

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO: CONTRIBUIÇÕES PARA REPENSAR A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Alessandra Peternella
Maria Terezinha Bellanda Galuch

Introdução

O objetivo deste texto consiste em refletir sobre o desenvolvimento do pensamento teórico e sua contribuição para repensar a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo. Para tanto, apoiou-se em autores da Psicologia Histórico-Cultural como Rubinstein (1959), Petrovski (1979), Davídov (1982; 1988), Vigotski (2004), dentre outros. As discussões aqui tecidas integram a dissertação de mestrado intitulada “A Relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da Teoria Histórico-Cultural”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, em abril de 2011.

Pautando-se em postulados da Psicologia Histórico-Cultural, segundo os quais formar um tipo de pensamento superior, com tipos específicos de generalização e abstração, requer o máximo de apropriação do conhecimento sistematizado, de forma adequadamente organizada, busca-se subsídios a respeito do desenvolvimento desse tipo de pensamento, tendo em vista contribuir para uma compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo. Assim, faz-se a reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento teórico, no sentido de atingir o objetivo proposto.

Pensamento Empírico e Pensamento Teórico

Para a reflexão pretendida parte-se da defesa feita por Davídov (1988), da necessidade de modificar o conteúdo e os métodos de ensino das crianças, de introduzirem-se no programa das disciplinas escolares os conhecimentos correspondentes às conquistas da ciência e da cultura contemporâneas, visando a que os discentes hoje, futuros docentes amanhã, sejam ensinados a pensar sobre dados teóricos.

Nessa direção, Davídov (1988) faz a crítica a um tipo de ensino que se limita à formação do pensamento empírico ao transmitir conteúdos utilizando-se de métodos

respaldados por uma base epistemológica sustentada na lógica formal, restritos a uma relação cotidiana, utilitária dos objetos e fenômenos e, por isso, alheios à avaliação e compreensão teórica da realidade.

Essa forma de ensinar desenvolve o pensamento com tipos específicos de generalização e abstração, decorrentes de procedimentos peculiares à formação de conceitos, constituindo-se obstáculo para a apropriação plena do objeto de estudo, envolto em relações complexas que não se mostram de imediato.

Cultivar esse tipo de pensamento na escola não contribui para que se desenvolva o pensamento teórico, uma vez que “[...] o pensamento empírico se origina e pode **mais ou menos** desenvolver-se *fora* da escola, já que suas fontes estão vinculadas *à vida cotidiana das pessoas* (Davídov, 1988, p.6, grifos nossos)”.

Essa consideração permite enfatizar que ter acesso à educação escolar e aos conhecimentos científicos não significa, por si só, desenvolver o pensamento teórico, um tipo de pensamento superior em relação ao pensamento empírico, se o ensino daqueles conhecimentos estiver organizado tendo por base a lógica formal.

Isso se deve ao fato de que, para a lógica formal, os objetos são constituídos de propriedades e relações específicas e permitem que sejam identificados e individuados. Por exemplo: uma mesa, uma cadeira, um computador, um celular, uma laranja: cada um desses objetos porta indícios que os assemelham ou os diferenciam de outros. Esses indícios constituem suas características, como forma, tamanho, peso, substância, cor, etc., e estabelecem as relações que têm entre si, que podem ser causais, temporais, espaciais. Tais semelhanças e diferenças podem ser abstraídas pelo procedimento lógico da comparação, ou seja, ao se comparar um objeto com outro, é possível extrair-lhes as suas características (Sforni, 2004).

O objeto comporta características que permitem, via comparação, encaixá-lo em determinadas categorias e excluí-lo de outras. Por exemplo: se o atributo escolhido for a forma, uma laranja, uma roda e uma bola podem ser agrupadas na categoria “formas arredondadas”.

Esse procedimento, que vai do particular ao geral – uma vez que se parte das características de cada objeto isolado, tomando em separado aquilo que lhes é comum – permite a generalização, pelo emprego de uma palavra que possa designá-los. A palavra ou

termo que designa determinada categoria permite ao homem isolar determinada particularidade de outras do mesmo objeto.

Ao refletir sobre as especificidades da generalização, na perspectiva do ensino voltado para a formação do pensamento empírico, sustentado pela lógica formal, Davídov (1988, p.101) destaca um exemplo presente em manuais didáticos das escolas russas, direcionados aos professores:

Para a elaboração autônoma do conceito é necessário, antes de tudo, que os alunos analisem e comparem uma quantidade bastante grande de objetos idênticos ou parecidos, especialmente selecionados e propostos pelo professor. Consecutivamente, faz-se o exame das qualidades isoladas de diferentes objetos e se determina em que se diferenciam ditos objetos uns dos outros. Tem lugar a seleção das qualidades comuns para todos os objetos [...] e estas últimas dão, ao fim das contas, a definição do conceito em forma de enumeração das qualidades gerais para os objetos que entram no conteúdo do correspondente conceito.

No exemplo acima, entende-se como geral que, por sua vez, constitui o essencial na análise de determinado objeto, aquilo que se repete, que é estável, a invariável definitiva das diversas propriedades dos objetos de uma classe.

Então, um mesmo objeto pode pertencer a várias categorias; no entanto, para que seja individuado em sua essência específica, há que se separar nele suas propriedades substanciais, indispensáveis. Por exemplo: uma laranja deixa ser laranja se não for fruto cítrico nascido da laranjeira, amarelado quando maduro, (atributos característicos); mas ser pequeno ou grande, mais ou menos redondo, é secundário.

Davídov (1982) explica melhor: “o destacar dos indícios essenciais e designá-los com palavras conduz a uma forma singular do pensamento: o *conceito*. Indícios básicos e substanciais ‘são aqueles sem o quais não podemos imaginar o conceito dado e que expõe a natureza do objeto’” (Davídov, 1982, p.48). Ou seja, as palavras que referem os atributos essenciais do objeto fixados no conceito substanciam o seu conteúdo essencial.

Um conceito possui uma extensão de conteúdo capaz de representar uma quantidade de objetos evocáveis pela mesma palavra ou designação, ou seja, integrados pelo mesmo conceito. Esse procedimento, enquanto determina com exatidão os indícios substanciais do objeto, permite resumir a sua definição; por exemplo, o conceito de matéria, por apresentar

um conjunto de traços substanciais, significa qualquer substância, líquida, sólida ou gasosa que ocupa lugar no espaço. Essa definição se aplica a vários objetos, como água, copo, oxigênio. (Davýdov, 1982).

Mas uma definição ou um conceito não comporta necessariamente todos os traços essenciais possíveis de um objeto; para solucionar essa dificuldade, na lógica formal tem-se adotado “[...] o procedimento que consiste em revelar o conceito através do *gênero*; e os traços imediatos, que distinguem o conceito dado de outros do mesmo gênero, como *tipo*”. Desse modo, *gênero* refere-se a “uma classe de objetos homogêneos e *tipo* compreende objetos pertencentes ao gênero, mas possuem traços peculiares que os distinguem de outros objetos do mesmo gênero (diferenças específicas)”. (Davýdov, 1982, p.50).

Para exemplificar sua explicação, Davýdov (1982) lembra que, no sistema de conceitos de “gás”, “oxigênio” e “ozônio”, um mesmo conceito, no caso “oxigênio”, refere-se ao *tipo* em relação a gás e ao *gênero* em relação a “ozônio”, uma vez que ozônio é uma variedade do oxigênio.

O conceito é definido, então, por aquilo que qualifica um objeto, pelos seus traços externos identificáveis, passíveis de serem comprovados como aquilo que se repete de modo que o geral fixa-se, assim, o essencial do objeto.

Esse tipo de generalização conceitual cumpre uma função no processo de ensino dos conceitos: a generalização empírica permite ao aluno realizar uma operação de grande importância em toda a sua atividade de estudo, a saber, a sistematização ou classificação. É uma das tarefas centrais do ensino levar as crianças a conhecer esses esquemas.

A esse respeito, Davídov (1988, p.102) ensina:

Os alunos classificam os animais e as plantas (biologia), as partes da palavra e a oração (gramática), as figuras planas e os corpos (geometria), etc. Um dos procedimentos fundamentais da classificação é o estabelecimento das relações de gênero e espécie, a separação em conceitos de gênero e diferenças específicas. A criação de uma hierarquia de generalizações está subordinada à tarefa de reconhecer objetos ou fenômenos como pertencentes a um determinado gênero e espécie, como pertencentes por suas propriedades a um determinado lugar na classificação.

No entanto, pretende-se, neste texto, destacar a convicção de que restringir o ensino dos conceitos científicos à lógica formal promove no aluno apenas o desenvolvimento de sua capacidade de realizar generalizações restritas à observação, que parte de sua sensação e

percepção sobre o objeto de estudo, dado visualmente e captado sensorialmente, portanto, na formação empírica dos conceitos. É o que lembra Petroviski (1979, p.299-300):

O objeto da lógica formal não é todo o pensamento, senão um aspecto seu [...]. A lógica formal estuda as ideias, os conceitos, os juízos e demais, já *preparados*, já surgidos, e estabelece determinadas correlações (fórmulas) entre eles. O silogismo é um exemplo desta relação ou fórmula. Ao mesmo tempo, a lógica formal se abstrai das condições diretas *do surgimento e desenvolvimento* de tais ideias, conceitos, juízos, conclusões. A forma do silogismo, como qualquer outra forma da lógica formal, não expressa o curso do processo do pensamento, não indica *como* se realiza concretamente o processo de surgimento e desenvolvimento de dita ideia.

Embora essa lógica (o pensamento silogístico, suas leis) tenha a sua importância no estudo e explicação de formas de pensamento, Petroviski (1979) entende que é insuficiente para uma explicação completa, profunda do pensamento. Isto porque os processos se limitam: “1) à comparação dos dados sensoriais concretos com o fim de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com o fim de sua inclusão em uma classe”. (Dávidov, 1988, p.105).

Assim, a aparência passa a ser tomada como essência, reduzindo-se o conteúdo do conceito aos dados sensoriais, aos traços comuns, externos, captados diretamente do objeto e apresentados por via da comparação.

Contribui com essas reflexões a discussão trazida por Moraes (2008) sobre a tarefa do docente em ensinar determinados conceitos, utilizando-se de metodologias aparentemente inovadoras, como aula expositiva dialogada, experimentos no laboratório de ciências ou uma aula passeio, mas restringindo-se à expressão verbal do conceito tomada em sua forma. Um ensino assim limita-se em requerer dos alunos a descrição de aspectos distintos dos fenômenos diretamente perceptíveis e observáveis, sem tomá-los em seu movimento histórico de constituição, e, assim, mobiliza nos alunos apenas generalizações e abstrações empíricas sobre os objetos tomados isoladamente, do particular para o geral, sem o movimento inverso, do geral ao particular.

Uma situação descrita e criticada por Dávidov (1988) sobre as escolas russas refere-se às recomendações dadas aos professores para que direcionassem o ensino dos conhecimentos científicos, utilizando-se da experiência empírica cotidiana como base para as crianças assimilarem os conhecimentos escolares.

Tal recomendação pauta-se na crença de que seria mais fácil e exitosa a aprendizagem do conhecimento científico, pela criança, quando esta se apoia em imagens cotidianas concretas, em sua experiência sensorial.

Com base em pressupostos marxianos, Davídov (1988) adverte que a compreensão empírica dos fatos e fenômenos não penetra em suas relações internas, mas limita-se a descrever, catalogar, expor e esquematizar os elementos das suas manifestações externas. No mesmo sentido, de acordo com Lefebvre (1979), a lógica formal está no início do processo de conhecer como princípio do pensamento racional, estando aí o seu limite.

Isso significa propalar que o objeto de conhecimento só pode ser apreendido, em suas múltiplas mediações, a partir de um sistema conceitual, de seu processo de formação histórica. Ou seja, aquilo que se capta diretamente, o observável, o sensível, deve ser correlacionado mentalmente com o passado e projetado para o futuro, captado em seu movimento.

Porém, de acordo com Davídov (1988) esse processo só é possível mediante o pensamento teórico, pois este não capta o objeto de conhecimento de forma isolada, unilateralmente, como o faz o pensamento empírico, pelo contrário, reúne as coisas não semelhantes, diferentes, multifacetadas e não coincidentes, mas que lhe são determinantes, relacionando o geral e o particular. Já no pensamento empírico, tem-se como ponto de partida o particular, ascendendo para o geral, em que busca o igual em cada objeto da classe à qual este pertence.

A formação do pensamento teórico implica outro modo de organização do ensino. Pressupõe-se o estudo com vistas a um nível de conhecimento mais elaborado e como Davídov (1988, p.6) explica:

O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação com eles. Justamente a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. Há que orientar o ensino escolar à comunicação de tais conhecimentos, que as crianças possam assimilar no processo de generalização e abstração teóricas, conduzidos aos conceitos teóricos. A escola, a nosso juízo, deve ensinar as crianças *a pensar teoricamente*.

O pensamento teórico, então, descobre as inter-relações do objeto no sistema de sua formação, no movimento do geral ao particular e do particular ao geral, pois qualquer objeto, ao possuir uma série de traços especiais inerentes somente a ele, só existe em unidade com o geral que o determina.

Isso significa que “[...] o geral constitui aquilo que é inerente a uma quantidade de objetos singulares, particulares. Se os traços individuais destacam o objeto dado dos outros objetos, o geral é como se o aproximasse desses outros objetos [...]”, bem como se “[...] condicionasse a sua pertença a uma determinada espécie ou classe de objetos homogêneos”. (Afanássiev, 1985, p.127).

Nessa perspectiva, a integridade objetiva, que existe por meio da conexão das coisas singulares, é o que se pode denominar concreto, ou seja, a unidade do diverso. O concreto está dado na exterioridade, na contemplação, na representação, porém o grande desafio é desvelá-lo, isto é,

[...] representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediação, porque só este processo, conduz à completa diversidade das manifestações do todo. Trata-se de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, no qual podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com isso, as relações do singular e o universal. (Dávidov, 1988, p.131).

Nesse âmbito, o limite entre a experiência sensorial e o pensamento teórico passa pela linha do esclarecimento das causas internas e das condições de origem de determinado objeto, fenômeno, em resposta às seguintes questões: para quê e por quê; sobre que base; devido à qual possibilidade se converteu no que é e não em outra coisa. (Dávidov, 1988). Nessa direção, descobrir as conexões internas como fonte dos fenômenos observados, sua reprodução como concreto só ocorre pelo pensamento teórico.

Tomam-se aqui as contribuições de Rubinstein (1959), o qual assinala que o processo do pensar é regido por leis internas, isto é, “[...] uma *análise* e uma *síntese* do que esse [o processo do pensar] nos proporciona e, além disso, uma *abstração* e uma *generalização*, derivadas daquelas”. Assim, “[...] as leis que regulam esses processos no marco das interinfluências constituem *as leis internas básicas do pensar* [...]”. (Rubinstein, 1959, p.50).

A análise e a síntese não são dois processos exclusivos do pensamento teórico, abstrato, mas denominadores comuns do próprio pensar, em todo processo de cognição. E, em se considerando a análise, em consonância com Rubinstein (1959), é possível distinguir duas formas correspondentes a dois níveis distintos: a análise das imagens sensoriais dos objetos, característica do pensamento empírico; e a análise conceitual, processada pelo pensamento teórico.

Sobre a especificidade da análise e da síntese teórica, enuncia:

A primeira, ao diferenciar as propriedades essenciais dos fenômenos das que não o são, as necessárias e as contingentes, as gerais e as particulares, se converte em abstração. A síntese ocorre quando se passa da abstração ao restabelecimento mental do concreto como totalidade analisada, quando se correlacionam seus diversos determinantes. A síntese se verifica: 1) ao explicar fenômenos concretos, pondo em relação distintas leis obtidas como resultado da decomposição analítica de fatores dependentes entrecruzados entre si; 2) aplicando cada uma das ditas leis nas novas circunstâncias concretas em que as categorias iniciais se manifestam de maneira distinta, e assim sucessivamente. (Rubinstein, 1959, p.63-64).

Por meio da análise e da síntese teóricas, que são substanciais por captarem o objeto na totalidade das relações que o perpassam, é possível descobrir nele propriedades até então desconhecidas e, desse modo, novos vínculos se estabelecem, ou seja, novas conexões internas, dele determinantes, são evidenciadas.

Como consequência desse processo – de análise, síntese e abstração substanciais – por meio do qual se destacam as propriedades nucleares do objeto, ocorre a generalização científica dos resultados obtidos, aspectos esses da passagem do abstrato ao concreto. É possível, assim, se proceder a generalizações cada vez mais amplas, à medida que se descobrem conexões cada vez mais profundas de determinado objeto. (Rubinstein, 1959).

Esses aspectos, característicos do pensamento teórico, são também destacados por Davídov (1988, p.156):

[...] a este pensamento [teórico] lhe é inerente a análise como procedimento para descobrir a base geneticamente inicial de certo todo. Além disso, é sua característica a reflexão, graças à qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e, com ela, medeia uma com as outras, desentranhando, assim, suas inter-relações internas. Finalmente, o pensamento teórico se realiza, fundamentalmente, nos planos das ações mentais [...].

Mas, o que coloca em movimento, o que suscita ou evoca a necessidade de se mobilizarem ações mentais mais complexas?

Essa questão remete ao fato de que, na prática social, emergem situações-problema, levando o homem a buscar soluções que, por sua vez, conduzem à produção de novos conhecimentos. Esse procedimento mobiliza a atividade mental – de análise, síntese e abstração –, o processo do pensar.

Nas circunstâncias atuais, a ciência tem servido à produção de respostas a problemas complexos, advindos de necessidades cada vez mais densas e, também, mais complexas.

No processo de produção de conhecimentos científicos sobre determinado objeto ou fenômeno até então desconhecido, incompreensível ao pesquisador, resultam, ao final, uma sistematização, uma elaboração teórica e a consequente formulação de conceitos, categorias, imagens, signos como síntese do caminho percorrido.

Assim, posto que o processo de formação do pensamento teórico somente é possível sob a lógica dialética, tal convicção implica na necessidade de se ensinar a pensar teoricamente para corresponder ao nível de desenvolvimento técnico-científico existente, o que, por consequência, supõe uma adequada organização de ensino que reproduza as necessidades históricas que originaram determinado conceito.

Quando se ensina os conceitos, aquele que ensina – o professor – deve ter se apropriado de sua origem, da necessidade de sua elaboração, bem como de seus resultados, pois aquele que deles vai se apropriar – o estudante – toma contato com eles, em seu formato acabado, abstrato, expresso em palavras, para sua comunicação.

Como o significado dos conceitos não são as palavras que os expressam, é importante desvelá-los, decompondo-os, por um procedimento de análise, e, assim, compreender o processo de produção dos conceitos e a sua relação com outros no sistema que os compõem. No ensino, o professor parte da forma do conceito, acabada, mas abstrata, em direção ao início de sua elaboração, na inquirição daquilo que levou à sua forma acabada, para que o estudante, nesse percurso, retorne a essa forma, como concreto pensado (síntese, abstração e generalização teóricas).

Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa do processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. Trata-se unicamente, é claro, de transferir, num plano metodológico, categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas. [...] O caminho torna-se mais fácil de compreender quando se conhece seu final; é este, além disso, que dá sentido a cada etapa particular. (Vigotski, 2004, p.207-208).

O signo, representado pela palavra, por uma fórmula matemática, por um número, um desenho ou um mapa, é o registro da etapa final do processo de produção do conhecimento de determinado fenômeno ou objeto, conhecimento que, por seu turno, surgiu da necessidade de solução de problemas da prática produtiva apresentados ao homem, sendo a mais pura abstração do real.

Sobre essa questão, Moraes (2008, p.81) registra que, no ensino do número, por exemplo, “[...] por ser uma abstração da realidade quantitativa, o seu conhecimento não se revela de modo direto, por meio da observação imediata dos objetos, ao contrário, sua apropriação necessita de ações mentais sobre o controle de quantidade, sobre as relações entre as coisas na vida”.

Desse modo, um caminho que pode ser percorrido pelo ensino que intenciona a formação do pensamento teórico deve se organizar a partir de situações-problema, que reproduzam situações semelhantes às vividas pelo homem no processo de criação do conceito, como preconiza Moraes (2008, p.76):

No ensino de determinado conceito, deve-se partir de situações-problema que revelem [...] o modo de produção humana deste conceito e quais as condições necessárias à sua superação. O encaminhamento teórico-metodológico deve respeitar o aspecto lógico-histórico de determinado conhecimento, em que contemple o histórico do conceito e sua essência, o lógico, de maneira articulada. Trabalhar com a unidade lógico-histórica no ensino de uma determinada área do conhecimento constitui-se numa forma de desenvolver os conhecimentos desta área do saber que considere seu processo de produção, como produto da atividade humana diante das necessidades objetivas enfrentadas pelos homens.

O processo de apropriação dos conceitos científicos implica, portanto, atividades mentais, do estudante, de análise, de síntese, de abstração e de generalização teóricas. Ou seja, não bastam as condições externas – a ação pedagógica – para que o processo de apropriação do conhecimento mais elaborado ocorra; também são imprescindíveis as condições internas – ações mentais – que o tornem possível.

Rubinstein (1959) argumenta que a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento se constituem como um processo dialético, em que o ensino, adequadamente organizado, requer atividade mental, que, por sua vez, leve à apropriação de novos conhecimentos. Nas palavras do autor: “[...] não cabe, pois, reduzir o pensamento à simples aplicação do que já se sabe, mas sim ser visto, antes de tudo, como processo *produtivo* capaz de levar a *novos* conhecimentos”. (Rubinstein, 1959, p.101).

Destarte, organizar o ensino para que se possa partir de situações-problema a serem resolvidas pelo estudante, de modo a desencadear as ações mentais (deles) para a apropriação dos conceitos científicos e para a consequente formação do pensamento teórico, não significa apresentar qualquer problema, mas aquele que leve a uma generalização teórica dos resultados

obtidos; e, portanto, possa transferir, ou seja, generalizar a solução dada para outras situações semelhantes, ou não, ao se deparar com essas.

Sobre essa questão, Petroviski (1979, p.304-305) escreve:

[...] a variação das condições do problema, *psicologicamente* significa que foram criadas condições favoráveis para a atividade racional do aluno. A variação das condições o capacita a realizar a *análise* do problema que lhe foi colocado, identificar neste problema os componentes mais substanciais e realizar sua *generalização*. À medida que identifica e generaliza as condições de diversos problemas, está realizando o ‘translado’ da solução de um problema a outro substancialmente semelhante ao primeiro. É assim que sob a dependência externa ‘*variação-translado*’ se manifesta a dependência interna, que se revela psicologicamente, ‘*análise-generalização*’. O resultado observado exteriormente (o ‘translado’) é a consequência regular do *processo* interno de pensamento do aluno. Para transladar a solução de um problema a outro, é necessário descobrir o substancialmente geral existente entre eles. A descoberta deste princípio geral de solução, como resultado da análise de ambos os problemas, é a condição interna psicológica do traslado.

Ante o exposto, é possível supor que a generalização teórica, que possibilita ao sujeito estender para outras situações os componentes substanciais da solução de determinado problema, requer, para sua formação, condições externas adequadas que mobilizem as ações internas para a apropriação dos conceitos científicos, em um movimento constante e cada vez mais amplo e profundo de apreensão de novas propriedades do objeto, para, além de propor soluções a situações semelhantes ou novas, produzir novos conhecimentos, o que requer, por sua vez, o processo do pensar.

Destaca-se o fato de que, ao superar por incorporação o pensamento empírico, o pensamento teórico só se realiza na apreensão do fenômeno e do objeto de estudo, situados em suas múltiplas determinações historicamente consubstanciadas.

Algumas considerações

Ante os pressupostos apresentados no decorrer deste texto, no que tange ao desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento teórico conforme a Psicologia Histórico-Cultural, é possível inferir que eles contribuem para a compreensão da interação unificadora da teoria e da prática, isto porque pensar teoricamente sobre a realidade implica a apropriação, por meio da linguagem, de um sistema conceitual, que atua como mediador simbólico necessário à apreensão do objeto em suas relações e determinações históricas.

Outro aspecto importante do pensar teoricamente é o trânsito do geral para o particular, do movimento que vai do abstrato ao concreto pensado, o qual ocorre sob a lógica dialética.

Portanto, ao restringir-se à descrição do aparente, captado pelas sensações e percepções imediatas, limitadas ao pensamento empírico, o sujeito passa a apreender apenas as propriedades isoladas do objeto, aquilo que lhe é apresentado como seus aspectos extrínsecos.

No caso específico dos estudantes de Pedagogia, quando se deparam com a realidade educacional, com as situações de ensino e aprendizagem no contexto da escola e da sala de aula, em situações de estágio, a solução de casos concretos exige o processo do pensar teoricamente mediado pelos conhecimentos filosóficos, didáticos, psicológicos, etc., fugindo ao imediatismo. Esse procedimento contribuirá para que se reconheça a essência dos problemas.

Observa-se, portanto, que não basta admitir a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem a relação entre teoria e prática, mas, principalmente, proporcionar aos futuros professores os mediadores culturais, ou seja, os elementos teóricos que permitem uma análise que não se restrinja à realidade empírica, mediante um ensino organizado sob a lógica dialética.

Referências

Afanássiev, V. G. (1985). *Fundamentos da Filosofia*. 2. ed. Moscou: Edições Progresso.

Davídov, V. V. (1988). *La Enseñanza Escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.

Davídov, V. V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lefebvre, Henri. (1979). *Lógica Formal e Lógica Dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Moraes, S. P. G. (2008). *Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br> . Acesso em: 5 jul. 2010.

Petrovski, A. (1979). Pensamiento. In: _____. *Psicología general*. Havana: Pueblo y Educación. p. 292-318.

Rubinstein, S. L. (1959). *El Pensamiento y los Caminos de su Investigación*. Uruguay: Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.

Sforni, M. S. F. (2004). *Aprendizagem Conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

EIXO TEMÁTICO: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO