linguagem. Isto é, precisa se consolidar nos processos de comunicação no seio das atividades sociais e coletivas, que são experiências práticas que assumem forma de palavra.

O momento elementar de desenvolvimento da linguagem consiste também no momento de desenvolvimento da imaginação infantil. Das primeiras capacidades de elucubração mental, a criança gradativamente vai conscientemente organizando o pensamento realista, saltando do devaneio para a organização de conceitos, em que diferentes formas de conexão intra fenômeno são possíveis. A formação de conceitos nos processos imaginativos se dá nas operações mentais de transformação da representação do objeto, de caráter analítico-sintético. Segundo Martins (2013):

Análise e síntese, comparação, generalização e abstração se impõem como operações imprescindíveis à imaginação e no transcurso de sua formação se destacam esquematizações, aglutinações, tipificações etc. de

traços da realidade que lograram desconectar-se de relações objetivamente já estabelecidas. Se nos processos de pensamento prevalecem articulações entre ideias, entre conceitos e juízos, na imaginação imperam processos abstrato-figurativos sob a forma de novas imagens, em uma dinâmica de interpenetração de pensamento e imaginação. (p. 187)

Ao se falar de análise, segundo Pasqualini e Silva (2019), estamos nos referindo à captação de traços gerais e essenciais, decantando o que não é da ordem da essência do fenômeno. Tal processo culmina na síntese isto é, criação de um padrão no qual os objetos diversos, dentro de padrões de semelhança, se organizam. A análise e a síntese, assim, assumem tendências de transformação da imagem, que segundo Rubinstein (1978), não é uma transformação aleatória, mas pautada em métodos que partem da prática social, a qual radica critérios de verdade que determinam as necessidades da criação humana (GIANONNI, 2018).

Acerca dos processos abstrato-figurativos, estes somente podem ocorrer através do profundo conhecimento da realidade, permitindo-se autonomia na organização dos vínculos do fenômeno imaginado e suplantando a delimitação do fenômeno somente pela linguagem e pelo pensamento, trazendo à tona a organização dos vínculos internos do fenômeno a partir da formação de sentimentos. O pensamento, incorporando por superação as bases empíricas, adquire autonomia e as conexões entre os sentimentos, o pensamento e a imaginação tornam-se de segunda ordem, isto é, mediadas por signos. De acordo com Martins (2013):

[...] a imaginação avança das formas subjetivas de fantasia, baseada em equivalentes funcionais de conceitos, em pseudoconceitos e em juízos que preterem as leis objetivas que regem a realidade, em direção às formas objetivas de imaginação, materializadas nos produtos dos projetos humanos. Destarte, a sutil diferença entre fantasia e imaginação residiria no grau de “liberdade” ou desprendimento das exigências da realidade concreta. O salto qualitativo presente nesse processo residiria, por sua vez, do entrelaçamento entre imaginação e pensamento lógico-discursivo, a partir do qual ambos resultariam transformados, plasmando-se em produtos objetivos da realidade da qual emergem e, ao mesmo tempo, se transformam. (p. 190)

A experiência sensorial ultrapassada é seguida de estabelecimento mental de novas conexões que reorganizam a imagem mediante ações, que operacionalizam um projeto ideal para realidade vindoura. Assim, a realidade objetiva é ponto de partida e de chegada dos processos imaginativos e na mediação de seus processos estão todas as funções psíquicas que permitem movimento consciente de afastamento da realidade para apreendê-

la. Por isso podemos afirmar que a imaginação aponta a possibilidade de autonomia da consciência humana.

Atingir o nível de consciência para a liberdade, que se expressa na criação, encerra a organização da imaginação através de cinco normas próprias (RUBINSTEIN, 1978).

A primeira delas é a combinação, que vincula elementos da experiência com combinações novas; temos aqui, segundo Vigotski (2006), a elucubração de elementos da realidade da experiência anterior do homem, na qual é feita uma combinação complexa entre elementos fragmentados da realidade, cujo o grau de combinação mistura tanto elementos reais combinados, como imagens da fantasia. Observamos aqui relação direta entre a atividade criadora e a experiência acumulada pelo sujeito, sendo que após a acumulação, que se dá ao longo da vida, ocorre a maturação de processos psíquicos que permitem imaginar. Por isso a relação estreita entre imaginação e memória na fantasia, uma vez que a criação dispõe de dados para novas combinações.

A segunda é a aglutinação, que funde qualidades, propriedades, partes de um fenômeno, que não estão vinculadas na vida diária. Nesta direção, observamos, de acordo com Vigotski (2006), o vínculo entre fantasia e realidade caracterizado como complicado e distinto, que ascende para a possibilidade de conjecturas, materializadas nos relatos.

A terceira constitui a acentuação, que, de acordo com Petrovski (1985), consiste na intensificação de alguns traços do fenômeno em relação aos outros, sendo aqueles os traços de caráter essencial; segundo Vigotski (2006), essa intensificação se dá em forma de enlace emocional, em que os sentimentos e emoções se expressam em imagens, as quais se combinam em torno das semelhanças de tom afetivo, isto é, mesmo signo emocional; aqui observamos a possível consolidação dos mecanismos de imaginação criadora pautados em processos de excitação nervosa interna às imagens relacionadas, nas quais a magnitude da impressão se relaciona com a imbricação de percepção e sentimento. Podemos observar na acentuação uma tendência de hiperbolização como técnica que, intencionalmente, exagera e intensifica traços do elemento externo para influenciar na reação emocional.

A quarta forma consiste na esquematização, que segundo Petrovski (1985) implica em união de representações distintas que moderam suas diferenças e trazem ao primeiro plano seus traços essenciais, anulando-se as diferenças.

Por fim, temos a estereotipação, ou tipificação que, para Petrovski (1985), implica em identificar o traço essencial do objeto e materializá-lo numa imagem concreta em processos de generalização que apontam os traços regulares do fenômeno na realidade.

Todas essas técnicas e normas da imaginação encerram relação, conforme já pontuamos, entre imaginação, sentimento, pensamento e linguagem. Com a formação do pensamento abstrato tem-se o potencial de intelectualização a linguagem, logo, formulação da percepção de sentimentos com base em significações, ou seja, sendo possível imaginar. Portanto, por essa explanação aponta-se que a imaginação é uma função mais desenvolvida em adultos.

O desenvolvimento da imaginação, à medida que a atividade humana se complexifica, pode ser compreendido por meio da lei fundamental do desenvolvimento da imaginação. Nesta lei, segundo Vigotski (2006), o desenvolvimento da imaginação se dá em dois períodos, os quais podemos compreender com o desenvolvimento de duas curvas, a da imaginação e a da razão, ou intelecto. No desenvolvimento das curvas, o autor aponta que, no primeiro momento a imaginação se desenvolve de forma mais progressiva, em relação ao intelecto.

No segundo momento, a partir do acúmulo de experiências, tem-se o desenvolvimento da linha do intelecto. Ou seja, à medida que a infância vai ficando para trás, a distância das linhas entre imaginação e intelecto vai diminuindo. Isso indica que, à medida que o sujeito vai se aproximando da vida adulta, a função imaginativa vai se adaptando às condições racionais, de modo que uma exerce papel de mediação para a outra. Vigotski (2006) se refere a esse segundo momento como o “fim dos sonhos juvenis”; nele a curva do desenvolvimento da imaginação não se anula, mas diminui o ângulo de progressão, desenvolvendo-se mais de tempos em tempos.

Ainda em relação ao vínculo da imaginação com o intelecto, na transição da infância para a adolescência, Vigotski (2006) aponta que a imaginação passa da ordem subjetiva para a ordem objetiva. Podemos observar essa transição na mudança das atividades dominantes, superando-se os brinquedos e desenhos, prevaletentes nos jogos protagonizados, aumentando progressivamente o papel de relevância da literatura e dos estudos, que mobilizam de forma mais massiva a imaginação.

Vigotski (2006) se aprofunda no desenvolvimento do desenho em diferentes fases que encaminham a criança para a segunda fase do desenvolvimento da imaginação. Essas etapas convocam a estrutura interfuncional do psiquismo humano, mobilizando-a para, a partir do acúmulo de experiências, imbricar a imaginação com a razão, de modo a engendrar a necessidade de novas formas de trato das afecções, que incorporam por superação o uso de signos ilustrados no desenho.

A primeira entre essas fases constitui o desenho com função de situar o sujeito no mundo, a partir de percepções primárias nas quais a criança reproduz o movimento, mas não o contempla, isto é, o pensamento motor vívido, em que emoção-percepção-ação são indiferenciados, é a forma prevalente de organização da ação; nesse sentido a ilustração é constituída por garatujas, distantes do real.

A segunda fase constitui o que Vigotski chama de etapa analítica do desenho, na qual já se tem certa contemplação do mundo a partir do próprio ângulo da criança, de modo que a ela consegue enumerar traços concretos dos objetos e começa a reconhecer relações entre partes, sendo o desenho mais esmiuçado com detalhes e relação à primeira fase. Observa-se o centramento em desenhar o que se lembra, ou seja, por via da evocação do conteúdo mnêmico, de modo que a criança desenha tudo o que sabe sobre o objeto e não só o que vê (ex: desenhar gestante e retratar o feto dentro na barriga). Enfim, é uma etapa em que o desenho se pauta essencialmente no formalismo e no esquematismo, encerrando embrião da representação da realidade.

Na terceira fase, temos a transição da ilustração de esquemas para silhuetas e contornos; mesmo que o desenho não tenha perspectiva e plasticidade, passa a ter projeção sobre o plano e é mais verossímil ao fenômeno retratado. Observemos que poucos alunos conseguem ultrapassar dessa etapa, fato que sinaliza naturalização dos dons artísticos, em detrimento do trato pedagógico das limitações até então técnicas, para serem ponto de partida de necessidade de expressão do fenômeno de forma mais complexa, o que é transmitido ao campo da palavra, mas que não necessariamente deveria deixar de ser desenvolvido por meio dos signos do desenho. Por fim, temos a etapa em que o desenho adquire expressão ampla e com perspectiva.

Assim, se de um lado, para a criança na idade escolar o desenho desempenha papel de afecção na formação da personalidade, à medida que se transita para a adolescência, as vivências acumuladas oportunizam análise das relações humanas nos seus diversos meios, sendo, para tanto, necessário desenvolver o que Vigotski (2006) chama de “mundo interior”, isto é, a imagem subjetiva da realidade objetiva. Observamos, nessa passagem da periodização, a transição do desenho para a centralidade da palavra, uma vez que esta dá conta de expressar melhor as complexidades dos conteúdos das relações humanas analisados pelo adolescente, já que ela abarca a melhor expressão dos sentimentos em movimento e dinamismo das relações na realidade. Segundo Martins (2013):

A suposta superioridade da imaginação infantil outra coisa não é, senão mais uma expressão do pensamento sincrético e do pensamento por

complexos, preponderantes nessa fase do desenvolvimento infantil, na qual a imaginação é fundamentalmente emocional e calcada em elementos associados por inferência subjetiva (p. 239)

Ainda segundo Martins (2013), a imaginação é conquista do realismo, expresso nos nexos objetivos internos ao fenômeno, à medida que se dá o desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico discursivo, os quais oportunizam a representação da realidade de forma mais complexa. Segundo Saccomani (2016) “[...] não há imaginação sem pensamento abstrato! Assim, os conteúdos desse tipo de pensamento constituem-se em matéria prima para a imaginação” (p. 73).

Diante disso, é importante postular, de acordo com Rubinstein (1978), que a criança deve ter contato com facetas da realidade que a vida cotidiana não proporciona. Compete à educação escolar colocar a criança em contato com os conteúdos clássicos que aumentem o conhecimento do indivíduo sobre a realidade objetiva, de modo que em direção ao enriquecimento desse conhecimento, o produto da atividade imaginativa também se enriqueça (ANJOS, 2017). Segundo Repina (1974):

[...] o realismo da imaginação da criança requer uma ativa educação. É imperativo que a imaginação da criança seja desenvolvida em conexão com o enriquecimento de suas experiências pelo conhecimento da realidade e que ela não retorne a uma fantasia infrutífera que sirva como um escape da realidade (p. 261, tradução PASQUALINI, SILVA, 2019).

Desse modo, a imaginação realista não se assenta só no presente. É atrelada ao pensamento abstrato, uma vez que o processo de transformação, que parte e volta à prática social, consiste em orientação da conduta presente para consolidação de projeto de futuro. Estamos nos referindo aqui aos processos que culminam na formação da personalidade, mais diretamente aos aspectos que competem à educação escolar, como a individualidade para-si e a concepção de mundo que veicula a orientação do sujeito na sua realidade.

Neste capítulo traçamos um aprofundamento do desenvolvimento psíquico em que se pese a formação, com base na Psicologia Histórico-Cultural, do pensamento teórico e da imaginação.

Vale frisar, novamente, que as considerações histórico-culturais do desenvolvimento humano, neste trabalho, intentam partir da prática social e apontam para a prática educativa, desenvolvendo-se os processos psicológicos que se movimentam dialeticamente, tal como a esfera intersubjetiva das relações de ensino e aprendizagem sobre as quais nos debruçamos no capítulo um.

No próximo capítulo pretendemos nos adentrar nos padrões filosófico-científicos da concepção da mundo com intuito de falarmos com mais pormenores acerca da concepção materialista histórico-dialética de mundo. Com isso, valendo-nos da discussão até então construída, iremos discorrer acerca do trabalho educativo, em que se pese a relação do ensino de ciências e artes, formadas e formadoras da concepção de mundo em tela, com a catarse para, assim, sintetizarmos aspectos da formação da personalidade através da educação escolar.

### **3 EDUCAÇÃO ESCOLAR, DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E CONCEPÇÃO DE MUNDO**

No capítulo um, apresentamos o conceito de concepção de mundo, essencialmente como materialista histórico-dialético, posto ser essa concepção de mundo que deve, em nossa perspectiva, ser veiculada na transmissão de conteúdos da escolarização. Entretanto, é necessário apontar que a concepção de mundo não é unicamente materialista histórico-dialética e possui uma historicidade materializada nas transformações do método científico, consubstanciada em padrões filosófico-científicos de concepção de mundo.

Iremos neste capítulo, num primeiro item apresentar elementos que apontem para a defesa da noção de concepção imanente de mundo, sendo discorrido, em primeiro subitem, esses padrões a partir de Rosa (2018), para num segundo subitem, tendo feito a retomada histórica que desemboca na concepção filosófico-científica marxiana de mundo, pensar nas suas implicações para o ensino das artes e das ciências a partir de Duarte *et al* (2012).

Por fim, no segundo item, retomaremos considerações acerca do desenvolvimento psíquico no processo de escolarização, para a partir da relação a ser traçada entre formação da concepção de mundo e desenvolvimento de personalidade, pensarmos em noções como astúcia da razão e liberdade, de modo a apontarmos que a consciência a ser desenvolvida pela escolarização deve, necessariamente, ser a consciência de classe. Utilizaremos, nesse item, como principais referências Duarte (2016) e Almeida, Abreu e Rossler (2011).

#### **3.1 Concepção de mundo: historicidade e implicações para o trabalho educativo**

##### **3.1.1 Padrões científico-filosóficos da concepção de mundo e sua historicidade**

Rosa (2018), a partir de Tonet (2013) e Lukács (1982), aponta que as transformações do método científico de conhecimento, às quais produziram revoluções na concepção de mundo, tiveram maior expressão em três momentos históricos, a citar: a Antiguidade Greco-Romana, a transição da Idade Média para a idade Moderna e o período de



decadência da ideologia burguesa, no século XIX, com o florescimento do materialismo histórico-dialético. Vejamos com mais detalhes cada uma desses períodos.

Rosa (2018), a partir de Lukács, aponta que a Grécia antiga foi o contexto em que as bases do pensamento científico foram edificadas. Tal base consiste na separação e contraposição entre o pensamento científico, de um lado, e os pensamentos cotidianos e religioso, de outro, entendendo-se o papel da ciência no atendimento às necessidades da vida prática. Em certo nível, tem-se aqui o primado do desenvolvimento da dialética, bem como temos a formação dos fundamentos metodológicos do reflexo científico, no qual, segundo Lukács (1982), haveria o compromisso de captar a realidade para além dos limites da sensibilidade do homem. O ápice desse período histórico foi a teoria atomista de Demócrito e Epicuro, no que tange às explicações do universo a partir de uma concepção de mundo imanente, como alternativa à concepção transcendente de mundo. Desse modo, Rosa (2018), a partir de Heller e Lukács salienta a importância desse momento para consolidação de um padrão científico-filosófico de desfetichização da realidade, tratando o desconhecido como algo passível de vir a ser conhecido.

Todavia, Rosa (2018) a partir de Tonet (2013), aponta que mesmo com todas as contribuições supracitadas, o padrão científico-filosófico da antiguidade apresenta limitações no que concerne ao modo de produção no qual se desenvolveu, qual seja, o modo de produção escravista.

Tonet (2013) afirma que os modos de produção escravista e feudal, em comparação ao capitalismo, não exigiam conhecimentos de elevada objetividade e sistematização para a transformação da natureza. A limitação do conhecimento ao processo prático, em que se pese seu contexto escravo e servil, inaugura historicamente a divisão do trabalho em manual e intelectual, sendo este fenômeno comum nos padrões da história do conhecimento da Antiguidade e da Idade Média, nas quais servos e escravos eram os incumbidos de produzirem os bens materiais e os “homens livres” de organizarem e dirigirem a sociedade, Tonet (2013) dá o nome de padrão greco-medieval a esses elementos comuns entre Antiguidade Grega e Idade Média. Segundo o autor:

A partir desta base material, os gregos e medievais elaboraram concepções nas quais o mundo tinha uma estrutura e uma ordem hierárquica definidas e essencialmente imutáveis. Estrutura e ordem no interior das quais também a posição do homem estava claramente definida. O mundo natural, como também o mundo social, não eram percebidos como históricos e muito menos como resultado da atividade dos homens. Entre mundo e homem se configurava uma relação de exterioridade. Por isso mesmo, ao homem cabia, diante do mundo, muito mais uma atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se

a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar. Embora se visse compelido a agir, sabia que seu destino não seria, em última análise, decidido por ele. Por seu lado, o conhecimento verdadeiro tinha um caráter muito mais contemplativo do que ativo, pois ao sujeito não cabia mais do que desvelar a verdade existente no ser. Deste modo, tanto o conhecimento quanto a ação tinham como polo regente a objetividade (mundo real), sendo esta marcada por um caráter essencialmente a-histórico. Esta posição face ao mundo e à problemática da ação e do conhecimento não sofrerá alterações essenciais até o fim da Idade Média. (TONET, 2013, p. 24)

Rosa (2018), a partir de Tonet, aponta que tal concepção de mundo se enraizou no curso histórico com intensas crises e transformações sociais a citar as guerras troianas, a decadência do império romano e o decaimento do modo de produção feudal. O esforço de apreensão da essência imutável dos fenômenos, assim, consistiu no modo de lidar com a mutabilidade e instabilidade na sociedade greco-medieval, havendo a prevalência de uma concepção de mundo materialista e idealista. Tal concepção estaria atrelada à produção de conhecimento científico que buscasse uma ordem universal e seus valores imutáveis, e não à transformação da natureza e a busca de padrões singulares dos fenômenos.

Desse modo, realiza-se um movimento do pensamento de ascensão do concreto imediatamente captado às abstrações científicas. Os dados empíricos, nesse movimento, seriam tomados como insuficientes para o conhecimento de elementos universais, os quais seriam visados para a superação do dado fenomênico em direção à sua essência - ou seja, a propriedade dos objetos, configurando, desse modo, um padrão de pensamento centrado na objetividade. Em suma, podemos apontar que a concepção de mundo greco-medieval teve sua devida importância histórica por representar um primeiro salto acima da cotidianidade, mas ainda a-histórica, idealista, objetiva e metafísica.

O segundo padrão científico-filosófico que Rosa (2018) apresenta a partir de Tonet, no curso histórico que sucede o período medieval, consiste no padrão moderno, cuja concepção de mundo se radica no método científico moderno. Ao contrário do modo de produção escravo e feudal, em que as riquezas estavam materializadas na posse de terras, servos e escravos, no período moderno, com a ascensão do capitalismo, temos a riqueza deslocada para o capital, o que reflete intenso dinamismo e postura do homem diante da natureza que visa à intervenção ativa, a postura independente e a acumulação ilimitada das riquezas.

Assim, ao contrário do período anterior que prezava pela busca do imutável e essencial nos fenômenos, as novas relações entre sujeito e objeto, no bojo de uma nova ordem econômica e produtiva de intervenção e transformação do mundo, advogam uma

concepção de mundo como sendo infinito e em constante movimento e transformação, no qual o homem passa a se entender como sujeito ativo na sua própria história.

Tais transformações da realidade se reproduzem no pensamento que também passa necessariamente por alterações. Diante de uma revolução na ciência, temos a revolução da concepção de mundo à luz de um novo desenvolvimento metodológico. As novas possibilidades e implicações do método científico advém da luta gerada pelo copernicanismo, o qual confrontava uma visão ativa e dinâmica do cosmos em detrimento de uma visão estática. Temos nesse confronto o embate entre uma concepção transcendente de mundo e uma concepção imanente de mundo, de modo que a cientificidade adquire uma centralidade que não tinha na Idade Média. O auge do metabolismo histórico da nova concepção de mundo está na noção dialética hegeliana que, todavia, ainda preserva uma perspectiva idealista e metafísica, de interesse burguês.

O padrão filosófico-científico moderno lança críticas às noções greco-medievais de centralidade na totalidade e na essência dos fenômenos, de modo a acusar este último de ser especulativo, por não se preocupar em realizar verificações empíricas e também carente de critérios de verdade. Assim o padrão greco-medieval teria pouca potencialidade para a difusão de conhecimento face às novas possibilidades metodológicas de transformação da realidade.

Isto posto, Rosa (2018) a partir de Tonet reforça que a ciência Moderna assume caráter essencialmente experimental e empírico a partir da articulação de dados empíricos obtidos pelos sentidos e pela razão. Portanto, dá-se a partir de então, maior atenção ao sujeito singular e aos seus atributos parciais, fragmentados e heterogêneos e de, no seio das articulações entre sentidos e razão, atrela-se aspectos singulares e universais dos fenômenos em três perspectivas possíveis: o racionalismo, o empirismo e o criticismo kantiano.

Em linhas gerais, as perspectivas supracitadas advogam que os métodos não visariam ao acesso do fenômeno real propriamente dito, e sim ao real conforme é percebido pelo sujeito, isto é, a existência ideal dos objetos, havendo, desse modo, a predominância de uma perspectiva subjetivista no padrão moderno. A construção do real, nesses termos, dá-se pelos dados empíricos, entendidos como parte da realidade, por sua vez, única realidade captável pelo sujeito. Não haveria uma essência a ser desvelada a partir dos dados empíricos, tampouco distinções entre aparência e essência. Em suma o padrão moderno consistiria na:

[...] regência do sujeito sobre o objeto neste processo; a construção do objeto pelo sujeito; o predomínio do formalismo; a definição de verdade não como adequação, correspondência, representação ou reflexo (mesmo que ativo), mas, como coerência e consistência do discurso; o rigor metodológico e a intersubjetividade como critérios de verdade. (TONET, 2013, p. 46-47)

No que se refere ao modo de produção de tal padrão, se de um lado no feudalismo e na escravidão os “homens livres” usufruíam da produção sem se ocuparem dela, no capitalismo também. Entretanto, ao contrário dos modos de produção anteriores, temos agora a possibilidade de controle direto do processo produtivo, via posse dos meios de produção, materializada na divisão de classes. Assim, observa-se que a modernidade, segundo Rosa (2018), a partir de Tonet, não atingiu a compreensão objetiva das relações entre a história humana e história natural. Tampouco de seus pontos de intersecção e de seus elementos de continuidade e ruptura, mesmo com o salto de entendê-las como sendo distintas entre si.

A nova concepção de mundo moderna, que passa a entender que o conhecimento científico pode transformar a realidade material, cerceia-se pela posição reacionária da burguesia e a história humana acaba sendo entendida à luz do mesmo estatuto da história natural face à economia.

Tais limitações estão atreladas aos elementos da concepção de mundo moderna. Um desses elementos, ainda segundo Rosa (2018) é a naturalização do modo de produção capitalista como sendo o único modo de produção e reprodução da vida possível, e cuja respectiva concepção de sujeito se apoia na noção do sujeito singular, a-histórico, definido pelas noções de racionalidade, liberdade, igualdade e autocentramento. A concepção de sociedade decorrente se daria da relação dos indivíduos dentro dessa concepção de sujeito, carecendo das mediações particulares entre a individualidade e a sociedade, isto é, carecendo da noção de classe, desinteressante dentro dessa perspectiva de produção de conhecimento que advoga um ideal de neutralidade.

Rosa (2018), a partir de Coutinho (2010), aponta que existem dois momentos da ciência moderna, que devem ser sinalizados para, posteriormente, entendermos a gênese do padrão marxiano. O primeiro momento consiste, conforme já mencionamos, na inauguração da racionalidade humanista e dialética de Hegel.

O segundo momento consiste na ruptura do pensamento burguês entre 1830 e 1848, diante da decadência e abandono do pensamento humanista, historicista e da razão dialética. Segundo Lukács (1966), temos aqui a decadência da ideologia burguesa, em que

se pese a emergência do sujeito revolucionário, novo sujeito social histórico, que põe em xeque a ordem burguesa, de modo que a ciência moderna perde a capacidade de descrever e explicar objetivamente a realidade. Diante disso, passa-se a entender que o ser humano seria incapaz de conhecer a realidade através da razão, da ciência e da filosofia, portanto, incapaz de transformar o mundo.

Além da decadência supracitada, de acordo com Coutinho (2010), o padrão moderno se apoia numa noção de cientificidade que não é orientada por uma filosofia social, isto é, não se propõe a captar o movimento na realidade das categorias econômicas, conforme o padrão marxiano. Nota-se que o padrão moderno cai na ideologização de sua concepção de mundo. Isto é, rende-se à espontaneidade imediata; interpreta-se a realidade de modo superficial; distancia-se da totalidade dos fenômenos; passa-se a focar a particularidade, por sua vez, tomada como universalidade; fetichiza-se a realidade e se abandona a dialética, retornando à lógica formal. Segundo Coutinho (2010):

Da crítica da realidade em nome do progresso, do futuro, das possibilidades reprimidas, o pensamento burguês transforma-se numa justificação teórica do existente. Em proporções cada vez maiores, a história e a economia perdem sua anterior importância filosófico-ontológica, deixando de desempenhar um papel significativo na elaboração da concepção de mundo. (p. 35-36)

Rosa (2018) aponta que nesse período tem-se o progresso técnico, em que se pese a inauguração de novas áreas das ciências naturais e exatas e novas descobertas nesses campos. Apesar da importância dessas áreas enquanto crescimento da ciência como um todo, Rosa aponta que, no que tange ao cenário histórico-social, o padrão moderno cai em decadência. Assim, essas novas ciências se constituem completamente alheias da relação entre ciência e totalidade da realidade social, estando ainda mais alienadas em ideários de neutralidade do conhecimento, e gerando ainda mais fragmentação do conhecimento, de modo que a concepção de mundo deixa de ser vista como inerente à qualquer produção de saber.

A reviravolta sobre o pensamento burguês, segundo Rosa (2018), dá-se diante da emergência de um novo padrão filosófico-científico que incorporasse por superação o padrão moderno, até então o mais desenvolvido historicamente. Esse novo padrão, em vez de negar a contradição e tomá-la como insuperável, partiria do cerne desta. Estamos falando do padrão filosófico-científico marxiano. Este, ao romper com a razão moderna, lança críticas sobre sua concepção ideologizante de mundo no bojo de um novo método científico e uma nova concepção de mundo respectiva: o materialista histórico-dialético.

Para além dos padrões anteriores que se centravam seja no objeto (greco-medieval) ou no sujeito (moderno), o padrão marxiano se centra no meio do polo da relação entre sujeito e objeto. Desse modo não se trata de negar os alcances das concepções de mundo anteriores, uma vez que é imprescindível entender a existência de uma realidade *à priori* da consciência, bem como o mundo como elaboração teórica de ordem subjetiva.

Assim, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade passam a se articular em torno de um mesmo estatuto ontológico orientador e orientado pela práxis. Tonet (2013) define práxis como “atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social” (p. 78). Ou seja, o padrão marxiano supera o materialismo mecanicista, entendendo que a objetividade é de ordem social. Também supera o idealismo, uma vez que a realidade é resultante da atividade social humana. Sendo o materialismo histórico orientado por princípio metodológico dialético, a objetividade, que é necessariamente histórico-social, não é entendida unilateralmente, conforme o padrão greco-medieval.

Outra diferenciação se coloca quanto ao conceito de essência no padrão marxiano. Se no padrão greco-romano a essência era tomada como uma instância imutável e eterna, além de a-histórica, e no padrão moderno essência e aparência não eram diferenciadas, no padrão marxiano a essência é justamente o que se localiza no centro do tensionamento da relação entre sujeito e objeto. A essência consiste em componente da natureza inerente do processo social de movimento radicalmente histórico, segundo Tonet (2013), implicando reciprocamente nesse metabolismo a unidade e a multiplicidade, a permanência e a mutabilidade. Isso é possível uma vez que aspectos contraditórios não necessariamente são conflitantes.

A essência do padrão marxiano, atrelada à noção de trabalho, passa a ser compreendida não como um núcleo natural, mas como o conjunto de relações de produção construídas historicamente. As ações humanas, constitutivas das atividades das relações de produção, seriam as geradoras dos aspectos aparentes e essenciais dos fenômenos da realidade. Segundo Tonet (2013):

A essência é o elemento que expressa, em última análise, a unidade e a identidade do ser social e que, portanto, nos permite falar em gênero humano, em história humana como algo efetivamente existente e não como uma simples denominação formal. Por sua vez, o fenômeno é o elemento que expressa, de modo mais incisivo, a diversidade e a mutabilidade do mesmo ser. Já vimos, referindo-nos ao ser social que, ao longo de sua história, vão se constituindo determinados traços que o marcarão definitivamente. Estes traços, resultados concretos de atos históricos humanos, objetivam-se e conferem ao ser social uma

identidade que se conserva ao longo de toda a sua história. Contudo, exatamente por serem produtos de atos históricos sempre diferentes, eles mesmos trazem em si este caráter de identidade e de não identidade, próprio do movimento dialético. De modo que podemos dizer que a essência é aquilo que, embora mudando, guarda sempre a sua identidade. (p. 90-91)

Assim, o sujeito é entendido como coletivo e histórico e no seio das mediações entre sua singularidade e a universalidade do gênero humano, polos que, por sua vez, são necessariamente mediados pela particularidade da classe social. O sujeito, nesse sentido é fundante da história e da produção de conhecimento, que é histórica também, conforme vimos neste subitem.

Tais noções, ainda segundo Rosa (2018) indicam a especificidade do método materialista histórico-dialético enquanto método de reprodução no pensamento do movimento dialético da realidade. Elementos como a singularidade, a particularidade, a universalidade, a contradição e a mediação são as categorias de análise dos processos históricos para a identificação da essência dos fenômenos com seus respectivos aspectos fenomênicos, conforme apresentados na introdução quanto à contribuição da teoria social marxista do capitalismo.

Feitas as considerações históricas que apontam para a gênese da concepção de mundo materialista histórico-dialética e o padrão filosófico-científico marxiano, vejamos a seguir algumas implicações desta concepção de mundo para o trabalho educativo e partir da pedagogia histórico-crítica, em que se pese o ensino das ciências e artes para a formação de identidade para si.

### **3.1.2 Concepção materialista histórico-dialética de mundo e trabalho educativo**

A partir das definições sobre o padrão científico-filosófico marxiano e o entendimento da especificidade da concepção materialista histórico-dialética de mundo há que se demarcar o papel das artes e das ciências como conteúdos escolares que veiculam a concepção de mundo supracitada. No capítulo um pudemos compreender, a partir da pedagogia histórico-crítica, que os conteúdos escolares medeiam a vida cotidiana e as objetivações mais elevadas do gênero humano. Duarte *et al* (2012) explicitam a visão humana das artes e das ciências como formas de apropriação da realidade que tensionam

elementos concretos e abstratos dos fenômenos da realidade, bem como sua essência e aparência, conteúdo e forma, consubstanciadas na referida concepção de mundo que se torna constitutiva da natureza social do aluno no processo de catarse.

Assim, as artes e as ciências, segundo os mesmos autores (2012), operam como desfetichizadoras da realidade à medida da formação humana em suas máximas possibilidades de desenvolvimento, no bojo da escolarização. Observe-se que ao falarmos de desenvolvimento, temos pautada uma noção imanente que se reproduz em espiral dialética de evolução, crise, saltos bruscos e revoluções, ao contrário de noções de desenvolvimento transcendentais e de progresso a partir do padrão moderno burguês. Segundo Gramsci (1978):

É indubitável que o progresso foi uma ideologia democrática, bem como é também indubitável que tenha servido politicamente na formação dos modernos estados constitucionais etc. Igualmente é incontestável que ela hoje já não mais está em seu auge. Mas em que sentido? Não no sentido de que se tenha perdido a fé na possibilidade de dominar racionalmente a natureza e o acaso, mas no sentido “democrático”; ou seja, de que os “portadores” oficiais do progresso tornaram-se incapazes deste domínio, já que suscitaram forças destruidoras atuais tão perigosas e angustiantes quanto as do passado [...], tais como as “crises”, o desemprego etc. A crise da ideia de progresso, portanto, não é uma crise da ideia em si, mas uma crise dos portadores dessa ideia, os quais se tornaram, eles mesmos, uma “natureza” que deve ser dominada. Os ataques à ideia de progresso, nessa situação, são muito interessados e tendenciosos (p. 45).

Desse modo, ao pautarmos a noção de desenvolvimento em tela neste trabalho, estamos nos referindo a uma noção de desenvolvimento cuja teleologia se oriente, segundo Duarte *et al* (2012), pelo posicionamento diante das possibilidades objetivamente existentes e pelo embate pro ou contra algumas dessas potencialidades, isto é, o desenvolvimento é necessariamente desenvolvimento de e em uma concepção de mundo.

Conseqüentemente, ainda segundo os mesmos autores (2012), a prática social, referenciada nos momentos da didática da pedagogia histórico-crítica, não é definida espontaneamente, mas pelo reconhecimento consciente das forças sociais metabolizadas pelos homens. Isto é, falamos de salto da prática social em si para uma prática social para si. Esta última se orienta pela definição do conhecimento mais desenvolvido historicamente, radicado no padrão científico-filosófico mais desenvolvido, o qual oportuniza a constituição de um ser humano o mais livre, universal e emancipado quanto seja possível.

Sendo assim, quais seriam as especificidades e contribuições ao desenvolvimento da concepção materialista histórico-dialética de mundo para as artes e as ciências



desenvolvedoras de identidade para si? Vigotski (1999) lança críticas às concepções, até hoje hegemônicas, de que a arte operaria por um mecanismo em que a obra contagiaria o receptor com a vivência do artista. O autor sustenta uma noção contraposta ao contágio através do desvelamento do processo de apropriação pelo indivíduo de formas socialmente mais desenvolvida de sentir. Conforme visto no capítulo dois, ao falarmos em formação de sentimentos estamos nos referindo à formação de conceitos que objetificam a forma em que o conteúdo do sentimento é percebido, via incorporação por superação das formas espontâneas de pensamento.

Assim, mediante uma obra que sintetiza a prática social global, ao ser transformada em conteúdo escolar, deve-se mediar o desenvolvimento da abstração para que o pensamento racional se aproxime da realidade objetiva. Com tal desenvolvimento, torna-se possível partir da incorporação por superação dos processos de pensamento espontâneo, mais vinculados à concretude, todavia incapazes de ir para além da aparência, em direção à transmissão de conceitos científicos para a captação da síntese da obra, sistematizá-la e operar processos de generalização.

Em suma, a formação do pensamento teórico, mediante a arte, parte dos processos intersíquicos de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional, materializando novas configurações aos fenômenos da vida cotidiana à luz de elementos não captados anteriormente, mas captados no ponto de chegada da prática educativa com a vivência de sentimentos não experienciados no cotidiano.

Em que se pesem as diferenças entre o papel da arte e da ciência, Lukács (1982) não as distingue em termos de hierarquias, tampouco dicotomiza a arte e a ciência. Isso porque conteúdos artísticos e científicos não veiculam diferentes concepções de mundo. Ambos superam o pensamento cotidiano, de modo que o psiquismo possa refletir a realidade concreta.

Isto é, as artes e as ciências, formadoras de identidade para si, refletem a mesma realidade de formas diferentes, mas não reproduzem no psiquismo diferentes realidades. Sendo o reflexo parte constitutiva do processo de transformação da realidade no bojo da atividade humana, ao falarmos de artes e ciências como produtos consubstanciados na forma de reflexos, estamos as tratando como mediações no seio do processo histórico de desenvolvimento de formas mais elevadas de consciência. Ou seja, a gênese da arte e da ciência, quais sejam os conteúdos clássicos desfeticizadores da realidade, é marcada pelo primado ontológico de passagem do ser natural ao ser social em que o psiquismo passa por rupturas e saltos rumo à humanização.

Segundo Duarte *et al* (2012), a humanização mediatizada pelas ciências passa pela produção do reflexo científico da realidade, no sentido de buscar a máxima objetividade para representar idealmente os fenômenos da realidade objetiva, eliminando-se traços subjetivistas e antropomórficos, e resguardando a orientação teleológica por meio de leis explicativas dos processos da realidade para domínio da universalidade. Nota-se a necessidade de apontarmos a dinâmica imanente da concepção materialista histórico-dialética de mundo, na qual não se parte do pressuposto da natureza enquanto obra da criação, mas sendo a criação um processo necessariamente humano, haja vista, conforme visto no capítulo dois, os processos imaginativos serem radicados na gênese da atividade humana social.

Diante do entendimento da arte e da ciência como reflexos específicos, quais os reflexos psíquicos na vida cotidiana são a base para o desenvolvimento do pensamento nos conceitos científico e na sensibilidade artística? Trata-se do reflexo que suplanta a aparência fetichista fenomênica por via do pensamento teórico. Nesta forma de pensamento superior, conforme já visto no método materialista histórico-dialético e nos respectivos subitens sobre desenvolvimento do pensamento, o concreto não é dado de antemão, mas deve ser extraído na atividade pensante mediante o pensamento abstrato. Ou seja, a elaboração teórica permite que o pensamento chegue à síntese das múltiplas determinações da realidade concreta (DUARTE, 2000).

É nessa dinâmica do pensamento, ainda segundo Duarte *et al* (2012), a partir de Vigotski (1999), que a arte e a ciência, enquanto reflexos, assumem diferentes metabolismos. Se, de um lado, a ciência, realiza o movimento de afastamento da aparência da realidade em busca das leis explicativas em conceitos abstratos, não dados na superfície fenomênica imediata, na arte a aparência e a essência do fenômeno são apresentadas de modo fundido, ou seja, a realidade. Neste último caso, se revela ao sujeito com suas contradições intensificadas (em forma de dramaticidade ou comicidade), exprimindo um reflexo e crítica da vida que apresenta aspectos da individualidade e questionamentos sobre esta.

Ainda segundo Duarte *et at* (2012), a partir de Vigotski (1999) se por um lado a ciência trabalha com conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade. Entendemos que a relação do sujeito com as imagens da obra de arte é de caráter imediato, tal como na vida cotidiana. Contudo, os resultados objetivos dessa relação são distintos da vida cotidiana, pois em vez de visar a resultados práticos e satisfação de necessidades imediatas, na obra de arte a prática é suspensa e as necessidades imediatas são postergada, prevalecendo o

universo da obra. Ou seja, o sujeito, ao desfrutar da obra, não o faz para atingir resultados práticos, mas para viver a realidade imediata da obra, dirigindo-se pelo seu conteúdo consubstanciado em uma forma. Isto é, estabelece-se contato com a aparência que conduz o sujeito às questões essenciais da vida humana. Nessa dinâmica, tem-se a elevação da subjetividade que permite o desenvolvimento da personalidade, por sua vez, objetivada como síntese entre o singular e o universal.

Em suma, a arte constitui uma totalidade que reflete na sua particularidade a dialética entre o singular e o universal. Vale lembrar que, ao falarmos de obra de arte, transformada em conteúdo escolar, estamos necessariamente nos referindo aos conteúdos clássicos, em que se pese aqui formados e formadores da concepção materialista histórico-dialética de mundo, os quais engendram o desenvolvimento do sistema interfuncional e a formação da personalidade. Veremos no próximo item, com mais pormenores, a relação entre a concepção de mundo e a formação de personalidade.

Segundo Lukács (1970), ao notarmos os efeitos profundos e as emoções intensas provocadas por uma obra de arte, para além da noção do contágio, temos, na perspectiva teórico-metodológica em tela, o fenômeno da arte, enquanto particularidade que conecta o percurso da vida individual - singular- com a vida da humanidade - universal. Por isso, a importância de se especificar a referência da obra em que se pese seu caráter clássico, na qual o mundo interno do sujeito se relaciona com as questões acerca do desenvolvimento da humanidade.

A afecção do sujeito está altamente relacionada com a dinâmica entre forma e conteúdo da obra. Duarte *et al* (2012) afirmam, a partir de Lukács que, se de um lado o artista pensa na forma para transmitir certo conteúdo, o receptor é atingido em primeiro momento pelo conteúdo. Essa afecção está atrelada ao momento da catarse, conforme visto no capítulo um, na qual o indivíduo se vê diante da necessidade de questionar a sua concepção de mundo e de si mesmo.

Assim, ainda conforme Lukács (1970), devemos apontar o papel da transmissão de conhecimento no sentido de desfetichização dos fenômenos, por meio de mudança das relações entre consciência e realidade social. Ou seja, a consciência, na catarse, deve superar a aparência que os fenômenos da realidade teriam enquanto autônomos e controladores dos homens, para ver esses mesmos fenômenos como produtos das atividades coletivas.

Duarte *et al* (2012) apresentam dois movimentos possíveis de desfetichização do conhecimento. O primeiro consiste no desmascaramento da aparência falseada da realidade

e o segundo na recuperação do papel dos homens na história. Se de um lado a ciência se debruça mais no primeiro movimento, a arte se apoia mais no segundo. Lembrando que mesmos sendo movimentos distintos, não se trata de concepções de mundo distintas por parte da ciência e da arte, posto que ambas possibilitam a ampliação da concepção imanente de mundo via conteúdos catárticos. Segundo Gramsci (1978):

Uma das maiores debilidades das filosofias imanentistas em geral consiste, precisamente, em não terem elas sabido criar uma unidade ideológica entre o superior e o inferior, entre os “simplórios” e os intelectuais. Na história da civilização ocidental, o fato verificou-se em escala europeia, com a falência imediata do Renascimento e, parcialmente, também da Reforma, em face da Igreja Católica. Esta debilidade manifesta-se no problema escolar, na medida em que – partindo das filosofias imanentistas – nem mesmo se tentou construir uma concepção que pudesse substituir a religião na educação infantil, já que o sofisma pseudo-historicista defendido por pedagogos a-religiosos (a-confessionais) e realmente ateus, permite o ensino da religião porque ela é a filosofia da infância da humanidade que se renova em toda infância não metafórica. (p. 17)

Tendo finalizado a apresentação da historicidade dos padrões filosófico-científicos da concepção de mundo, esta em paralelo com a historicidade das teorias pedagógicas vistas no capítulo um, podemos retomar a afirmação da introdução de que estamos vivendo uma atual crise de concepção de mundo e suas devidas implicações. Mesmo após a crise dos padrões modernos ter ocorrido o desenvolvimento do padrão marxiano e da formação de diferentes vertentes nas mais diversas ciências decorrentes desse padrão, como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, tais teorias e sua devida concepção de mundo se mantêm como contra-hegemônicas desde seu nascedouro até o momento vigente. Isso decorre do fato de que a partir da modernidade, mesmo com os ciclos de crises sistêmicas de reformulação do capital, este nunca deixou de ser a categoria central que organiza os modos de produção e reprodução da vida, incluindo entre eles a produção do conhecimento científico.

Muito se tem disseminado a concepção de que na atual conjuntura brasileira estamos vivendo um “retorno à Idade Média”. Se de um lado algumas conjecturas de aproximam do padrão científico greco-medieval, tal como o criacionismo e a busca por verdades transcendentais e inquestionáveis, por outro, não se teve o retorno ao modo de produção centralizado na escravidão e no feudalismo. O capitalismo continua sendo o modo de produção global que radica a noção de que sua respectiva organização da vida e dos conhecimentos é a única possível, conforme interesse da burguesia.

Tal como apresentado na introdução, se em certos momentos históricos o marxismo e outras vertentes teórico-metodológicas, engajadas com a radicalidade da transformação da realidade, tiveram maior aceite e efervescência nas universidades, movimentos sociais, dentre outros espaços, e em outro momento passam a ser apontados como ameaça, não se trata de mera imposição ideológica pontual de um governo em específico e tampouco fenômeno apartado da história. A concepção materialista histórico-dialética de mundo sempre foi contra-hegemônica e se teve maior espaço antes foi por não representar grande ameaça à agenda liberal, que sempre esteve vigente. É diante do tensionamento do capital e crescente necessidade de extração de mais-valia dos processos produtivos que o liberalismo se alia ao fascismo e acirra os embates ideológicos, isto é, endossa concepções de mundo que já existiam.

Quando Gramsci diz que a filosofia imanentista apresenta historicamente debilidades que se expressam como problemas escolares, há que se apontar que sendo a concepção materialista histórico-dialética de mundo até hoje contra-hegemônica, é porque é mister se firmar na escola matrizes curriculares que veiculem concepção de mundo que rompa com a cisão entre epistemologia e ontologia, que atribuem a outras instâncias como à família e à religião a formação de valores, como se não dissessem respeito à escolarização, que por sua vez, seria recoberta por um ideal de neutralidade prol dos “bons costumes” e da manutenção da “família tradicional”.

Desse modo, sendo as perspectivas teóricas em tela firmadas no materialismo histórico, há que se endossar na prática social global, na qual se insere a prática social da escola, que por sua vez, dê conta de, no plano da história, operar no cerne das contradições da realidade, com base em núcleo metodológico dialético, para projeto de transformação radical e coletivo da realidade. Aqui podemos retomar as interfaces entre educação e revolução, uma vez que a transformação da realidade implica em formação de um novo homem, por sua vez com outros valores face às contradições da realidade, logo, uma outra concepção de mundo, que é necessariamente da alçada da escola transmitir via conteúdos clássicos.

### **3.2 Concepção de mundo, liberdade e consciência de classe**

Os conteúdos trabalhados até agora sinalizam que o desenvolvimento da individualidade para-si não se dá espontaneamente. Ou seja, o desenvolvimento que imbrigue indivíduo e sociedade, de modo que a sociedade seja o cerne do homem e este

seja o embrião da sociedade (DUARTE, 2013), passa pela formação do psiquismo humano no seio da atividade. Esta será desenvolvida e desenvolvedora de consciência humana, de tal sorte que os fenômenos da realidade objetiva sejam reproduzidos na consciência, em forma de imagem subjetiva da realidade objetiva por meio dos signos.

A apropriação da cultura, acumulada historicamente como patrimônio humano genérico, é internalizada mediante os signos, os quais sendo unidade mínima de análise do psiquismo, materializada na palavra, mobilizam a formação superior do sistema psíquico interfuncional na direção de formação de uma imagem complexa em suas conexões internas, desveladas com a unidade do pensamento linguístico. Conforme a linguagem se intelectualiza e o pensamento se verbaliza, ocorrendo autodomínio da conduta, o ser humano passa a ter controle não só sobre a realidade externa, mas também sobre si. Isso possibilita movimentos no pensamento de abstração e generalização para desvelamento e reformulação de cadeias de juízos que formam conceitos. Estes se desenvolvem à medida que incorporam por superação a formação espontânea, rumo à forma científica.

Dessa maneira, para além da formação intrapsíquica do pensamento na estrutura de generalização da palavra, vimos também que o pensamento, na estrutura da atividade, deve se descolar das figuras para uma abstração que lhe permita desvelar suas contradições internas, de modo a conduzir para a essência dos fenômenos. Isto posto, deve-se destacar que, nessa dinâmica, cabe à escola ser um espaço possível que propicie suplantar o pensamento empírico - de núcleo metodológico lógico-formal, da realidade, em direção a uma forma dialética de pensar, isto é, o desenvolvimento do pensamento teórico.

O desenvolvimento cognitivo, imbricado no desenvolvimento afetivo, caracteriza a atividade como unidade afetivo-cognitiva, de modo que toda a orientação do pensamento para produção de reflexo psíquico da realidade passa pela dinâmica da afectogênese que os fenômenos exercem no sujeito, à qual passa pelo reconhecimento de necessidades das atividades humanas, encontro do objeto carencial e formulação dos motivos, de modo que a atividade se oriente para fins que toquem nas significações histórico-sociais que pautam os sentimentos, bem como formulem aspectos singulares da vivência dos fenômenos pelo sujeito, na forma de sentidos pessoais, dinâmica, que por sua vez, configura a estrutura da personalidade.

Com a consolidação do pensamento abstrato, na educação escolar, abre-se margem para o sujeito imaginar, possibilidade que se inaugura na gênese da atividade humana, e, que por sua vez, visa à transformação da realidade. A transformação só se torna viável, uma vez que o ser humano tenha acumulado experiências, assim como alcançado um

desenvolvimento psíquico capaz de reproduzir fenômenos da realidade, bem como para exercer a imaginação criativa, que se expressa não só em grandes feitos artísticos, filosóficos e científicos, mas na vida do homem da coletividade, por via do prévio contato e internalização de conhecimentos das respectivas áreas mencionadas, que requalificam o psiquismo humano.

O desenvolvimento do psiquismo, em sala de aula, tem potencial de mobilizar o aluno a perceber as carências do pensamento figurativo nos fenômenos estudados, para engendrar a necessidade de pensamento teórico. Essa mobilização expressa o papel imprescindível da psicologia histórico-cultural na educação escolar que se proponha marxista, no caso, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Todavia, segundo Duarte (2016), a psicologia é apenas um dos fundamentos da pedagogia, junto aos outros campos do conhecimento como a sociologia, a história e a didática. Cabe à Pedagogia Histórico-Crítica, como eixo norteador no nosso entendimento sobre educação, mediar a psicologia histórico-cultural nas práticas educativas. Em suma, ao pensarmos na formação humana em relação à formação da educação, que encerra tensionamento entre homem e natureza, e o qual desemboca em humanização, atrelada ao processo de produção de conhecimento para transformação da realidade, estamos abarcando a formação de psiquismo humano.

No que tange à produção de conhecimento sobre a realidade para a transformação desta, que convoca a formação de funções psíquicas superiores, subentendemos que o avanço da personalidade humana se imbrica com o avanço da sociedade (DUARTE, 2016). A base social do desenvolvimento humano, no que tange às atividades humanas de modo geral, e aqui a atividade de estudos, passa pela internalização dos conteúdos mediante a reprodução de imagem da realidade no psiquismo, sendo que somente com a consolidação dessa imagem, via estrutura interfuncional, torna-se possível repensarmos os arranjos dessa imagem na forma de ação concreta sobre a transformação da realidade, em outras palavras, segundo Marx (2011), o ser humano precisa *a priori* criar as relações para *a posteriori* poder dominá-las.

Observemos a relação da reflexão supracitada com o conceito de reprodução que Duarte (2016) apresenta para se pensar na produção de conteúdos novos, os quais nascem da bagagem de conteúdos mortos, que estão em estado latente nas objetivações humanas. Estamos nos referindo à reprodução da dinâmica da realidade, que vai do espontâneo ao intencional, mediante o uso de signos na atividade mediadora. Essa mediação, segundo Duarte (2016) que se interpõe entre a finalidade subjetiva do trabalho e a realidade objetiva, é o que Marx (2011) chama de astúcia da razão. Segundo Vigotski (1996):

Em geral, a astúcia consiste em que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e se consumirem nesse processo, não toma parte diretamente nele, porém leva a cabo seu próprio objetivo. Marx cita essas palavras ao tratar das ferramentas e trabalho e diz “o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo” (p. 93-94).

Observemos que, no que tange o uso de signos, como instrumentos da cultura, para o homem controlar a si mesmo, tal citação se relaciona com o momento em que Leontiev (1978a, p. 84) diz que “[...] submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que não nos são diretamente acessíveis”. Ou seja, é do embrião do pensamento abstrato que pode emergir a possibilidade de formulação novas mediações para controle da natureza, e também para controle de si.

O conhecimento das propriedades mecânicas, físicas e químicas, às quais Vigotski se refere, são as propriedades internas aos fenômenos da natureza, cuja estrutura interna precisou percorrer movimentos de análise e síntese para que a partir deles, novas relações de juízos conduzissem à percepção para outros fenômenos, os quais mobilizam o pensamento empírico da realidade, em direção ao teórico, que frente ao conhecimento vindouro de novos aspectos da realidade, pode se tornar empírico, rumo a novos conceitos, leis e juízos sobre a realidade.

Ao falarmos do processo de elaboração da imagem dos fenômenos, em sua totalidade, que passam por elaboração cognitiva, lembremos que, no princípio da sua captação sensorio-perceptual temos o exercício da tonicidade afetiva que o fenômeno exerce sobre o sujeito. A partir da afecção gerada pelo objeto da realidade o sujeito reconhece as suas necessidades e, delas, pode extrair os motivos de sua atividade, o que, por sua vez, mobiliza os processos de transformação da realidade às necessidades do sujeito. Dessa dinâmica, que organiza teleologicamente a atividade, engendrando formação de consciência, que temos a astúcia da razão. Segundo Duarte (2016):

A astúcia da razão não consiste, portanto, em se adaptar à realidade tal como ela se apresenta, nem em tentar construir um mundo a partir da fantasia sem vínculos com o real, mas em analisar o movimento e as contradições da realidade de maneira a conhecer as possibilidades de transformação e estabelecer estratégias de condução dessa transformação em direção à concretização daquela que, entre as alternativas possíveis, seja a melhor para os seres humanos (p. 43).



Nesse sentido, segundo Duarte (2016), observa-se que a astúcia da razão se insere no metabolismo entre homem e natureza, uma vez que ao transformar o mundo, ela mesma se transforma nesse processo. É no conhecimento aprofundado da realidade que o sujeito, desvelando minúcias das contradições dos fenômenos, extrai a sua essência, cujo conhecimento engendra possibilidades de formação psíquica da imaginação. Notemos que, ao se falar que não se trata de “construir um mundo a partir da fantasia sem vínculos com o real”, Duarte tangencia a reflexão acerca da superação da imaginação passiva pela ativa.

Ao falarmos em imaginação, estamos pressupondo o funcionamento do pensamento teórico, logo, superação de formas de pensamento sincrético, com ausência de significação simbólica do mundo, bem como a superação do pensamento figurativo, que inicia a formulação da função social dos objetivos, mas ainda pautado na empiria. Tais formas de pensamento comumente são associadas à noção de imaginação fértil, assumindo papel na periodização do desenvolvimento infantil. Todavia, ao se manterem na dinâmica de atividade e consciência do adulto, alienam o sujeito das significações dos fenômenos sobre os quais se age. A alienação do significado, por sua vez, cinde as ações e operações da atividade humana, de modo que, na dinâmica da divisão social do trabalho, significados e sentidos pessoais não se encontram. Dessa forma, a atividade humana carece de respaldo na realidade, que deveria mediar o seu reconhecimento e os seus motivos não ficam conscientes, mesmo que exerçam determinação na ação do homem (MARTINS, 2004)

O tensionamento entre as condições da realidade e os motivos da atividade nessa realidade constitui pedra angular da ontologia marxiana, cuja base, segundo Duarte (2016), se assenta na teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que se desenvolvem por incorporação das objetivações do gênero humano. Uma vez que o tensionamento seja incorporado como inerente à dinâmica da luta de classes, o sujeito trabalhador se situa em condição na qual, a relação de produção alienada, que reproduz outras relações sociais alienadas, conforma o homem em situação de socialidade em si (DUARTE, 2016). Ou seja, alheio às possibilidades de relação orientadas e engajadas com a objetivação e apropriação do patrimônio humano genérico, isto é, alienado da socialidade para-si.

No âmbito da psicologia histórico-cultural, segundo Duarte (2016), entende-se que a individualidade para-si se desenvolverá à medida que seja capaz de conduzir racionalmente os próprios processos psíquicos mediante a internalização, na sua atividade mental, da experiência psíquica sintetizada na cultura. Vale apontar que tal internalização é aquela que se dá, conforme a pedagogia histórico-crítica, pela via da internalização de

conteúdos e mediações advindos da problematização da prática social global e que requalifica o psiquismo frente à crise de superação do pensamento figurativo, pelo teórico no momento da catarse.

Ao se efetivar o conteúdo da cultura, como segunda natureza do sujeito, percorreu-se o processo de formação humana de olhar para a realidade em que se vive e tomar posicionamento valorativo quanto ao próprio lugar que se ocupa na sociedade, tendo-se formulado nesse decurso o que vem a ser a sociedade, o homem, o sentido das relações humanas e o propósito societário e individual nesse bojo de relações. Ou seja, a trajetória de aprendizagem que transforma o psiquismo para se gerar potencialidade de transformar a realidade em conhecimento, pela educação escolar, forma e é veiculada pela concepção de mundo materialista histórico dialética. Mediante tal concepção, o aluno pode adentrar os fenômenos e depreender o que são e o que podem vir a ser, por meio de generalização que ascende a novas necessidades de acesso aos conceitos científicos, que progressivamente deem conta de explicar a prática social por via da prática educativa.

Isto é, a educação escolar que se comprometa com o desenvolvimento de consciência das determinações histórico-sociais em que o sujeito se encontra, bem como dos demais fenômenos da realidade, desenvolve a formação de personalidade em suas máximas potencialidades de ser individualidade para-si, à medida que forma e é formada por transmissão de conteúdos dos quais se extrai o fundo ideológico. Ou seja, a concepção de mundo pode orientar o desvelamento de juízos e conceitos que permitem compreender a realidade em sua radicalidade materialista histórico-dialética.

Em outras palavras, estamos nos referindo, segundo Duarte (2016) à transcendência da cotidianidade por mediação dos conhecimentos clássicos, da ciência, da filosofia e das artes, os quais medeiam o domínio de circunstâncias inter e intrapsíquicas a partir das quais se supera a dinâmica político-ideológica de outras pedagogias, anteriores à pedagogia histórico-crítica, às quais se pautam em limitar as possibilidades de aprendizagem do aluno à reprodução da divisão social do trabalho e na concepção de mundo, tomada como neutra, que na verdade é de ordem burguesa.

Conforme apontado em capítulo anterior, o desenvolvimento do pensamento teórico abre margem para a consciência humana, por via da imaginação, adquirir liberdade. Esta, de acordo com Lukács (2013), consiste em momento da realidade, originado na atividade humana. Tal momento é ideia constitutiva da concepção de mundo, que é veiculada pelos conteúdos escolares. Segundo o referido autor:

O caráter fundamental do trabalho para o devir do homem também se revela no fato de que sua constituição ontológica é o ponto de partida genético de outra questão vital, que move profundamente os homens ao longo de toda a sua história: a liberdade (LUKÁCS, 2013, p. 137)

Segundo Duarte (2016), sendo um processo social, em que objetividade e subjetividade se unem, a liberdade se torna uma possibilidade inerente ao processo de humanização do homem, a partir do momento que este passa a conhecer e a dominar a objetividade da natureza. Duarte (2016) se refere a tal processo de conhecimento e domínio, citando Lukács (2013) com suas noções de transformação da cadeia causal corrente da realidade em cadeia causal posta, isto é incorporação da realidade, em forma de juízos, conceitos e leis na consciência humana. Ainda de acordo com Lukács (2013):

Com efeito, é nessa alternativa que aparece, pela primeira vez, sob uma figura claramente delineada, o fenômeno da liberdade, que é completamente estranho à natureza: no momento em que a consciência decide, em termos alternativos, qual finalidade quer estabelecer e como se propõe a transformar as cadeias causais correntes em cadeias causais postas, como meios de sua realização, surge um complexo de realidade dinâmico que não encontra paralelo na natureza. O fenômeno da liberdade, pois, só pode ser rastreado aqui em sua gênese ontológica. Numa primeira aproximação, a liberdade é aquele ato de consciência que dá origem a um novo ser posto por ele (p. 138).

Se de um lado, Lukács apresenta a origem da liberdade na atividade humana, Vigotski busca a liberdade na formação do psiquismo humano, radicado na capacidade de escolha consciente, ou ato volitivo. Segundo o autor, acerca da ciência da psicologia:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. O domínio da verdade sobre a pessoa e o domínio de si mesma pela pessoa não será possível enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. O “salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VIGOTSKI, 1991, p. 406).

Desse modo, o conceito de liberdade tem relação dialética com a determinação social. Tal como Marx (2013) aponta, os homens fazem a sua história, todavia, a partir das condições histórico-sociais já materializadas. Mas para uma postura ativa e intencional de continuidade dessa história, é mister defender a liberdade em relação à preocupação com o ensino e o aprendizado. Segundo Duarte (2016):

Se, por um lado, a educação não se reduz à transmissão de conhecimentos às novas gerações, por outro, sem essa transmissão, o ideal educativo torna-se algo vazio, desprovido de concretude histórica, limitando-se à afirmação de alguns princípios e atitudes descolados do

enfrentamento efetivo dos grandes problemas que se colocam atualmente à humanidade (p. 126).

Retomemos as diferentes perspectivas acerca do problema da marginalidade explicado por diferentes teorias pedagógicas. Segundo Saviani (2007), ao se desconsiderar a prática social global como o ponto de partida, ignora-se o seu papel na avaliação do quão democrático é um trabalho na escola. Assim, é da prática social que se extrai as determinações sobre a vida dos alunos na realidade material do modo de produção vigente. Desse modo, a educação pressupõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, feita a socialização dos conteúdos clássicos. Estes podem mobilizar a estrutura interfuncional para os problemas humanos, que lhes dizem respeito, formando-se consciência das determinações da realidade, logo, formação de uma concepção de mundo que liberta o homem da relação aparente com a realidade.

Ao falarmos em internalização de conteúdos, a ponto de se tornarem inerentes do indivíduo, que passa a veicular saberes e ideias pautadas em uma concepção materialista histórico-dialética de mundo, devemos associar a noção de liberdade com a noção de automatismo (SAVIANI, 2007). Tal entendimento remete à discussão apresentada no primeiro capítulo sobre competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2011). Para se veicular os conteúdos respaldados num posicionamento político-ideológico consciente, frente às contradições dos fenômenos da realidade do modo de produção capitalista, os conteúdos historicamente acumulados não serão suficientes por si só na transformação da realidade. De sorte que a concepção de mundo é vazia e impossível de ser formulada sem acúmulo prévio de maturação psíquica, oportunizada pelo contato com os conteúdos escolares. Para tanto, somente com a aquisição e efetiva internalização de signos que o aluno conseguirá passar pela catarse, momento de efetivação da concepção de mundo.

Note-se que, segundo Duarte (2016), ao falarmos de “elaboração da infraestrutura na superestrutura”, estamos passando pela formação da personalidade do sujeito, uma vez que, mediante o contato com os conteúdos clássicos o aluno tem a possibilidade de se mover em direção a um estado de autoconsciência e autodeterminação sobre sua própria vida. Dada a importância da catarse como efetiva formação de segunda natureza humana, com assimilação de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética, que situe o aluno na realidade, deve-se pontuar, ainda segundo Duarte (2016), que existe uma relação estreita entre a formação ético-política do indivíduo e o desenvolvimento da concepção de mundo.

Assim, a dimensão ético-política da formação da concepção de mundo requer pensarmos em qual tipo de consciência que compete à escola formar. Entendendo-se todo o acúmulo de modos de pensar, sentir, agir de ordem histórica e cultural como sendo a consciência social (ROSSLER, ALMEIDA, ABREU, 2011), concluímos que esta, por sua vez, é determinação intersíquica para a formação de consciência do indivíduo, logo formação de liberdade humana. Ainda segundo Rossler, Almeida e Abreu (2011), os conteúdos da consciência social são internalizados, por meio da linguagem, na forma de sistemas de conceitos que permitem operar com a reprodução do real na consciência. Tal reprodução não requer relação direta e imediata com esse real pensado (VIGOTSKI, 1996). Tratando-se da elaboração de conteúdos materializados historicamente na realidade em sua dinamicidade, totalidade e contraditoriedade, estamos nos referindo a conteúdos cujo movimento do pensamento percorreu o movimento do modo de produção e organização social.

Sendo assim, tais conteúdos são conceitos que reproduzem as relações sociais de contradição entre o capital e o trabalho, experienciadas na atividade humana, que forma e é estruturada pela respectiva consciência que se depara com contradições (trabalhar muito e ser pobre, estudar muito e não ter possibilidades de ascensão na vida, ouvir que “somos todos iguais” e/ou “todos são filhos de deus” e se sentir à margem da sociedade).

Essas contradições, ao serem elaboradas, rumo à essência das determinações das relações sociais, que são advindas das relações de produção capitalistas, produzem na atividade humana, que é unidade afetivo-cognitiva, estados carenciais que engendram necessidades (ex: por que se fala ou se tenta apaziguar a questão dos desastres ambientais; por que existem ou deixam de existir os direitos trabalhistas; por que existem países ricos e países pobres?).

As necessidades, para darem conta da contradição da realidade, exigem incorporar por superação a empiria do pensamento em direção ao pensamento teórico (ex. estudo dos ecossistemas, de reações químicas, da forma do homem usar os recursos naturais, que produzem a poluição atmosférica e os desastres ambientais; determinações dos modos de produção da vida em sociedade que produzem antagonismos de acúmulos e faltas materiais, levando a crises epidêmicas e pandêmicas; relações geopolíticas, papel do estado e do governo; história da humanidade e dos processos de opressão de uns grupos por outros).

Além disso, é necessário, ao se localizar o objeto para preenchimento da carência, ou encontrar o motivo da atividade, ascender ao campo das significações que compõem a

consciência social, logo, abstrair fenômenos da prática social em unidade de conceito, que é estrutura de generalização (a pobreza e a riqueza se dão em certos grupos da sociedade; pessoas com maior poder aquisitivo conseguem estudar mais e ter empregos mais valorizados). Tais formações têm um tônus afetivo que confere à significação possibilidade ser elaborada como vivência própria do indivíduo singular na forma de sentido pessoal.

Observamos em toda essa dinâmica a transferência do mundo material e suas relações para se produzir novas concepções de mundo (o mundo é organizado em relações contraditórias, às quais engendram antagonismo entre a classe que vende a sua força de trabalho e a classe detém os meios de produção, isto é, a classe que detém o lucro da venda das mercadorias) que produzem novos conceitos (classe, mercadoria, lucro).

Essa dinâmica é mobilizadora de formação da consciência, sendo esta a expressão do ser social da classe, que corresponde a determinado lugar nas relações de produção, isto é, consciência de classe. Somente ao se formular tal especificidade de consciência, podemos pensar no reconhecimento de si como tal, isto é, saber que se vende sua força de trabalho e se produz valor, o que permite potencial transformação da realidade por meio de interrupção do processo de produção da mais-valia, isto é, ascender de consciência de classe em si para consciência de classe para-si (IASI, 2006). Segundo Vigotski (1999), os elementos sociais e de classe se formam no homem sistemas de conceitos e juízos interiorizados, os quais consistem em sistemas e relações sociais entre pessoas conduzidos para a personalidade.

Vigotski (1999) se refere à vivência psíquica da contradição como drama, que por sua vez é momento de contradição que o sistema psicológico vive como luta, a qual encerra potencial de revolução para novo patamar da espiral ascendente, rumo à formação do pensamento teórico e conceitual científico, permitindo-se, na unidade afetivo-cognitiva da atividade, metabolizar a imaginação reprodutora e a criativa para o avanço da vivência subjetiva para a consciência revolucionária (ROSSLER, ALMEIDA, ABREU, 2011).

A superação do drama implica em superar a elaboração da contradição no campo do singular-particular, e ascender à universalidade que conecta o sujeito com o grupo, em outras palavras, à sua classe social, isto é, deixar de viver a contradição no âmbito subjetivo, para elaborar objetivamente a contradição no movimento dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos.

Vale lembrar que não é da alçada da escola conduzir um processo revolucionário, mas é preciso entender que o desenvolvimento de consciência, que convoca conteúdos

clássicos para a formação de individualidade para-si, deve ser aquele que promova a consciência revolucionária, que é a consciência de classe, para que, compreendendo-na no âmago de suas contradições, seja possível organizar a atividade humana no sentido da superação das contradições. Segundo Rossler (2004), cabe à educação formar a consciência revolucionária, por meio de mediação para acesso das limitações ideológicas das relações burguesas e a necessidade de superar essas relações; além disso, é de sua alçada contribuir indiretamente para a organização de classe revolucionária e para a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que permitam compreensão das leis que determinam a realidade histórico-social.

Em suma, enquanto o modo de produção da realidade humana for capitalista, a formação humana implicará em desenvolvimento de pensamento teórico e imaginação que perpassa as contradições dessa realidade na consciência, sendo, para tanto, da alçada da educação escolar, pautada na pedagogia marxista, posicionar-se ético-politicamente numa concepção de mundo materialista histórico-dialética.

Neste capítulo, tecemos inicialmente algumas considerações sobre os padrões científico-filosóficos. Pudemos nesse percurso firmar a ordem metodológica para endossar uma concepção materialista histórico-dialética de mundo. A partir disso, exploramos brevemente o fundo ideológico que a concepção de mundo confere aos conteúdos científicos e artísticos.

Diante disso, procuramos imbricar a relação entre a concepção de mundo e a formação da personalidade, retomando as considerações histórico-culturais do desenvolvimento humano, tratando-se, dentro de nossos objetivos, das potencialidades do trabalho educativo na escola para o desenvolvimento mediado pela transmissão de conteúdos posicionados frente a embates ideológicos diante dos fenômenos da realidade.

Tendo sido elencado como objetivo geral investigar a relação entre a concepção materialista histórico-dialética de mundo e a educação escolar, acabamos nos debruçando sobre a atividade guia de estudos. Todavia, tal como vimos no capítulo dois, é a partir da adolescência que o pensamento abstrato e a imaginação requalificam as relações que integram estrutura interfuncional do psiquismo. Ou seja, as discussões acerca da relação entre concepção de mundo e formação de personalidade, mesmo que no cenário da educação escolar, mereceriam mais atenção.

Uma vez que não compete aos objetivos desse trabalho fazer tal discussão, além da falta de tempo hábil para mais aprofundamentos nessa dissertação, faremos breves considerações a seguir acerca de possíveis desdobramentos para se pensar na concepção de

mundo e na formação da personalidade na atividade guia de comunicação íntimo-pessoal e na inserção profissional, aproximando nossas elucubrações da relação com a atividade de trabalho.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade de nos atermos ao objeto de estudo elencado, alguns pontos que extrapolam os objetivos deste trabalho podem ser minimamente pontuados, visto termos o entendimento de que a produção histórico-crítica na educação é coletiva e dinâmica, conforme movimento da própria realidade que visa captar e se sistematizar nos conteúdos escolares.

As considerações que apresentamos acerca da relação entre concepção de mundo e formação de personalidade, que apontam para o desenvolvimento de consciência de classe, se interpõem como constitutivas do trabalho pedagógicos, em que se pese no âmbito do desenvolvimento psíquico, cuja atividade guia é o estudo. Pandita-Pereira (2019) indica que na transição para a adolescência, embora a escola continue ocupando lugar central, é necessário notar que as mudanças psíquicas substanciais não mais giram em torno dela.

Diante disso, observamos o esgotamento da atividade de estudo como atividade guia, o que não exaure seu papel formativo, para que o desenvolvimento psíquico seja gestado no seio de uma nova forma de atividade: a comunicação íntima-pessoal. Entendemos que o desenvolvimento das funções abstrativas e imaginativas, conforme explanadas, para além de permitirem a apropriação de conteúdos complexos da realidade, consubstanciados nas significações, também engendram aspectos da pessoalidade. Isso, segundo Bozhovich (1981) inaugura uma nova necessidade na estrutura motivacional da personalidade humana, qual seja, a necessidade de congregação com pares, e, na relação com esses, fundamentar opiniões próprias sobre si, sobre a vida, etc.

Segundo Davidov (1988), a relação com pares precisa ser compreendida no âmbito de outras atividades que se dão na vida do jovem, às quais mobilizam conhecimentos, vigor físico, uso de habilidades desenvolvidas, que tornem as atividades desse jovens mais próximas daquelas que se dão na vida adulta. Tal aproximação denota possibilidade de, nas atividades do jovem, se substantivar normas de relação com pares e adultos, no que tange à esfera das responsabilidades coletivas. Davidov (1988) aponta que tal possibilidade, mesmo latente no jovem, não necessariamente se dá na vivência dos sujeitos, haja vista a organização hegemônica da escola. À despeito de serem reflexões no que concerne à experiência soviética, é válido apontarmos objetivações acumuladas historicamente que partem de condições da realidade objetiva que se mantém em nossa realidade nacional,

bem como nos servem para possíveis elucubrações acerca das tentativas de imbricar a escola com o processo revolucionário. Segundo Pandita-Pereira (2019, s/p):

Seja pelo predomínio da relação com os pares, seja pela não efetivação da atividade socialmente útil, Bozhovich (1981) identifica na adolescência soviética uma frágil relação com o estudo, em que este é visto como uma obrigação desagradável da qual desejam libertar-se, mas que não o fazem pela posição social que lhes é conferida por aqueles que os rodeiam ao frequentar a escola. Ao mesmo tempo, na escola, o estudo que estava mais vinculado à experiência diária passa a exigir abstração, reflexão, uso de conceitos, a explicação dos nexos dinâmico-causais que explicam os fenômenos, ou seja, passa-se a demandar dos estudantes um processo maior de abstração. Bozhovich (1981), relata ainda uma modificação nos valores que guiam as ações dos adolescentes nos conselhos escolares, que se deslocam de questões mais imediatas para demandas mais institucionais da escola e de fora dela. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, de acordo com a autora, este se torna mais independente da percepção e ação imediatas, e, de acordo com Rubstov (1996), coloca-se a necessidade de superação do saber empírico (limitado às propriedades apreensíveis por meio da experiência sensorial comparada) para a apropriação do saber teórico, o qual desvenda as funções e relações entre os objetos, bem como suas ligações internas, superando as representações sensoriais.

Pudemos constatar no capítulo dois que o desenvolvimento do pensamento por conceitos permite adentrar os nexos detrás da aparência fenomênica dos objetos (VIGOTSKI, 1996). A dificuldade da escola, do contexto soviético, retratada na citação, diz respeito ao aluno que passa por processos de crise psicológica entre atividades guias. Diante da situação de um adolescente estar desmotivado por conta da escola não ocupar a centralidade de antes no seu desenvolvimento, compete à escola mediar nos jovens alunos na identificação de motivos para a nova atividade-guia.

Nesta direção, há que se compreender que as respostas tomadas de praxe como desmotivação e rebeldia como expressões de estado carencial na estrutura da personalidade, o que tem potencial psíquico precioso de salto qualitativo do pensamento empírico ao teórico, e do espontâneo ao conceitual. Logo, em vez de se naturalizar o adolescente como sujeito transgressor, rebelde e que abdica do desenvolvimento acumulado, deve-se mediar o desvelamento de carências que apontam para potencialidades latentes que, somente pelo estudo, propiciam máximo papel deste como atividade guia, a qual, quando esgotada, gesta o desenvolvimento em torno de uma sociabilidade com seus pares.

Tal sociabilidade, fundada no pensamento abstrato e nas funções imaginativas formadas na escola, atribui à grupalidade, isto é, prática social do sujeito, a possibilidade de captação de fenômenos não observáveis antes, tal como determinações por trás do

fenômeno nem-nem, mencionado na introdução, ou as determinações por trás da necessidade de se trabalhar e estudar em jovens da classe trabalhadora. Segundo Elkonin (1987), temos a potencialidade nessa transição de formação de pontos de vista próprios, bem como segundo Pandita-Pereira (2017), potencialidade de consolidação de sentidos pessoais para a vida, suas diferentes esferas e possibilidades de transformação.

Pandita-Pereira (2018) sinaliza que tais maturações, no campo das atividades do jovem no modo de produção vigente, se dão no campo de escolha de uma possível profissão. Tal escolha se consolida diante da elaboração de interesses, os quais gestam o desenvolvimento para uma nova atividade guia, qual seja, a profissional/estudos em que o estudo assumiria uma nova intencionalidade, que é a experimentação das atividades produtivas. Essa experimentação se expressa na busca de formação de vínculos, por parte do jovem, entre os conhecimentos teóricos, a produção e a prática, articulação que permite ao jovem desenvolver afecção para certos tipos de vínculos teórico-práticos, consolidados na forma de trabalho, e que apontam horizonte para o trabalho criativo. Aqui identificamos o cerne da concepção de mundo, decorrente do ensino promovido pela escola, que permitiria passar da assimilação de regularidades de certa disciplina para a assimilação de suas bases teórico-metodológicos, isto é, suas leis gerais (BOZHOVICH, 1981). Segundo Pandita-Pereira (2019, s/p):

E, é a partir desses conhecimentos, afetivamente matizados, que o desenvolvimento de opiniões e condutas próprias se consolidaria. Bozhovich sintetiza o processo de desenvolvimento assim: De um ser subordinado às circunstâncias, gradualmente se converte no senhor destas circunstâncias, de criança reativa se transforma em adulto ativo, de ser que trata de adaptar-se ao meio, se converte em um homem que cria ele mesmo seu meio e que está dirigido à sua transformação ativa.

De acordo com Pandita-Pereira (2019), a idade escolar superior proporciona base para a formação de uma concepção de mundo com fundo moral, a qual gesta o processo de formação da personalidade do aluno. Diante desses processos escolares, a escolha profissional adquire configuração que articula as afecções, no sentido de se reconhecer necessidades pessoais e intelectivas que se materializem em alguma possibilidade praxica, isto é, de formação para o trabalho, que engendrará novos olhares para as práticas sociais, às quais incitarão novas problematizações e progressiva instrumentalização.

Tal processo invoca não só o conhecimento concreto de possíveis profissões, como também a necessidade de autoconhecimento. Esses fatores requerem passagem pelos processos abstrativos e de autodomínio da conduta, de modo que o jovem possa regular suas ações, orientado a um futuro possível. Pandita-Pereira (2019) reforça, entretanto, que

tais potencialidades estão atreladas às condições sociais em que se vive e se educa o jovem.

Diante disso, endossamos a pedagogia histórico-crítica como mediação teórico-metodológica que considera tais condições ao organizar o trabalho educativo que parta da prática social e chegue à prática educativa, intencional e sistematicamente orientada pela transmissão de conteúdos clássicos. Estes, mediante formas de ensino, ao considerarem o destinatário, engendram o desenvolvimento das funções superiores que mobilizam a transição da atividade guia de estudos (de núcleo cognitivo) para a comunicação íntima pessoal (de núcleo afetivo), que retoma a esfera profissional/estudos, na qual as formações psicológicas superiores materializam as relações do sujeito com o mundo em unidade afetivo-cognitiva.

É fundamental endossarmos que o progressivo desenvolvimento do psiquismo, na transição das atividades guias, não se dá à despeito das contradições das condições sociais da realidade. O desenvolvimento se dá nas contradições, às quais competem ser reconhecidas via educação escolar, à medida que, com mediação do abstrato, oportunize desenvolvimento de pensamento que desvele as contradições de fenômenos da prática social.

Consequentemente, é no seio das contradições em que a escola se encontra, que é proeminente a necessidade de veiculação da concepção de mundo materialista histórico-dialética para a formação de sujeitos com consciência de classe, isto é, com tomada de posicionamento de acordo com seu lugar na sociedade, entendendo que as contradições não se dão à despeito do próprio desenvolvimento, mas à medida que são elaboradas, por serem tomadas como inerentes ao próprio modo de vida, dizem-lhe respeito.

Estamos, em suma, reforçando a importância da escola em mobilizar alunos e professores da situação de indiferença para consigo mesmos e com o próximo, sua relação com os processos produtivos e com o gênero humano, em síntese, promoção sistemática e intencional de projetos de humanização, em tensionamento com a alienação do modo de produção burguês. Para encerrarmos, gostaríamos de apresentar trecho do texto “Os Indiferentes”, de Gramsci (1917, s/p), cuja atualidade aponta para a potencialidade do papel da escola, em endossar concepções de mundo nos seus conteúdos, e sua interface com a transformação social:

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a

sufoca. O que acontece, o mal que se abate sobre todos, o possível bem que um ato heroico (de valor universal) pode gerar, não se fica a dever tanto à iniciativa dos poucos que atuam quanto à indiferença, ao absentismo dos outros que são muitos. O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois, só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar. *A fatalidade, que parece dominar a história, não é mais do que a aparência ilusória desta indiferença, deste absentismo. Há fatos que amadurecem na sombra, porque poucas mãos, sem qualquer controle a vigiá-las, tecem a teia da vida coletiva, e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso. Os destinos de uma época são manipulados de acordo com visões limitadas e com fins imediatos, de acordo com ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens não se preocupa com isso. Mas os fatos que amadureceram vêm à superfície; o tecido feito na sombra chega ao seu fim, e então parece ser a fatalidade a arrastar tudo e todos, parece que a história não é mais do que um gigantesco fenômeno natural, uma erupção, um terremoto, de que são todos vítimas, o que quis e o que não quis, quem sabia e quem não sabia, quem se mostrou ativo e quem foi indiferente. Estes então zangam-se, queriam eximir-se às consequências, querem que se visse que não deram o seu aval, que não são responsáveis. Alguns choramingam piedosamente, outros blasfemam obscenamente, mas nenhum ou poucos põem esta questão: se eu tivesse também cumprido o meu dever, se tivesse procurado fazer valer a minha vontade, o meu parecer, teria sucedido o que sucedeu? Mas nenhum ou poucos atribuem à sua indiferença, ao seu cepticismo, ao fato de não ter dado o seu braço e a sua atividade àqueles grupos de cidadãos que, precisamente para evitarem esse mal combatiam (com o propósito) de procurar o tal bem (que) pretendiam. A maior parte deles, porém, perante fatos consumados prefere falar de insucessos ideais, de programas definitivamente desmoronados e de outras brincadeiras semelhantes. Recomeçam assim a falta de qualquer responsabilidade. E não por não verem claramente as coisas, e, por vezes, não serem capazes de perspectivar excelentes soluções para os problemas mais urgentes, ou para aqueles que, embora requerendo uma ampla preparação e tempo, são todavia igualmente urgentes. Mas essas soluções são belissimamente infecundas; mas esse contributo para a vida coletiva não é animado por qualquer luz moral; é produto da curiosidade intelectual, não do pungente sentido de uma responsabilidade histórica que quer que todos sejam ativos na vida, que não admite agnosticismos e indiferenças de nenhum gênero (grifos nossos).*

Considerando o exceto supracitado, evidencia-se que a indiferença é parte de um projeto político-econômico, por sua vez de ordem burguesa. Reconhecê-lo como tal para superá-lo requer afecção da realidade sobre o sujeito, sendo imprescindível o papel da escola na promoção do desenvolvimento humano que permita ao sujeito atuar e perceber o mundo afetivo-cognitivamente, na direção da concepção materialista histórico-dialética de mundo.

Observe-se que, entendendo que os pensamentos veiculam sentimentos sobre a realidade, mediante a linguagem, há que se orientar o desenvolvimento das máximas abstrações possíveis do pensamento em direção a processos imaginativos, nos quais o projeto de transformação da realidade preencha a carência de necessidades que se expressam como indiferença. Os motivos de organização de atividades para antever uma realidade transformada só reconfiguram a personalidade humana, na educação escolar, se orientados e internalizados na forma de uma concepção de mundo que se posicione e desvele as contradições da realidade em sua totalidade, rumo à sua essência e percorra esse mesmo movimento no psiquismo, ou seja, concepção materialista histórico-dialética de mundo.

A escola não fará o processo revolucionário, mas veicular tal concepção de mundo, ao certo, vai na contramão de qualquer projeto político-econômico que dependa da alienação, desinformação e fácil manipulação das massas. Assim, entendemos que a educação escolar que defendemos aqui é necessária para o projeto de formação de um novo homem para uma nova sociedade - a socialista.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Disponível em: <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf> (acesso em 05 nov. 2019).

ANJOS, R. E. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. *Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 271-285, jul./dez. 2017. doi: 10.26673/rtes.v13.n2.juldez.2017.9602. <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.juldez.2017.9602>.

BAUDELOT, C. ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. François Maspero, Paris, 1971.

BLAGONADEZHINA, L. V. *Las emociones y los sentimientos*. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1960. p. 355-384.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/rosendo\\_ana\\_paula\\_a\\_reproducao\\_elementos\\_teorica\\_do\\_sistema\\_ensino.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf) (acesso em 05 nov 2019).

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: Investigaciones psicológicas*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

BRASIL, IBGE. Biblioteca PNAD Contínua 2017. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em 14 dez 2019.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Estruturalismo e miséria da razão*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010. 286 p.

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

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*, Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 19, p. 67-80, 1993.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Campinas: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pró-posições*, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019.

\_\_\_\_\_. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

\_\_\_\_\_. (2000) *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educ. Soc. vol.21, n.71, p. 79-115.

\_\_\_\_\_, ASSUMPÇÃO, M. C., DERISSO, J. L., FERREIRA, N. B. P., SACCOMANI, M. C. S. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares (apresentação de trabalho). *História, sociedade e educação no Brasil* [Mesa redonda]. UFPA: João Pessoa, 2012.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

\_\_\_\_\_. Característica geral del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A; LEONTIEV, A. *Psicología*. México, D. F.: Editorial Grijalbo S.A., 1960.

FERNANDES, S.F.B. A quem interessa o desmonte do Brasil?, 2019. In: Tese Onze. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5yYk7YTnKdo>. Acesso em 14 dez 2019.

GIANNONI, A. P. *Uma história da psicologia soviética explicitada pelas abordagens da função imaginativa (1917-1960)*. 2018. 250 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. <https://doi.org/10.5327/z1679443520180084>

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Concepção Dialética da História*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.



- \_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- \_\_\_\_\_. Os indiferentes. (1917), disponível em <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm>. Acesso em 15 dez 2019.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- IASI, M. L. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- IGNATIEV, I. E. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (org.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960.
- KAUR, R. *O que o sol faz com as flores*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2018.
- KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.
- \_\_\_\_\_. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ciencias del Hombre, 1978b.
- LESSA, S.E.C., SOUZA, R.P.E., PEREIRA, T.S. *O Brasil voltou 20 anos em 2: breve análise da política de educação no contexto do golpe de 2016 e do governo federal atual (apresentação de trabalho)*. III Congresso internacional de política social e serviço social, Londrina, 2019.
- LUKÁCS, G. *Estética*. Barcelona: Grijalbo, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Estética: la peculiaridad de lo estético (4. Cuestiones liminares de lo estético)*. Barcelona: Grijalbo, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e a teoria da literatura*. 2.ed. São Paulo, Expressão Popular, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Problemas del Realismo*. GERHARD, Carlos (Trad.) México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica. 1966. 453 p.
- \_\_\_\_\_. *Introdução a uma estética marxista – Sobre a particularidade como categoria estética*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1970.
- MACHADO, L.V., FACCI, M.G.D., BARROCO, S.M.S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MARTINS, L.M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados. 2013. 319 p.

\_\_\_\_\_. A natureza histórico-social da personalidade. *Cad.Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004.

\_\_\_\_\_. A internalização de signos como intermediação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. *Germinal*, Salvador, v.7, n.1, p.44-57, 2015.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas da formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v.13, n.4, p.157-186, out./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*, São Paulo, v.11, n.22, p.345-358, 2011.

\_\_\_\_\_. CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. ABRANTES, A.A. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, Maringá, v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007.

\_\_\_\_\_. PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, 27(2), 362-371, 2015.

\_\_\_\_\_. LAVOURA, T. N. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface*, Campinas, 21(62), 531-41, 2017.

\_\_\_\_\_. MARSIGLIA, A. C. G. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.19, 1-28, 2019.

\_\_\_\_\_. BULHÕES, L. F. S. S. A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia marxiana. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 23, p. 47-58, 2018.

MARX, K. *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

\_\_\_\_\_. *Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

- \_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. livro 1.
- \_\_\_\_\_. ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MORAES, J. Q. Liberalismo e fascismo, convergências. *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, v.1, n.8, p.11-42, 1999.
- PANDITA-PEREIRA, A. P. *A constituição de motivos às atividades escolares em jovens estudantes do ensino técnico integrado ao Ensino Médio*. Tese (Doutorado – Programa de Pós graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016. <https://doi.org/10.11606/t.47.2016.tde-07102016-141023>
- \_\_\_\_\_. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* Uberlândia, v.3, n.3, p.xx-xx, 2019.
- PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e214167, 2019.
- \_\_\_\_\_. SILVA, M. C. A imaginação e seu processo formativo à luz da psicologia histórico-cultural. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* Uberlândia, v.3, n.3, p.xx-xx, 2019.
- PETROVSKI, A. V. La imaginación. In: PETROVSKI, A. V. *Psicología General: manual didáctico para los institutos de pedagogia*. Moscú: Progreso, 1985.
- ROSA, J. M. *A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo*. 2018. 256f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2018.
- ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In Duarte, N. (org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 75-98) Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. ALMEIDA, M.R., ABREU, C.B.M., Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4. p. 551-560, out./dez. 2011.
- RUBINSTEIN, S. L. *Principios de psicología general*. México: Grijalbo, 1967.
- \_\_\_\_\_. La imaginación. In: RUBINSTEIN, S. L. *Principios de psicología general*. México: Grijalbo, 1978.
- SACCOMANI, M. C. da S. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2016. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640060>

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica: os três momentos da Pedagogia Histórico-Crítica que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. *Interface*, Campinas, v. 21, n. 62, p.711-24, 2017.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e a especificidade da educação (apresentação de trabalho). *Natureza e especificidade da educação* [Mesa redonda]. INEP: Brasília, ano 3, n. 22, 1984.

\_\_\_\_\_. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *Marxismo e educação: fundamentos marxistas da pedagogia* [Mesa redonda]. 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. ; DUARTE, N. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SÈVE, L. *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: Livros Horizonte, 1979. 3v.

SMIRNOV, A.A. Las emociones y los sentimientos. Em: A. A. Smirnov, Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. *Psicologia* (pp. 355-381). México: Editorial Grijalbo S. A., 1969.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.

VIANA, N. Informecrítica. Análise marxista de conjuntura. Disponível em: <https://informecritica.blogspot.com/2018/02/analise-marxista-de-conjuntura.html> Acesso em 14 dez 2019.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas. Tomo I*. Madrid, España: Visor/MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas. Tomo I*. Madrid, España: Visor/MEC, 1991.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid, España: Visor/MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor/MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor/MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid, España: Akal, 2004.