

Universidade Federal de Uberlândia

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do GEPEDI

Dossiê

Didática desenvolvimental

**Publicação semestral do GEPEDI e Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 1	n.1	p. 1- 213	jan./abr. 2017
------------	------------	------	-----	-----------	----------------



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretora: Ghilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Robson Luiz de França

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Maria Vieira Silva

OBUTCHÊNIE

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117

E-mail: ensinoemrevista@gmail.com

Caixa Postal 593

38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239 4163

Telefax: (034) 3239 4391

OBUTCHÉNIE

DIRETOR GERAL

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORES DE EDITORAÇÃO

Roberto ValdésPuentes, Universidade Federal de Uberlândia,UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

DIRETORES DE AVALIAÇÃO

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia,UFU – Brasil

DIRETORIA DE INDEXAÇÃO

Waleska Dayse Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjans Martínez – Universidade de Brasília

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília

Guillermo Arias Beatón – Universidade da Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia.

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria em Victoria-Canadá

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

CONSELHO CONSULTIVO

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo – Marília

Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez - Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena-AJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)
Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima
Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia
Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina
Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense
Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê *Didática desenvolvimental* – Obutchénie v. 1 n. 1: Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes

Editoração: Edufu

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Obutchénie [recurso eletrônico] : revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 1, n. 1- (2017)- . Uberlândia : Edufu, 2017-

v.

Quadrimestral.

ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1448>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

DOSSIÊ – DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

Apresentação do Dossiê

Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica

Roberto Valdés Puentes

Andréa Maturano Longarezi

Didática Desenvolvimental da Atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015)

Roberto Valdés Puentes

Developmental Education and its Relevance to the Russian Innovative Pedagogy

Valentina I. Revyakina, Viktor V. Lobanov, Sergey B. Kulikov

A teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin: contribuições para a Didática Desenvolvimental

Isauro Beltrán Núñez, Betania Leite Ramalho

A objetivação do currículo na atividade pedagógica

Manoel Orosvaldo de Moura

Situación Didáctica: una estrategia para el desarrollo de la actividad conciente, motivada y contextualizada

Rosa Isela Venegas Sanjuan

Frida Díaz Barriga

Concepción del diagnóstico: ¿Por qué y para qué desde posiciones de la didáctica desarrolladora?

José Zilberstein Toruncha, Silvia Olmedo Cruz

Influências da pergunta na formação de conceitos científicos: um ensaio de interpretação

Orlando Fernández Aquino

Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras

Andréa Maturano Longarezi

VARIA /VARIES

La filosofía de la educación un espacio para reflexionar

Yanet Padilla Cuéllar, Pascual Valdés Rodríguez, Nancy Mesa Carpio

RESUMO DE TESE E DISSERTAÇÃO

Dissertação “A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural”

Leandro Montandon de Araújo Souza

DOCUMENTOS/DOCUMENTS

Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares nos anos iniciais.

D. B. Elkonin, V. V. Davidov

NOMAS PARA PUBLICAÇÃO/PUBLICATION GUIDELINES

Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin -Davidov (1958-2015)¹

Developmental teaching activity: the Elkonin -Davydov system (1958-2015)

Roberto Valdés Puentes - UFU²

RESUMO

A didática desenvolvimental da atividade surge na ex-União Soviética com base em pressupostos formulados por Vigotski sobre o papel da educação e do ensino no desenvolvimento do psiquismo humano. O artigo trata, em particular, do sistema Elkonin -Davidov, para tanto: a) estabelece suas principais etapas evolutivas, a partir da sistematização de sua gênese e processo histórico; b) analisa as contribuições teóricas e práticas que o sistema realizou por intermédio de pesquisas em laboratório, escolas experimentais e rede pública de educação básica. O acesso a um volume relativamente valioso de obras em russo, ucraniano, inglês e espanhol - a maior parte dele desconhecido no Brasil - permitiu elaborar um texto que, mesmo que ainda incompleto, caracteriza-se pelo seu caráter inédito e esclarecedor.

Palavras-chave: Didática. Atividade. Desenvolvimento. Sistema Elkonin -Davidov.

ABSTRACT

Developmental didactic activity arises in the former Soviet Union based on assumptions made by Vygotsky on the role of education and teaching in the development of the human psyche. The article deals with, in particular, the Elkonin -Davidov system: a) establish its main evolutionary stages, from the systematization of its genesis and historical process; b) analyzes at the same time, the theoretical and practical contributions that conducted through laboratory research in experimental schools and basic education public. The access to a relatively grid and valuable volume of works in Russian, Ukrainian, English and Spanish, most of it unknown in Brazil have resulted in a text that, although it is still incomplete, is characterized by its unprecedented nature and enlightening.

Keywords: Teaching. Development. Activity. Elkonin -Davidov system.

¹Pesquisa realizada com o apoio da CAPES, CNPq e FAPEMIG. O autor agradece também as contribuições realizadas pela polaca Joanna Paulina Takuszko, das russas Liudmila Guseva e Mariia Musiichuk, do ucraniano Lyubomyr Sherstyuk, bem como das professoras brasileiras Ana Maria Dionisio, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorin.

² Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor de Didática Geral da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

1 Introdução

É comum que se cometa no Brasil um erro de compreensão associado à didática ou ensino desenvolvimental.³ O mesmo diz respeito ao fato de assumir essa expressão educativa no singular, como um paradigma teórico coeso, homogêneo e coerente. Na verdade, trata-se de um movimento com pontos de vista comuns, no entanto, com enormes discrepâncias teórico-metodológicas internas, bem como com acentuadas divergências conceituais em relação à interpretação das teses fundamentais de L. S. Vigotski sobre o lugar e o papel do ensino e da educação no desenvolvimento humano (DAVIDOV, 1996).

Com isso, a didática desenvolvimental, o sistema Elkonin-Davidov, a teoria da atividade de estudo, o sistema Zankoviano e a teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos de Pa. Ya. Galperin e de N. F. Talízina, para citar apenas alguns exemplos, passaram a ser identificados indistintamente, ou seja, como se fossem mais ou menos a mesma coisa.

É preciso que se esclareça, em primeiro lugar, que a didática desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética, no final da década de 1950, associada à pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, à psicologia histórico-cultural. Em segundo lugar, ela surge a partir das diferentes tendências que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de ensino e de educação no contexto da edificação, principalmente, da sociedade socialista naquele país. Em terceiro lugar, que essas tendências deram lugar a duas grandes concepções de ensino: 1) a didática desenvolvimental da atividade e, 2) a didática desenvolvimental da personalidade.

³ A expressão “ensino desenvolvimental” é a tradução do termo russo *развивающего обучения*. No Brasil, têm sido empregados também os termos “*ensino desenvolvente*” e “*ensino para o desenvolvimento*”. Em inglês usa-se o termo “*developmental teaching*” e em espanhol a expressões “*enseñanza desarrollante*” (SHUARE, 1991) e “*enseñanza desarrolladora*” (SILVESTRE ORAMAS; ZILBERSTEIN TORUNCHA, 2002).

A didática desenvolvimental da atividade, ao mesmo tempo que dispõe de uma matriz teórica comum que se inspira na obra de L. S. Vigotski (1956, 1960, 1982, 1983, 1984, 1996), S. L. Rubinstein (1946, 1958, 1976) e A. N. Leontiev (1959, 1983), interpreta de maneiras diferentes alguns dos principais postulados desses autores, sobretudo de Vigotski, o que gerou o surgimento de pelo menos três sistemas didáticos distintos: a) o sistema Zankoviano, b) o sistema Galperin-Talízina e, c) o sistema Elkonin-Davidov.

A didática desenvolvimental da personalidade, por sua vez, que também se inspira em uma parte significativa do pensamento de Vigotski, nega boa parte das teses de A. N. Leontiev sobre teoria da atividade, assimilação e interiorização, e se aproxima muito mais da obra de autores como S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, que defendem a ideia do caráter ativo e gerador da psique humana, bem como da unidade do cognitivo e do afetivo. Entretanto, a didática desenvolvimental da subjetividade não tem conseguido até o momento conceber e estruturar um sistema pedagógico com o nível de elaboração teórico-metodológica, de implementação prática e de formação de professor que atingiu a didática desenvolvimental da atividade.

O presente texto trata especificamente da didática desenvolvimental da atividade e, em particular, do sistema Elkonin-Davidov, mas não o esgota. Pelo contrário, apenas cria as condições para seu estudo futuro ao localizar e analisar: 1) as principais etapas no processo da gênese, estruturação e consolidação do mesmo; 2) os diversos grupos que o constituem, suas especificidades, parcerias estabelecidas, bem como representantes; 3) as diferentes teorias desenvolvidas ao longo de décadas de pesquisa e experimentação; 4) as frentes de trabalho mais importantes; 5) as numerosas e valiosas obras concebidas, elaboradas e publicadas, de maneira individual ou coletiva, como resultado desse trabalho.

Esta não é a primeira vez que se tenta sistematizar e estabelecer uma periodização do sistema Elkonin-Davidov. Anteriormente, autores estreitamente vinculados ao sistema, tais como Davidov (1986, 1996, 1997), Repkin (1998) e Zuckerman (2014, 2017), elaboraram sínteses históricas

bastante confiáveis sobre seu processo de gênese e consolidação. Contudo, esses trabalhos apresentam os seguintes inconvenientes: primeiro, estão focados em aspectos específicos do sistema (Davidov na análise das atividades do grupo de Moscou, enquanto que Repkin se limita ao estudo do grupo de Kharkov); segundo, a maior parte desses trabalhos foi elaborada há quase vinte anos, trinta em alguns casos, o que deixa a descoberto as últimas etapas de desenvolvimento do sistema; terceiro, são textos na maioria das vezes muito breves, como é o caso do artigo e da comunicação da psicóloga e didata G. Zuckerman. Assim sendo, o presente trabalho procura ampliar, completar e sistematizar esses trabalhos.

Para a realização da pesquisa, contou-se, em primeiro lugar, com um volume significativo de fontes nos idiomas russo, ucraniano, inglês e espanhol, a maior parte totalmente desconhecida no Brasil; em segundo, com o apoio valioso de numerosos pesquisadores de Cuba, Rússia, Ucrânia e Polônia. Do ponto de vista metodológico, o estudo foi organizado da seguinte maneira: 1) localizaram-se os principais representantes do sistema e, a partir deles, estabeleceram-se as redes de colaboradores e os grupos que foram sendo criados ao longo da ex-União Soviética; 2) identificaram-se, catalogaram-se, classificaram-se e ordenaram-se cronologicamente as obras mais relevantes desses representantes, colaboradores e grupos, primeiro em espanhol e português, depois em inglês e, por fim, em russo e ucraniano; 3) acessou-se uma parte da produção científica em russo e ucraniano, ainda que pequena, disponível gratuitamente na internet em versão on-line; 4) receberam-se doações de numerosas obras impressas por parte de professores e pesquisadores russos e ucranianos; 5) contou-se com o apoio de uma equipe de tradutores de espanhol, inglês, russo e ucraniano; 6) fizeram-se estudos comparativos entre as obras originais em russo ou ucraniano com as traduções realizadas em espanhol e inglês, o que permitiu identificar erros e omissões muito graves.

2 A didática desenvolvimental da atividade

A didática desenvolvimental da atividade emergiu na segunda metade da década de 1950. A sua consolidação teórica e prática, no âmbito nacional e internacional, tem se prolongado por quase sessenta anos e nos chega aos dias de hoje. Com a queda do sistema socialista, e a consequente desintegração da União Soviética em 1991, quando parecia que essa didática iria sucumbir perante as pressões ideológicas, políticas e econômicas, ela sobreviveu e se tornou a “*escolha oficial da alternativa de currículo para as escolas na Rússia, Ucrânia e outras partes da antiga União Soviética*” (LAMPERT-SHEPEL, 2014).

Essa concepção se constituiu a partir de três sistemas didáticos diferentes que, ao mesmo tempo, guardam estreita relação entre si: 1) sistema Zankoviano (GUSEVA, 2015); 2) sistema Galperin-Talízina⁴ e; 3) sistema Elkonin-Davidov. O ponto de intersecção entre esses sistemas está nas seguintes teses vigotskianas: a) o ensino adequado é o aspecto internamente essencial e universal do processo de desenvolvimento das características humanas; b) “...a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã), do desenvolvimento...” (VYGOTSKY, 2010, p.114).

Com essas teses como norte, autores tais como L. V. Zankov, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, D. B. Elkonin e V. V. Davidov produziram, quase que de maneira simultânea, teorias gerais sobre o ensino. Muitas vezes, estabeleceram, entre eles, parcerias duradouras (como são os casos de Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov), eventuais (como fizeram Galperin, Elkonin e Davidov) ou mesmo de maneira paralela (a exemplo de Zankov).

⁴A proposta psicopedagógica e didática de Galperin-Talízina realizou poucas pesquisas experimentais no contexto da escola de massa quando comparada com as restantes, por esse motivo não tinha sido considerada um sistema até agora. Mas, ao mesmo tempo, devemos ter em mente que existem sistemas que se caracterizam pelo método de construção de uma teoria adequada, ainda quando não tenham combinado essa teoria com a prática.

Entre as décadas de 1950 e 1980, esses autores criaram laboratórios de pesquisa, constituíram grupos de trabalho, definiram linhas de estudo, realizaram experimentos formativos em escolas pilotos, proporcionaram descobertas importantes divulgadas em obras individuais e coletivas. Mais tarde, a maior parte deles chegou às escolas de massas e transformou suas propostas em verdadeiros e fortes sistemas alternativos de educação oficial para as escolas primária e secundária (correspondente ao ensino fundamental no Brasil).

Além dos numerosos pontos de vista em comum, que podem ser observáveis entre essas três propostas didáticas, também são evidentes as divergências teóricas e metodológicas geradas como resultado, não apenas das diferentes interpretações das concepções de Vigotski, mas também da assunção de autores distintos, em relação à criança, à aprendizagem, à educação e ao desenvolvimento. Entretanto, essas questões ficam fora do alcance do presente artigo.

3 O sistema Elkonin-Davidov (1958-2015)

As teses fundamentais deste sistema foram desenvolvidas por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, em colaboração com um grupo numeroso de cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe (região de Kalinin),⁵ entre outras, tendo como base pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterrupto (DAVIDOV, 1996).

⁵Trabalharam junto a V. V. Davidov e D. B. Elkonin, entre outros, V. I. Slobodchikov, Galina A. Zuckerman, Vladimir Vladimirovich Répkin, Aelita Kapítónovna Márkova, A. I. Aidarova, L. A. Radzikhosky, A. Z. Zak, G. V. Répkina, Ya. Ponomarev, V. Pushkin, A. Púshkin, B. Amud, L. Maxímov, A. Dusavitski, Alexei Borisovich Vorontsov, E. E. Shulezhko, S. F. Humps, T. A. Mathis, G. Mikulin, Y. Poluyanov, O. V. Savelyev, E. Chudinov, Z. N. Novlianskaia, N. E. Burshtin, M. P. Romaneevoy, K. P. Maltsev, E. A. Faraponova, P. M. Iacobson, S. Maximenko, A. A. Litvinyuk, P. S. Zhedek, A. I. Alexandrov, A. M. Zakhorova e G. I. Minsk.

Ao longo dessas quase seis décadas de história, como resultado dos acontecimentos ocorridos, da natureza e magnitude dos mesmos, bem como do efeito dos fatores externos e do ritmo, das pausas, dos êxitos e tropeços do sistema, é possível identificar uma periodização que contém, pelo menos, cinco etapas claramente definidas: a)-*Etapa I – Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975)*; b)-*Etapa II – Criação das condições para a universalização do sistema (1975-1983)*; c)-*Etapa III – Censura, perseguição, dissolução e paralisação do processo de implementação do sistema (1983-1986)*; d)-*Etapa IV – Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação (1986-1994)*; e)-*Etapa V- Internacionalização e consolidação do sistema (1994-atualidade)*.

3.1 Etapa I-Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975)

Nessa etapa a referência principal é D. B. Elkonin, na época, chefe do Laboratório de Psicologia da Criança no Instituto Científico de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR. Em dezembro de 1958, Elkonin iniciou estudos psicológicos da atividade de estudo em crianças em idade escolar, fato que marcou os primeiros passos no sentido de idealizar, elaborar e estabelecer as teses fundamentais de uma nova teoria e de um novo sistema psicopedagógico: a teoria da atividade de estudo e o sistema Elkonin-Davidov.⁶

Pouco depois, em março de 1959, começaram as primeiras pesquisas de laboratório, executadas, inicialmente, por uma pequena equipe de experimentadores que, pouco depois, seria reforçada com a incorporação de vários egressos da Divisão de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, entre os quais estava V. V. Davidov. Desse modo, nessas circunstâncias e com um objetivo bem claro, nascia o grupo de Moscou, que depois passaria a

⁶Até então D. B. Elkonin tinha centrado suas investigações em questões básicas relacionadas ao desenvolvimento psíquico em crianças em idade pré-escolar.

desempenhar um papel muito importante no interior do sistema Elkonin-Davidov.

Em setembro do mesmo ano, com o início do curso escolar 1959-60, além das pesquisas de laboratório, passaram a ser aplicados experimentos formativos em contextos escolares. A Escola nº 91 de Moscou foi pioneira na realização de estudos pilotos dessa natureza. Nos dois anos seguintes foram publicados os resultados iniciais. Os primeiros trabalhos aparecem assinados por D. B. Elkonin e tratam da gênese da teoria psicológica da atividade de estudo: *Опыт психологического исследования в экспериментальном классе* (A experiência de pesquisa psicológica na classe experimental, 1960) e *Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте* (Questões psicológicas da formação da atividade de estudo na idade escolar – séries iniciais, 1961).

Foto – Grupo de Moscou. Na primeira fila, no centro, D. B. Elkonin, chefe do laboratório de Psicologia. A sua esquerda L. I. Aidarova e a sua direita A. K. Márkova. Na segunda fila, da esquerda para a direita, L.A. Ponomariov, V.V. Davidov, L.V. Bertsfai (esposa de Davidov), K.V. Bardin e E.E. Shuleshko.



В первом ряду в центре руководитель лаборатории Д.Б. Эльконин, слева от него Л.И. Айдарова, справа А.К. Маркова, во втором ряду слева направо Л.А. Пономарев, В.В. Давыдов, Л.В. Берцфай, К.В. Бардин, Е.Е. Шулешко

Fonte: <http://school91rao.ru/indexp91/nauka/vestniki.htm>

No ano seguinte, V. V. Davidov assumiu o cargo de diretor do Laboratório, em substituição a Elkonin. Em 1963, a Academia de Ciências Pedagógicas concederia o *status* de instituição de ensino experimental à Escola Experimental nº 91 de Moscou. Muito rapidamente, a proposta teórica se estendeu para além das fronteiras de Moscou e da Rússia com a criação de novos grupos e laboratórios nas seguintes cidades: Tula (Rússia, 1961), Kharkov (Ucrânia, 1963) e Kiev (Ucrânia, 1963). Além desses grupos maiores, pequenas equipes também foram constituídas e outras escolas primárias dos anos iniciais da educação geral básica transformadas em laboratórios nas cidades de Dushambé (Tajiquistão), Ufa (Barquiria), Volgogrado (Rússia) e na aldeia de Médnoe (Rússia).⁷

O trabalho experimental foi realizado nos anos iniciais da educação geral básica, isto é, na escola primária (1ª - 3ª séries). Mas, em algumas disciplinas (idioma natal e literatura, matemáticas, física, biologia) também se estendeu entre os alunos da 4ª a 8ª séries, portanto, abarcou os anos correspondentes ao ensino médio ou secundário.⁸

Os objetivos das pesquisas executadas, durante esses quase dezessete anos, visavam à determinação: a) do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo dos alunos; b) das bases lógico-psicológicas de estruturação das disciplinas escolares, que corresponderam aos requerimentos da atividade de estudo; c) das peculiaridades do desenvolvimento psíquico dos alunos no processo da atividade de estudo; d) das reservas do desenvolvimento psíquico dos escolares nos diferentes anos escolares; e) das particularidades de organização do experimento formativo (DAVIDOV, 1986).

⁷ Ao todo, o sistema Elkonin-Davidov foi implementado nessa primeira etapa em quatro repúblicas soviéticas diferentes. Isso por si só dá uma ideia da magnitude do projeto assumido. As escolas nº 91 de Moscou e no. 11 de Tula (Rússia), bem como as escolas nº 17 e nº 4 de Kharkov (Ucrânia) seriam a base fundamental dessa proposta (LAMPERT-SHEPEL, 2014; DAVIDOV, 1988).

⁸ Diferentemente do sistema de ensino brasileiro atual, na ex-União Soviética, a educação geral básica se dividia assim: ensino primário (1ª -3ª séries), ensino médio ou secundário (4ª - 8ª séries) e ensino preparatório (9ª - 11ª séries). Atualmente, no caso específico da Rússia, o sistema educacional completo estrutura-se da seguinte maneira: a Educação Infantil com o Jardim de Infância (2 anos e um preparatório), Educação Geral Básica com a escola primária (1º - 4º anos) e a escola geral básica (5º - 9º anos), a Educação Secundária Completa com a Escola Secundária (10º - 11º anos) e a Educação Superior (1º - 6º anos).

A ideia era confirmar experimentalmente a tese teórica de L. S. Vigotski sobre o papel essencial que desempenha o ensino das crianças em seu desenvolvimento psíquico e expor as leis psicológicas da didática desenvolvimental. Partiu-se da hipótese de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos alunos de menor idade, durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes no processo da atividade de estudo. Os resultados validaram a importância da atividade de estudo, na idade escolar inicial, para o desenvolvimento psíquico do sujeito. A respeito V. V. Davidov afirmaria mais de vinte anos depois:

Durante o estudo das crianças que aprenderam nos anos experimentais primários, pesquisamos as peculiaridades e o nível de formação dos componentes fundamentais da consciência teórica: a reflexão substancial, a análise, o planejamento (experiência mental) e também sua manifestação na atividade da memória, a imaginação e o pensamento, na personalidade das crianças (ДАВИДОВ, 1986, p.198).

O que caracterizou essa primeira etapa foi o desenvolvimento de numerosas pesquisas, pelos diversos grupos, em cinco frentes fundamentais: 1) a elaboração das bases de uma teoria psicológica do ensino, tarefa que ficou sob a responsabilidade de D. B. Elkonin e de alguns outros membros da equipe de Moscou, da qual o Davidov fazia parte; 2) a elaboração de uma teoria da generalização substantiva (ou teórica), cujas premissas fundamentais se encontram na tese do então candidato a Doutor em Ciências Psicológicas V. V. Davidov, defendida em 1970 e publicada em russo em 1972 (DAVIDOV, 1982); 3) o desenho de uma teoria didática do ensino que ficou, principalmente, a cargo de V. V. Davidov e E. G. Bodanski, responsáveis pela disciplina de matemática, e de V.V. Repkin e de outros membros do grupo de Kharkov, para o ensino de russo; 4) o desenvolvimento de uma teoria do diagnóstico da atividade de estudo, sob a responsabilidade de uma equipe coordenada por A. Z. Zak e; 5) a elaboração de um programa

de formação dos professores das escolas experimentais, concebido a partir dos diversos centros de pesquisa espalhados por diferentes cidades.

Na primeira das três frentes, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, E. A. Faraponova, K. P. Maltsev, P. M. Iakobson, Ya. A. Ponomariov, A.K. Márkova e A. I. Aidarova, entre outros, produziram os princípios mais gerais de uma nova concepção teórica de ensino que passou a ser chamada inicialmente de “sistema Elkonin-Davidov” e depois de Ensino Desenvolvimental ou Teoria da Atividade de Estudo. V. V. Davidov, especificamente, além da função institucional de chefiar o laboratório e do trabalho de transformação da Escola de Moscou nº 91 em uma instituição de ensino experimental, também desenvolveu, nessa primeira fase, vários problemas fundamentais de pesquisa. Primeiro, organizar o experimento formativo e o papel do método genético de modelagem na realização do projeto psicológico e pedagógico. Segundo, abordar a questão lógico-psicológica dos diferentes tipos de consciência e pensamento. Terceiro, traçar o projeto experimental e a implementação de um novo curso de matemática na escola primária.

Na segunda frente, quatro equipes ficaram responsáveis pelo desenho de uma teoria didática do ensino em duas áreas de experimentação fundamentais: matemática e russo. Uma equipe constituída por V. V. Davidov, na condição de líder, e alguns pesquisadores de Moscou e Tula, ficou encarregada das pesquisas didáticas no campo da matemática. Uma segunda equipe, também de Moscou, sob a coordenação de L.I. Aidarova e A.K. Márkova, assumiu as pesquisas no campo do ensino da língua. As outras duas equipes eram da cidade de Kharkov, a primeira, sob a direção de E. G. Bodanski, no Instituto Pedagógico, responsável também pela matemática em parceria com os experimentadores de Moscou; a segunda, sob a coordenação de V. V. Repkin, na Universidade Estatal de Kharkov, sobre linguística (DAVIDOV, 1997; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2016a, 2016b, 2017).

Os princípios da concepção psicológica e didática do ensino que delinearam, na época, estão contidos em numerosas publicações. Uma boa parte dos trabalhos, pelo menos daqueles que se tem conhecimento, foi escrita por Elkonin e Davidov, individualmente. Esses dois cientistas produziram mais de sessenta textos, no período entre 1959 e 1975. Isso, contudo, não desconsidera as teses divulgadas pelos demais membros do projeto nem as obras coletivas que foram sendo organizadas. Destaque especial merecem os livros editados por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, intitulados *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников* (Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares nos anos iniciais, 1962) e *Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)* (Possibilidades etárias no estudo dos conhecimentos - ensino fundamental, 1966). Ambas obras foram as primeiras publicações do sistema Elkonin-Davidov a delinear os fundamentos psicológicos da teoria da “atividade de estudo”.

Possibilidades etárias..., é, segundo Zuckerman (2017), o mais importante dos estudos elaborados pelo grupo de Moscou, nessa etapa, para dar sustentação ao trabalho posterior realizado pelos membros do sistema Elkonin-Davidov em relação ao ensino desenvolvimental. O livro trata sobre a reestruturação dos programas escolares dos anos iniciais do ensino primário em relação aos conteúdos de matemática, língua russa e trabalho, com base no estudo das capacidades cognitivas dos estudantes e na identificação de suas reservas de desenvolvimento mental, o que não era feito no ensino tradicional. O mesmo foi preparado por uma equipe de pesquisadores do grupo de Moscou e Tula integrada por L.I. Aidarova, V.V. Davidov, A.K. Márkova, G.I. Minskaya, Ya. Ponomariov, E.A. Faraponova e D.B. El'konin.

No próprio prefácio da obra fica explicitado o posicionamento do grupo em relação ao papel dos conteúdos no desenvolvimento das crianças. Trata-se de uma interpretação particular dos membros do sistema das teses de Vigotski sobre o papel do ensino e da educação no desenvolvimento cognitivo

das crianças que difere de outros posicionamentos.⁹ Sobre a função dos conteúdos no processo D. B. Elkonin e V. V. Davidov afirmam:

[O] desenvolvimento intelectual dos estudantes é, em última análise, determinado pelo **conteúdo** (destaque nosso) dos conhecimentos assimilados por eles. Portanto, o estudo da capacidade intelectual existente deve ser realizado principalmente por meio de certas mudanças que definem o conteúdo do conhecimento que as crianças aprendem na escola (ELKONIN; DAVIDOV, 1966, p.7).

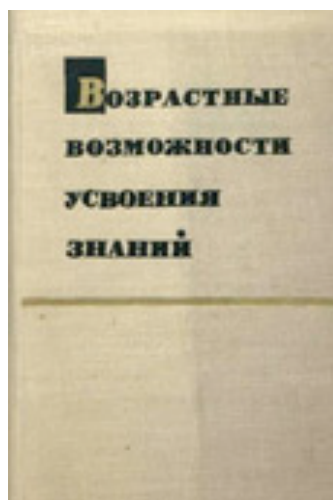
A estrutura da obra é a seguinte: Introdução (D.B. Elkonin e V.V. Davidov); Capítulo I. As possibilidades intelectuais dos estudantes mais jovens e o conteúdo de estudo (D.B. Elkonin); Capítulo II. As oportunidades para as crianças no estudo da matemática. Três seções: a) Problemas lógico-psicológicos da matemática elementar como conteúdo de estudo (V. V. Davidov); b) Características psicológicas do ensino de matemática no período inicial (V. V. Davidov); A formação do conceito de número a partir do exame dos valores de relacionamento (G.I. Minskaia); Capítulo III. Oportunidades das crianças para aprender a língua nativa. Duas seções: a) A formação da relação linguística da palavra para os estudantes mais jovens (I. I. Aidarova); As condições psicológicas para introdução da criança na sintaxe de sua língua nativa (A. K. Márkova); Capítulo IV. A possibilidade de formação das capacidades de trabalho iniciais em crianças da escola primária (E.A. Faraponova); Capítulo V. O desenvolvimento do plano da ação interna no processo de estudo (Ya. Ponomariov).

No que diz respeito à terceira frente, relacionada com a formação dos professores-experimentadores, ainda quanto a sua importância, os próprios representantes dos diferentes grupos reconheceram que se avançou muito pouco. Não sabemos os detalhes de como esse tipo de trabalho foi concebido e implementado, nem muito menos qual foi o resultado atingido. Sabe-se que

⁹ O sistema Zankoviano, por exemplo, baseado também nas teses de Vigotski, alegam que os métodos de ensino, e não os conteúdos, determinam o desenvolvimento intelectual das crianças (ZANKOV, 1984).

foram publicadas numerosas orientações metodológicas para professores, mas o trabalho de formação não ficaria por aí.

Foto – Capa dos livros *Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares nos anos iniciais* (1962) e *Possibilidades etárias no estudo dos conhecimentos - ensino fundamental* (1966).



Fontes: <http://www.twirpx.com/file/281304/> e <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8386.php>

Contudo, provavelmente, uma das contribuições mais importante desta primeira etapa no plano teórico e psicológico deva-se a D. B. Elkonin e tenha sido, junto com o livro *Possibilidades da idade de dominar o conhecimento - ensino fundamental* (1966), o estudo realizado sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança na infância, publicado na forma de artigo com o título *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância* (1971) (ELKONIN, 2017).

Nesse trabalho, Elkonin não apenas alerta para o fato de que a definição dos períodos do desenvolvimento psíquico e a revelação das leis da transição de um período a outro permitem resolver o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico, mas adverte que a estratégia a ser adotada para organizar o sistema de educação e ensino das novas gerações depende significativamente da adequada solução do problema da periodização. Sua periodização baseia-se nas teses fundamentais de Vigotski sobre o problema da idade e do desenvolvimento psíquico, bem como no

conceito de atividade no exame do problema do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência introduzidos em suas pesquisas por S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev. De extrema relevância foi a caracterização que Elkonin fez do desenvolvimento da criança que tem lugar no período dos 6 aos 11 anos de idade cuja atividade principal é o estudo. A respeito vai escrever:

A qualidade da instrução começa a ser valorizada cada vez mais, precisamente pela influência que exerce sobre o desenvolvimento intelectual. Os psicólogos têm realizado muitas pesquisas para examinar como o ensino influencia o desenvolvimento intelectual. Aqui se colocam diferentes pontos de vista que não temos possibilidades de examinar no presente artigo. Assinalamos apenas que a maioria dos pesquisadores, independentemente da maneira como eles representam o mecanismo interno de influência e da importância que atribuem aos diferentes aspectos do ensino (ao conteúdo, aos métodos, à organização), está de acordo em reconhecer seu papel principal no desenvolvimento intelectual das crianças no início da idade escolar.

O estudo, ou seja, a atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade principal nesse período. Durante essa fase, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognoscitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque ela media todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal com a família (ELKONIN, 1987, p.118-119).

3.2 Etapa II – Criação das condições para a universalização do sistema (1975-1983)

Em pouco mais de quinze anos de trabalho, os resultados teóricos e práticos do sistema Elkonin-Davidov – destinados a abordar o ensino desenvolvimental, seguindo as pistas de L. S. Vigotski – adquiriram tal nível de apoio científico e didático-metodológico, tal o grau de expressão em livros e materiais de apoio, que se tornou, junto com o sistema Zankoviano,

uma proposta pedagógica relativamente diferente de ensino. Isso fez com que a atenção de especialistas na área e do próprio Ministério da Educação se voltassem para esse projeto. Outro aspecto que também chamou a atenção foram os dados que eles coletavam sobre o desempenho dos alunos das salas experimentais, comparados aos alunos das classes convencionais (ensino tradicional) tais como: o nível de desenvolvimento do pensamento teórico, a resolução de problemas e a autoaprendizagem.

Na segunda metade da década de 1970, iniciara-se uma nova etapa na história desse sistema, quando o então Ministro da Educação da União Soviética e membro do Comitê Central do PCUS, Mikhail A. Prokofev (1910-1999), propôs a V. V. Davidov a elaboração de um sistema de educação básica para o ensino primário que incorporasse a concepção teórica criada por ele, Elkonin e os diferentes grupos espalhados por numerosas cidades. A etapa se estendeu, aproximadamente, entre 1975 e 1983, e está marcada, fundamentalmente, pela enorme quantidade de demandas práticas e pela complexidade das mesmas, pois o que inicialmente se limitava a um projeto teórico aplicado a um número ainda pequeno de escolas experimentais dispersas por algumas poucas cidades e repúblicas soviéticas agora precisava ser concebido e implementado em grande escala.

Foram aproximadamente nove anos de trabalho ininterrupto na elaboração de uma proposta pedagógica para a escola de massas, a partir dos resultados teóricos e metodológicos acumulados nas pesquisas efetuadas nas escolas experimentais. Todos os grupos do sistema Elkonin-Davidov se envolveram nesse trabalho, até sua interrupção, em 1983, devido a três lamentáveis incidentes. Primeiro, o fracasso político e acadêmico de Davidov, em 1983, com sua expulsão do cargo de diretor do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, que ocupava desde 1978, e seu desligamento do Partido Comunista. Segundo, a saída de Mikhail A. Prokofev do cargo de Ministro da Educação e, com isso, a perda do apoio necessário no governo. Terceiro, a morte, em outubro de 1984, de D. B. Elkonin, idealizador do projeto, um de

seus principais incentivadores e a coluna vertebral do sistema junto com V. V. Davidov.

Ao longo dessa década, o sistema Elkonin-Davidov preparou-se para assumir o papel de proposta alternativa de ensino oficial, junto com o sistema Zankoviano, frente ao domínio ainda forte da concepção tradicional. Era essencial que se resolvessem problemas de natureza mais prática do que teórica, sem abandonar as pesquisas experimentais, nem a publicação dos resultados científicos angariados sobretudo durante a primeira etapa.

As demandas tinham um caráter muito diverso: objeto-substantivo, curricular, didático, metodológico, de organização pedagógica, bem como de formação de professores. Era preciso também: a) esclarecer o conteúdo e a lógica de construção de programas de ensino primário em língua russa e matemática; b) preparar os materiais instrucionais correspondentes, para os professores; c) elaborar o método de ensino em suas diferentes fases, etc.

Contudo, a preparação de livros didáticos se converteu na atividade principal e mais urgente do trabalho, nessa segunda etapa. Essencialmente, foram elaborados muito rapidamente para a escola de nível primário programas experimentais, bem como um novo método de ensino, com um sistema de tarefas de estudo a serem desenvolvidas pelos alunos, além de manuais metodológicos referentes ao ensino de idioma e literatura russa, matemática, ciências, artes plásticas e música.¹⁰

Os esforços concentraram-se na elaboração de orientações metodológicas e livros didáticos nas áreas de matemática e idioma russo. O trabalho em matemática foi realizado por V. V. Davidov (com uma pequena equipe integrada por membros do grupo de Moscou constituída por S. F. Gorbov, G. G. Mikulin e O. V. Saveliev) e por Bodanski (juntamente com

¹⁰ De acordo com Davidov (1988), respondendo a um pedido e segundo o plano do Ministério de Instrução Pública da URSS e da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, o trabalho coletivo coordenado por ele e por Elkonin criou, entre 1976 e 1980, materiais experimentais didáticos e metodológicos para a escola de ensino primário. Esses materiais eram conservados na década de 1980 nos arquivos do Instituto de Pesquisa Científica de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da ex-União Soviética. Especial importância o autor concede aos manuais elaborados para os professores, contendo planos detalhados das aulas das diferentes disciplinas.

alguns membros do grupo de Kharkov). A preparação do material para o ensino de língua russa, por sua vez, esteve toda a cargo do grupo de Kharkov, integrado por P. S. Zhedek, E. V. Vostorgova, Y. A. Levin, sob a coordenação de V. V. Repkin.

Nos primeiros anos da década de 1980, a elaboração da versão inicial dos textos de apoio (orientações metodológicas e livros didáticos) em sua maior parte estava concluída.¹¹ As condições para a introdução massiva do sistema de Ensino Desenvolvimental na escola pública estavam criadas, sobretudo, para a primeira, segunda e terceira séries do ensino primário. O conteúdo, a estrutura e os modos de apresentação desse material respondiam aos princípios fundamentais da tarefa de estudo estabelecidos pela nova teoria.

Junto com o trabalho de elaboração do material didático e de orientação metodológica, os pesquisadores, membros do sistema Elkonin-Davidov deram continuidade a suas atividades de pesquisa experimental e de divulgação científica nas diferentes cidades em que operavam. O Grupo de Kharkov, com o trabalho de V. V. Repkin e de outros membros, escreveu e publicou, entre 1972-1978, uma série de textos teóricos e práticos dedicados ao conceito de atividade de estudo, à descrição de sua estrutura, à atividade de estudo como um problema psicológico, às condições de sua formação nos primeiros anos escolares e ao ensino de língua russa. Em 1997, parte desse material foi organizado e publicado, em coautoria com sua filha N. V. Repkina, na forma de livro com o título *Развивающее обучение: теория и практика* (Ensino desenvolvimental: teoria e prática, 1997) (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2016a, 2016b, 2017).

Por sua vez, alguns membros do grupo de Moscou, sob a orientação do próprio V. V. Davidov, redigiram, editaram e publicaram, entre 1975 e 1982, três obras importantes. A primeira, intitulada *Психологические проблемы учебной деятельности школьника* (Problemas psicológicos da atividade de

¹¹ Diga-se versão inicial ou esboço dos livros didáticos, porque depois dessa primeira concepção e até hoje eles passaram por numerosas e profundas reformulações na mesma medida que a própria teoria ia experimentando modificações.

estudo dos estudantes, 1977). A segunda, *Учебная деятельность и моделирование* (Atividades de estudo e modelagem, 1981), escrita por V. V. Davidov e A. U. Vardanian, que aborda as leis do desenvolvimento psíquico das crianças, o conteúdo e a estrutura da atividade de estudo dos estudantes, os princípios da modelagem da atividade de estudo e as características psicológicas da atividade de estudo para construir e usar modelos de fenômenos linguísticos. A terceira, tem como título *Философско-психологические проблемы развивающего образования* (Problemas filosóficos-psicológicos do ensino desenvolvimental, 1981), dedicada à discussão dos problemas filosóficos e psicológicos da educação e suas perspectivas de desenvolvimento. Os autores examinam a relação entre a teoria e a prática do ensino e da educação filosófica, sociológica, psicológica e pedagógica. O trabalho é destinado principalmente a uma formulação teórica das questões que surgem na intersecção dessas disciplinas. O mesmo descreve, do ponto de vista de seus autores, a perspectiva marxista do desenvolvimento da sociedade e os correspondentes pressupostos ideológicos de uma declaração do papel da educação na sociedade.

Foto – Capas do livros *Ensino Desenvolvimental: Teoria e Prática* (1997), *Atividades de estudo e modelagem* (1981) e *Problemas filosóficos-psicológicos do ensino desenvolvimental* (Edição de 1994).



Fontes: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8336.php>, http://elib.gnpbu.ru/text/davydov-vardanyan_uchebnaya-deyatelnost-i-modelirovanie_1981/go,0;fs,1/ e <https://chitatel.by/catalog/3067/761091/>

O livro *Problemas filosóficos-psicológicos do ensino desenvolvimental* (1981), como qualquer publicação importante, imediatamente gerou um movimento muito forte em torno de si e dos representantes do sistema Elkonin-Davidov sobretudo em relação a V. V. Davidov. O movimento se configurava em duas direções: por um lado, os que elogiavam a obra e conseguiam ver nela a sua contribuição teórica para a educação; de outro estavam aqueles que apenas enxergavam nas fundamentações psicológicas e filosóficas da educação desenvolvimental um desvio de conduta política e ideológica. Venceu o grupo dos que faziam críticas demolidoras, acusações e geravam intrigas.

Por esse motivo em especial, quando a maior parte do material didático e de orientação metodológica para professores estava concluída – criando assim as condições objetivas para a introdução do sistema Elkonin-Davidov nas classes iniciais da escola de massas –, *nada disso aconteceu porque inesperadamente e de forma arbitrária, o trabalho tanto do laboratório de Davidov em Moscou quanto o de Kharkov foi encerrado completamente* (REPKIN, 1998, p. 12). Em 1982, os experimentos na escola primária nº 91 de Moscou foram proibidos e os professores passaram a trabalhar na ilegalidade. No ano de 1983, V. V. Davidov foi expulso do Instituto de Psicologia e do Partido Comunista e, em outubro de 1984, morre D. B. Elkonin.

Devido a esse conjunto de acontecimentos negativos, o processo de implementação do sistema foi interrompido na escola de massa. Entretanto, o sistema estava pronto e aguardando uma oportunidade melhor.

3.3 Etapa III – Perseguição, censura, dissolução e paralisação da implementação do sistema (1982-1986)

Depois de vinte e três anos de trabalho ininterruptos na experimentação escolar e de elaboração dos livros didáticos e orientações metodológicas para os professores, com a queda política de um dos principais

líderes do projeto, uma frustração total tomou conta dos diferentes grupos de pesquisa. Ninguém podia fazer nada para salvar V. V. Davidov das intrigas políticas depois que as acusações chegaram no nível do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética. Nem o próprio Ministro da Educação, M. A. Prokofev, nem o Presidente da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, G. N. Stoletov, puderam interferir a seu favor nesse momento. A tudo isso, como já foi dito, somou-se a morte, em 4 de outubro de 1984, de D. B. Elkonin.

Com a destituição de Davidov e morte de Elkonin, o trabalho experimental na cidade de Moscou foi interrompido quase que completamente e o grupo de pesquisa dissolvido. Tal dissolução se estendeu aos grupos de Kharkov, Kiev, Tula, etc. Os ataques e as reações contrárias ao novo sistema de ensino se prolongaram por um espaço de quase cinco anos. Os adversários estavam em todas as partes e em número significativo nos órgãos governamentais, nos círculos científicos e entre os próprios professores. Fazendo referência a esse período, Repkin (1998) vai afirmar:

O sonho de transformar o sistema Elkonin-Davidov em um programa alternativo de educação oficial na União Soviética, parecia ter acabado. Restava a cada um dos membros do projeto, retomar suas atividades acadêmicas e investigativas, de maneira individual. Pelo menos isso era o que esperavam os adversários políticos. Contudo, não foi isso que aconteceu, ao menos, não exatamente assim. Davidov perdeu momentaneamente seu prestígio acadêmico e político, os diferentes grupos de pesquisa foram dissolvidos e a implementação nacional do sistema foi interrompida antes mesmo de acontecer, mas a maior parte dos membros continuou envolvida nas atividades de pesquisa e experimentação teórica nas cidades de Moscou e Kharkov, principalmente, por sua própria responsabilidade e por seus próprios riscos, adaptando-se às condições e oportunidades dadas (REPKIN, 1998, p.15).

Na cidade de Kharkov, V. V. Rapkin, na condição de chefe do departamento de Língua Russa em uma das instituições de ensino superior técnico, tentou implementar as ideias principais da educação

desenvolvimental no ensino de russo para estudantes estrangeiros. Por sua vez, P. S. Zhedek e L. I. Timchenko, que trabalhavam no Instituto Pedagógico da mesma cidade, ocuparam-se da adaptação dos métodos de Ensino Desenvolvimental para as condições da escola primária tradicional. A. K. Dusavitski, que se mudou para o departamento de psicologia da Universidade de Kharkov e estava preocupado com a preparação de sua tese de doutorado, realizou uma tentativa de dar sentido aos dados experimentais que ele havia acumulado anteriormente a partir de sua própria interpretação da teoria do desenvolvimento da personalidade do estudante. Mas todo esse trabalho de investigações era de natureza separada, isolada umas das outras, tendo uma ligação muito indireta com as tarefas com as quais o grupo havia se ocupado ao longo dos 20 anos precedentes, e, não raro, estava em contradição com as abordagens que tinham inspirado os trabalhos durante aqueles anos (REPKIN, 1988).

No caso específico do grupo de Moscou, não se sabe, ainda ao certo, qual foi o impacto, em termos de prosseguimento das atividades de experimentação nas escolas. Muito provavelmente, os trabalhos foram mais prejudicados do que em Kharkov, que demonstrara na crise um maior nível de autonomia, tanto do grupo quanto de seus membros. Isso porque Moscou era o centro das pesquisas e praticamente ficou sem liderança com a morte de Elkonin e com o abatimento e a mágoa que tomou conta do Davidov.

Nenhum dos dois representantes principais do sistema, D. B. Elkonin e V. V. Davidov, parece ter publicado muito na União Soviética sobre a concepção de atividade de estudo no período entre 1982 e 1986. Os quatro trabalhos de Elkonin, escritos entre 1982 e 1984, abordam questões relacionadas com a obra de A. N. Leontiev e L. S. Vigotski. Quanto a Davidov, conhecem-se apenas três textos publicados sobre a teoria desenvolvimental nesse período. O primeiro, 1982, em espanhol, é uma tradução de seu livro de 1972, *Tipos de generalização no ensino*, publicado

pela Editorial Pueblo y Educación, de Cuba.¹² O segundo, um capítulo publicado, em russo, em 1983, intitulado *Premissas históricas da atividade de estudo*, que compõe o livro *O desenvolvimento da psique dos escolares no processo da atividade de estudo*. O terceiro em 1984, em inglês, com o título *Substantial generalization and the dialectical-materialistic theory of thinking* (A generalização substancial e a teoria materialista dialética do pensamento), como parte do livro *Learning and teaching on a scientific basis* (Aprender e ensinar com bases científicas), organizado por Mariane Hedegaard¹³ e publicado pela editora da universidade dinamarquesa de Aarhus Universitetsforlag.

Entretanto, o certo é que a escola primária nº 91 de Moscou deu continuidade aos experimentos escolares. O grupo continuou a produzir textos teóricos, alguns deles em resposta às acusações e críticas recebidas, nos quais se procurava argumentar a favor do rigor científico da teoria da atividade de estudo e de sua filiação ideológica com o materialismo histórico e dialético. O resultado do trabalho realizado nessas condições de adversidade, risco e censura, seria publicado e divulgado no futuro (DAVIDOV, 1996).

¹² Titulada *Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения предметов* (Tipos de generalização no ensino: problemas lógicos e psicológicos da construção das disciplinas escolares, 1972), foi publicada durante a primeira etapa e apresenta os dados mais relevantes da pesquisa realizada pelo autor como parte de sua tese de doutorado em ciências psicológicas. A investigação chega a três conclusões fundamentais: 1)-os problemas de aprendizagem das crianças na escola estão associados ao caráter absoluto do tipo de síntese inerente ao nível empírico de raciocínio; 2)-a necessidade de estruturar as disciplinas escolares sobre a base da generalização característica para o pensamento teórico; 3)-abre a possibilidade de analisar as vias para utilizar os princípios da generalização teórica ao fundamentar psicologicamente e didaticamente os novos métodos de estruturação das disciplinas escolares (DAVIDOV, 1982, p.9-10).

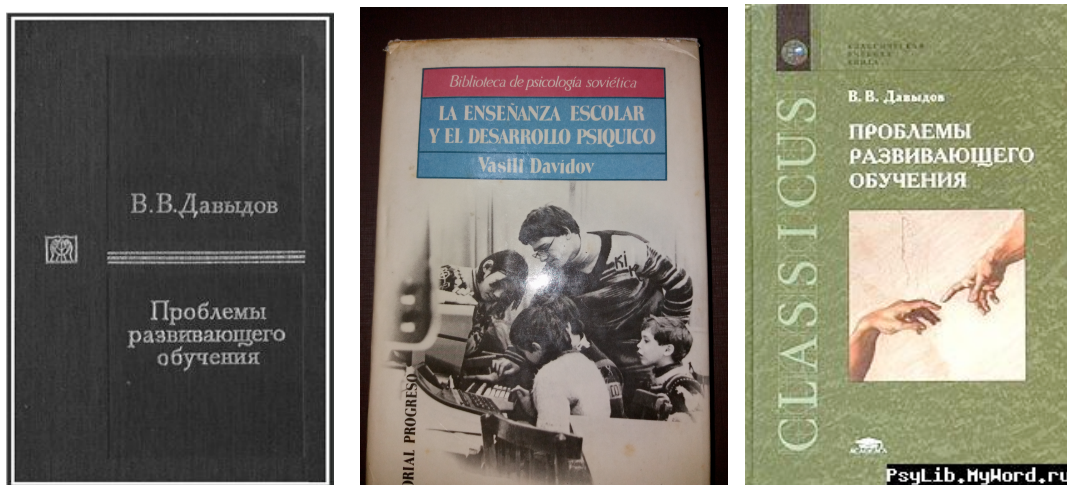
¹³ Dinamarquesa. Formada em Psicologia pela Universidade Oxford (Inglaterra). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Copenhague. Filiada a Teoria Histórico-cultural. Estudiosa da obra de L. S. Vigotski. Autora de numerosos livros e artigos sobre a temática.

3.4 Etapa IV – Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação (1986-1994).

O caso V. V. Davidov teve uma reviravolta em 1986. Nesse ano, o Partido Comunista da União Soviética (PCUS) parece ter reconhecido o erro e, com isso, Davidov foi imediatamente reintegrado ao partido, à direção do Instituto de Psicologia e às pesquisas experimentais (LIBÂNEO; FREITAS, 2015). A decisão do PCUS encerra uma triste etapa na história da educação no país, marca o fim da censura, da perseguição, da crítica e do trabalho na ilegalidade tanto de Davidov como de todos os outros membros do sistema Elkonin-Davidov. Além disso, abre-se para uma etapa caracterizada pelo trabalho de implementação do sistema, como alternativa oficial do Ministério da Educação na educação básica, especialmente, no ensino de nível primário. Tinha o objetivo de resolver os enormes problemas de qualidade que ainda apresentavam o tradicional sistema de educação nacional.

Ainda no ano de 1986, é publicada uma das mais importantes e conhecidas, nacional e internacionalmente, obras de V. V. Davidov, intitulada *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования* (Problemas do ensino desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental, 1986), que representa o exemplo mais concreto do fim de uma época de censura e crítica de caráter ideológico e o começo de um novo momento na história da didática desenvolvimental e da teoria da atividade de estudo.

Foto – Capas de edições em russo e espanhol do livro *Problemas do ensino desenvolvimental* (1986)



Fontes: <http://www.twirpx.com/file/556399/> e <http://forum.myword.ru/index.php?/files/file/4781-problemi-razvivajushhego-obuchenija-opit-teoreticheskogo-i-aksperimentalnogo-psihologicheskogo-issledovaniya/>

O livro está estruturado de acordo com a compreensão da essência dos problemas do ensino desenvolvimental. O autor examina, a partir de um enfoque metodológico unitário, alguns problemas da psicologia geral, infantil (evolutiva) e pedagógica. As considerações do autor se sustentam em mais de duas décadas de pesquisa teórica, bem como em dados coletados a partir da elaboração do projeto nas escolas experimentais espalhadas pelas cidades de Moscou, Kharkov, Tula e Kiev, principalmente (DAVIDOV, 1986).

Com a publicação desta obra, o sistema didático desenvolvido pelo Elkonin e Davidov, em parceria com numerosos pesquisadores e professores experimentais, passou a ser mais conhecido tanto na União Soviética como no exterior. A concepção da atividade de estudo cruzou as fronteiras nacionais e conquistou adeptos no ocidente sobretudo na América, a partir da divulgação do livro em inglês e em espanhol ao mesmo tempo.¹⁴

¹⁴ Nos Estados Unidos, foi publicada com o título *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts* (1988) e a Cuba chegou a edição em espanhol elaborada pela Editorial Progreso intitulada *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica e experimental* (O ensino escolar e o desenvolvimento psíquico. Pesquisa psicológica teórica e prática, 1988), como parte da Biblioteca de Psicologia Soviética e com tradução da psicóloga argentina Marta Shuare. Especificamente, neste país caribenho, a teoria foi amplamente

Nessa etapa há também um aumento significativo entre os professores do interesse pelo ensino desenvolvimental, associado, em boa medida, ao clima político favorável à teoria que começou a imperar depois que V. V. Davidov foi absorvido e dos resultados obtidos nas etapas anteriores da pesquisa. Aos poucos os grupos voltaram ao trabalho focados na missão de *esclarecer as possibilidades e condições para a introdução do sistema de Ensino Desenvolvimental na escola de educação de massas* (REPKIN, 1998, p. 16).

No começo, o retorno à experimentação escolar e ao trabalho de massificação da teoria da atividade de estudo, no sistema oficial de ensino, se deu sem remuneração do governo ou de instituição alguma. Contudo, os resultados foram imediatos nas cidades onde o processo começou primeiro. Em Kharkov e Krasnodar Krai, por exemplo, em 1988, eram poucos professores envolvidos na implementação do sistema na escola. Um ano mais tarde eram várias dezenas de turmas funcionando segundo o programa de ensino desenvolvimental e três anos depois (1991), algumas centenas. Vale destacar que, além das cidades de Kharkov, Krasnodar Krai e Moscou, outras cidades das regiões da Ucrânia, Rússia, Cazaquistão e as repúblicas bálticas incorporaram-se ao processo durante esse período.

O crescimento do interesse em relação ao sistema Elkonin-Davidov coincidiu com a etapa em que o Ministério da Educação definiu uma política de qualificação do ensino escolar, o que seria aproveitado em ambas as partes. O governo precisava de propostas didáticas que garantissem, comprovadamente, a sua eficiência em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, perante o tradicional sistema de ensino. Por sua vez a equipe desse sistema cumpria tal requisito e precisava do

estudada por colaboradores, alunos e seguidores do Davidov e Elkonin, que tinham se formado na União Soviética, e passou a ser assumida como proposta oficial pelo sistema nacional de educação. Entretanto, é preciso advertir que ambas as traduções apresentam gravíssimos problemas, seja de tradução (a primeira), seja de cortes substanciais e de omissões no conteúdo (a segunda), o que exige do leitor muita cautela.

apoio financeiro e político do governo para estabelecer, expandir e consolidar sua teoria.

Quando o Ministério da Educação criou o Instituto de Inovação Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética em 1990, os distintos grupos que integravam o sistema Elkonin-Davidov foram incorporados ao Instituto por iniciativa do próprio V. V. Davidov, na qualidade de laboratórios independentes. Essa parceria reestabeleceria as condições ideais para o desenvolvimento do trabalho iniciado em 1988.

Os fundamentos do ensino desenvolvimental são a referência na organização do processo educativo, em diferentes escolas: Escola nº 91 de Moscou, Escola nº 17 de Kharkov, Escola nº 11 de Tula, Escola nº 106 de Krasnoirsk, entre outras. De acordo com um relatório de pesquisa publicado por V. V. Davidov (1995), o sistema Elkonin-Davidov propôs novos programas para as disciplinas básicas no ensino primário. Também foram elaborados e propostos, nesta etapa, novos instrumentos diagnósticos, além daqueles elaborados na etapa anterior, com o objetivo de verificar o efeito do desenvolvimento do sistema Elkonin-Davidov nos estudantes da educação primária.

Além desses materiais didáticos e de avaliação, foram redigidos outros livros e manuais pedagógicos. Criaram-se, ao mesmo tempo, diferentes centros de formação de professores em diferentes cidades, mas sabe-se muito pouco em relação à implementação dos programas de desenvolvimento profissional de professores. Esse é um dos tantos aspectos do sistema Elkonin-Davidov que precisa e merece ser esclarecido, pois a sua adequada implementação dependeu, em grande medida, do programa de desenvolvimento docente aplicado.

Entretanto, exatamente três anos depois da retomada do processo de implementação da referida concepção de ensino na escola de massas, o sistema Elkonin-Davidov enfrentou o grave problema da desintegração do socialismo na Europa (1989) e posterior desintegração da União Soviética (1991). A preferência por novos rumos políticos, em um sentido

diametralmente oposto àquele que vinha sendo seguido desde a década de 1920, gerou a paralisação parcial do sistema de ensino, confusão e cortes drásticos em recursos humanos e financeiros.

A desintegração política e regional da ex-União Soviética tornou muito mais difícil o trabalho em parceria entre os diferentes grupos do sistema Elkonin-Davidov. Nessa etapa foram enfrentados três grandes desafios: 1) os grupos cujas bases estavam fora da República Russa se desvincularam do Instituto de Inovação Pedagógica; 2) a redução drástica do apoio institucional e financeiro dos grupos russos e a extinção da parceria com os grupos e centros de pesquisas de Ucrânia, Letônia, etc.; 3) a necessidade de dar continuidade aos programas de formação de professores do sistema e de elaboração dos materiais instrucionais-metodológicos.

Em relação ao primeiro não havia muito o que fazer, pois os investimentos em educação tinham sido reduzidos drasticamente desde que a educação de massa deixara de ser uma prioridade. Além disso, a desintegração da ex-União Soviética colocava sobre novas bases os vínculos entre os diferentes grupos. A formação dos professores, por sua vez, foi enfrentada com trabalho e criatividade, em contraposição ao modelo tradicional de formação, ao adotar uma estratégia de desenvolvimento chamada de atualização de “envolvidos”. Nessa nova proposta, após uma formação preliminar relativamente breve, os professores começam o trabalho prático em sala de aula, seguindo os programas do sistema Elkonin-Davidov (REPkin, 1998).

Por fim, a tarefa de confeccionar os materiais instrucionais-metodológicos necessários para a implementação da teoria foi tal, como reconhece Repkin (1998), e não menos trabalhosa e importante. Foram utilizados os textos concebidos na etapa anterior com base na experiência acumulada nas escolas laboratório experimentais e foram corrigidos os problemas na medida que se acumulavam experiências. Elaboraram-se novos textos didáticos e orientações metodológicas para professores. Redigiram-se programas para o ensino desenvolvimental do idioma russo e

matemática para os quatro primeiros anos da educação. Aperfeiçoaram-se livros didáticos de russo e matemática, como também foram elaborados os novos. No total, foram redigidos mais de 100 títulos entre programas, orientações metodológicas, livros didáticos, teste de treinamento e diagnóstico, etc. Esse número aumenta para, aproximadamente, 150 títulos distintos ao se somar com o material produzido para o ensino de língua russa e matemática com o objetivo de dar continuidade aos estudos nos graus médios (5^a a 8^a séries) (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2016).

Os programas, as orientações e os livros didáticos seriam avaliados e aprovados pelos ministérios da educação, tanto da Federação Russa quanto da Ucrânia, e passariam na etapa seguinte a fazer parte do conjunto completo de manuais das escolas federais.

3.5 Etapa V – Internacionalização e consolidação do sistema (1994-atualidade).

Ao longo desta etapa, o sistema Elkonin-Davidov conseguiu ser flexível o suficiente para se adequar aos novos tempos, crescer e se consolidar, ao longo do final do século XX e os primeiros quinze anos do século XXI. Esse período foi marcado por três acontecimentos importantes: 1) a internacionalização da teoria com a criação da Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental do Sistema Elkonin-Davidov; 2) a consolidação do sistema, ao se constituir em um dos três sistemas oficiais de ensino primário em alguns dos novos países que se criaram, a partir das antigas repúblicas soviéticas; 3) a morte de V. V. Davidov.

Em resposta ao risco de desintegração do sistema, como resultado da queda da União Soviética, V. V. Davidov, com a ajuda de V. V. Repkin e V. A. Lvovsky, teve a feliz iniciativa de fundar a Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental do Sistema Elkonin-Davidov. Em dezembro de 1994, foi organizado um congresso para estabelecer as bases dessa Associação, do qual participaram representantes de 43 regiões da Federação

Russa, bem como de vários países da Comunidade Europeia Independente¹⁵ que, juntos, escolheram V. V. Davidov como primeiro Presidente e V. V. Repkin como Vice-presidente do conselho da Associação.¹⁶ A sede foi estabelecida na Escola nº 1133, de Moscou.

A Associação nascia com o objetivo de reunir os pesquisadores, professores, formadores, gestores escolares, faculdades de formação de professores e universidades das antigas repúblicas soviéticas, que com a desintegração do país estavam dispersos e, ao mesmo tempo, dar continuidade aos trabalhos nas novas condições políticas, econômicas e educacionais. De imediato, passaram a fazer parte da Associação os grupos de pesquisas que ainda funcionavam.

Dois anos depois, em parte influenciado pelos resultados positivos gerados pela Associação, o sistema Elkonin-Davidov experimentou uma conquista importante com a decisão simultânea dos ministérios da educação da Rússia e da Ucrânia de torná-lo, em 1996, junto com o Zankoviano e com o tradicional, um dos três sistemas estatais de ensino primário. A partir de então, o sistema viveu uma etapa de consolidação e reconhecimento nacional e internacional que perdurou até o final do século XX. As matrículas nas escolas da rede atingiram seu maior nível na história, chegando a representar quase 10% do total dos estudantes matriculados no sistema estatal de ensino primário.

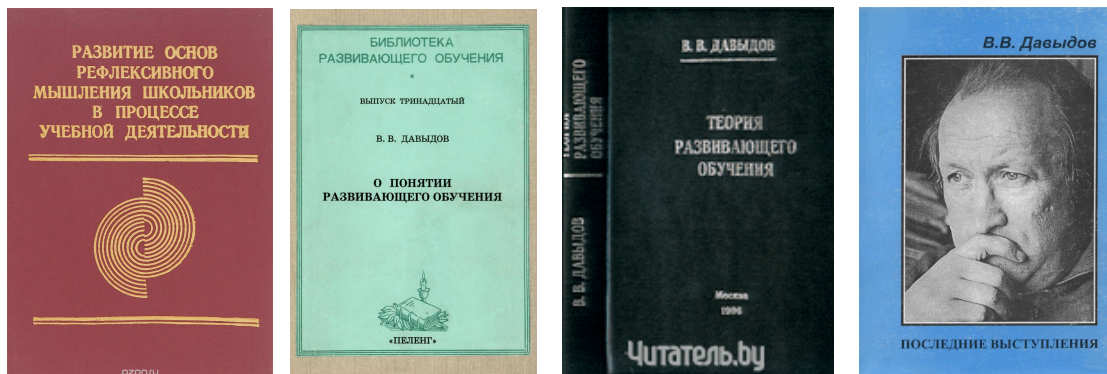
Além disso, várias obras importantes de Davidov foram publicadas: *Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности* (Desenvolvimento das bases do pensamento reflexivo dos estudantes no curso da atividade de estudo, 1995), *О понятии развивающего обучения* (Sobre o conceito de ensino desenvolvimental, 1995), *Теория развивающего обучения* (Teoria do ensino desenvolvimental, 1996) e *Последние выступления* (Últimas observações, 1998). Nesses textos estão contidas as

¹⁵ A comunidade foi constituída em 1991, a partir dos novos países que se fundaram tendo como base as antigas repúblicas soviéticas.

¹⁶ V. V. Davidov ocupou a presidência do conselho da Associação até sua morte em 1998 em que assumiu o cargo A. B. Vorontsov.

ideias de um Davidov muito pouco conhecido sobretudo no ocidente. *Últimas observações* (1998), por exemplo, é uma publicação do Centro de Pesquisas sobre Ensino Desenvolvimental “Experimento”, de Riga, que contém uma seleção dos últimos oito trabalhos mais importantes de Davidov, nos quais é possível perceber não apenas a gama enorme de questões que interessavam ao autor na época, mas também as novas premissas teóricas sobre as quais se sustentavam suas elaborações no campo da teoria da atividade de estudo.

Fotos – Capas dos livros *Desenvolvimento das bases do pensamento reflexivo dos estudantes no curso da atividade de estudo* (1995), *Sobre o conceito de ensino desenvolvimental* (1995), *Teoria do ensino desenvolvimental* (1996) e *Últimas observações* (1998).



Fonte: <https://www.ozon.ru/context/detail/id/31449786/>, <https://www.ozon.ru/context/detail/id/4802658/>, http://elib.gnpbu.ru/text/davydov_o-ponyatii-razvivayuschego-obucheniya_1995/fs,1/ e http://elib.gnpbu.ru/text/davydov_poslednie-vystupleniya_1998/fs,1/

Entretanto, a morte de V. V. Davidov, em 19 de março de 1998, aos 68 anos de idade, deixava o sistema e a associação órfãos de sua liderança mais importante, influente e carismática. Supostamente, V. V. Repkin seria o mais adequado para substituir Davidov, pois além de Vice-presidente, era também a figura viva mais representativa do sistema, mas o cargo foi assumido por A. B. Vorontsov.

Na segunda metade desta década, o sistema assumiu uma nova empreitada com o início dos estudos teóricos dos problemas associados ao ensino desenvolvimental, na escola média para alunos na idade da adolescência. V. V. Davidov e V. V. Repkin escreveram juntos alguns desses primeiros trabalhos (DAVIDOV; REPKIN, 1997a e b). Vários anos depois,

essas pesquisas passaram a ser no nível experimental com a formulação das bases da escola da adolescência do sistema sob a responsabilidade do professor B. D. Elkonin, filho de D. B. Elkonin (2000). O projeto esteve associado ao aumento significativo experimentado pelo número de estudantes que concluíam o ensino primário e se preparavam para entrar no ensino médio. Até o momento, o sistema não dispunha de uma proposta pedagógica que acolhesse o estudante adolescente. A preocupação era que o sistema oficial de educação não garantia qualidade na continuidade do processo pelo caráter tradicional de seu ensino. A partir de então, o volume de produções relacionadas ao ensino desenvolvimental do estudante adolescente cresceu vertiginosamente e vários membros do sistema destinaram suas pesquisas ao estudo dessa problemática.

No começo do século XXI, o sistema Elkonin-Davidov funcionava em 2.500 escolas, contava com uma equipe de trabalho integrada por mais de 1.800 membros entre pesquisadores, colaboradores, professores e diretores de escolas espalhados ao longo de 72 regiões da Rússia, Ucrânia, Letônia, Cazaquistão e Belarus. A Ucrânia, especialmente Khakov, era o centro mais importante na implementação do sistema Elkonin-Davidov na rede pública de escolas de massas. Entre seus principais propósitos estavam:

a) realizar pesquisas para o desenvolvimento de um conceito holístico de atividade de estudo nas escolas e universidades, bem como cursos de formação pertinentes, livros didáticos e materiais pedagógicos para professores e ferramentas de diagnóstico que permitam avaliar os resultados do ensino desenvolvimental;

b) criar métodos e formas de organização para o exame de aulas, escolas e universidades que trabalham com o ensino desenvolvimental;

c) criar um sistema de formação e capacitação dos professores, psicólogos, formadores, gestores escolares em ensino desenvolvimental;

d) oferecer suporte escolar, laboratórios (escolas-pilotos), visando a melhoria dos currículos, dos programas, livros didáticos, métodos e formas de ensino desenvolvimental;

e) criar um espaço de informação comum para todos os membros da Associação, tais como bancos de informação, sites, palestras, periódicos e seminários;

f) criar o subprograma “Crianças da Associação” que visa estabelecer um vínculo permanente com os estudantes da rede Elkonin-Davidov.

Com a ascensão ao poder do atual presidente da Rússia Vladimir V. Putin, durante dois mandatos como primeiro-ministro (1999-2000 e 2008-2012) e outros dois mandatos como Presidente (2000-2008 e 2012-atualidade), as reformas políticas e econômicas implementadas afetaram o sistema nacional de educação e comprometeram a estabilidade dos sistemas didáticos alternativos. O sistema Elkonin-Davidov sofreu duras consequências e na atualidade sobrevive com o auxílio de pouquíssimos pesquisadores e escolas que operam praticamente na clandestinidade.

4 Considerações finais

É possível concluir que a didática desenvolvimental da atividade cresceu e se consolidou ao longo de várias décadas, a partir de três sistemas teóricos diferentes: sistema Galperin-Talízina, sistema Zankoviano e sistema Elkonin-Davidov. Entretanto, tem sido este último o que maior reconhecimento recebeu, tanto dentro como fora da ex-União Soviética. Isso está associado, em primeiro lugar, ao prestígio atingido por seus principais representantes, em especial D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Em segundo lugar, pelas numerosas contribuições concretas que efetuou nos planos teórico e prático com a elaboração de diversas teorias como a psicologia da atividade de estudo, do ensino da atividade de estudo, da generalização substantiva, da modelagem didático-formativa, do diagnóstico da atividade de estudo, da formação de professores, da colaboração na atividade de estudo, bem como a implementação das mesmas em uma rede ampla de escolas experimentais e no sistema oficial de ensino primário e médio de diferentes ex-repúblicas soviéticas.

O sistema Elkonin-Davidov fundou inúmeros grupos de trabalho e centros de pesquisas em diversas cidades das antigas repúblicas soviéticas como na Rússia, Ucrânia, Bielorrússia e Letônia. Também criou um eficiente programa de ensino primário e médio (ensino fundamental completo) e estabeleceu instituições de formação continuada de professores que funcionam até hoje.

O foco fundamental desse sistema continua sendo o desenvolvimento de uma teoria da atividade de estudo, que tem como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais. Para o sistema, a base do ensino que desenvolve está no conteúdo, do qual se derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar esse ensino. O próprio Elkonin reconheceu que o ensino desempenha um papel principal no desenvolvimento mental, em primeiro lugar, por meio do conteúdo dos conhecimentos assimilados.

Importa esclarecer que o nosso trabalho não avança na análise da teoria da atividade de estudo, como também não aprofunda outros aspectos importantes desse sistema. Ficam em aberto questões também relevantes como por exemplo: as contribuições concretas de cada um dos grupos e centros de pesquisa em específico, especialmente, os de Riga, Tula, Kiev, Dushanbé, Ufá, Volgogrado, Tomsk e Médnoe (região de Kalinin); o experimento didático-formativo como método de pesquisa desenvolvido pelo sistema; os programas de formação dos professores responsáveis pela implementação prática da teoria na escola e; muito especialmente, a comparação dos resultados concretos desta concepção, quando confrontados com os resultados de outras concepções pedagógico-didáticas.

Referências

DAVIDOV, V. V. (Org.). *Desenvolvimento da psique no processo de atividade de estudo*. Moscou, 1983.

DAVIDOV, V. V. A história do ensino desenvolvimental (O Sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov). Parte I. *Вестник*, № 1, 1996b. Disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm

DAVIDOV, V. V. A história do ensino desenvolvimental (O sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov) Parte 2. *Вестник* № 3, 1997. Disponível em: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm

DAVIDOV, V. V. Análise da estrutura do cálculo como premissa para integração do programa de aritmética. In: ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (Orgs.). *Oprosy psikhologii uchelmoi deyatelnosti mladshikh shkol'pizikov*. Moscou: Edicoes ACP da RSFRS, 1962b.

DAVIDOV, V. V. Experiência da introdução de elementos de álgebra na escola primária. *Sovietskaia Pedagoguika*, 1962a, no. 8.

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

DAVIDOV, V. V. Premissas históricas da atividade de estudo. In: DAVIDOV, V. V. et. al. *O desenvolvimento da psique dos escolares no processo da atividade de estudo*. Moscou: Editora Pedagógica, 1983.

DAVIDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental na obra de L. S. Vigotski. *Вестник*, № 1, 1996a. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm

DAVIDOV, V. V. Problemas lógicos-psicológicos das matemáticas elementares como matéria de estudo. In: ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (Orgs.). *Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)*. Moscou: Prosveshchenie, 1966.

DAVIDOV, V. V. *Problemas psicológicos e filosóficos do ensino desenvolvimental*. Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética. Moscou: Educação, 1981. 176p.

DAVIDOV, V. V. *Sobre o conceito do ensino desenvolvimental. Sat. artigos. Sib. Instituto de Ensino Desenvolvimental*. Tomsk: Peleng, 1995. - 142 p. - (Biblioteca de desenvolvimento de formação/sob total de Ed Davydov e V. Repkina; no 13...). - Ed. Série listada na p. 144. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_nl_repkina.htm, acesso em 17-12-2015.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V.; BODANSKI, F. G. *Pesquisas psicológicas da atividade de estudo dos alunos do ensino primário na formação para a matemática*. V.V. Davydov, F.G.Bodansky. - Yerevan, Yerevan livro. Publishing House, 1976. - 120.

DAVIDOV, V. V.; LOMPSHERE, J.; MÁRKOVA, A. K. *Desenvolvimento da atividade de estudo dos alunos*. Moscou, 1982.

DAVYDOV, V. V. *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research-Excerpts*. Revista Soviet Education, v. XXX, n. 8, Aug, 1988.

DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. ИЗ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ Дети растут. А вы? Как организовать развивающее обучение в 5-9 классах средней школы. Вестник, No 2, 1997a. Disponível em <http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestniki.htm>, acesso em 20 de novembro de 2015.

DAVIDOV, V. V.; REPKIN, V. V. Организация развивающего обучения в V-IX классах средней школы. Рекомендации для учителей, руководителей школ и органов управления образованием. Психологическая наука и образование, 1997b, No1.- С. 15- 34. Disponível em <http://psyjournals.ru/psyedu/1997/n1/Davydov.shtml>, acesso em 23/04/2016.

DUSAVITSKI, A. K. Relações interpessoais nos primeiros anos da escola e sua dependência do modo de educação. *Questões de Psicologia*, 1983, no. 1.

GUSEVA, L.G. L. V. Zankov psychological-pedagogical system of developing education as a conceptual basis of the activity approach in school education. In: O. V. Gnevek. (Org.). *Psychological and pedagogical aspects of the research problems of the pre-school and general education*. 1ed. Ufa: O. V. Gnevek, 2015, v. , p. 154-171.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, Marta (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

HERDEGARD, M. In memory of a great epistemological and educational scientist professor Vasily Vasilyevich Davydov. ВЕСТНИК МАРО, № 5 (Рига, Педагогический центр "Эксперимент", 1998, 104 с. Disponível em <http://www.experiment.lv>, acesso em 15 de janeiro de 2016.

LAMPERT-SHEPEL, Elina. A atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir. *Ensino em Re-vista*, V.21, N.1, jan./jun. 2014, p. 69-75.

LEONTIEV, A. N. *Obras psicológicas selecionadas*. Moscou, 1983.

LEONTIEV, A. N. *Problemas do desenvolvimento da psique*. Moscou: Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1959.

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

POLUIANOV, Yu. *Desenvolvimento mental de estudantes mais pequenos*. Moscou, 1990.

PUENTES, R. V. Ensino desenvolvimental: a teoria da atividade de estudo de V. V. Davídov e D. B. Elkonin. In: AMATAL, C. T.; MOURA, J. G. (Orgs.). *O saber e as práticas pedagógicas no século XXI: questões em debate*. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 167-186.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARSO, C. G. C. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. IN: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Uberlândia: Edufu, 2016, p. 1-35.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. V. V. Repkin: vida e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. *III Colóquio Internacional de Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia, Campus Santa Mônica, 2016a.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *3º Congresso Internacional Sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*, 09 ao 11 de agosto de 2016b.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Re-Vista*, v. 24, n. 1, p. 267-286, Jan./Jun. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>

REPKN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

REPKN, V.V.; REPKINA, N. V. *Ensino desenvolvimental: teoria e da prática*. Tomsk, 1997.

RUBINSTEIN, S. L. *O pensamento e os caminhos de sua pesquisa*. Moscou: Editora da Academia de Ciências da URSS, 1958.

RUBINSTEIN, S. L. *Fundamentos da psicologia geral*. V. II. Moscou: Uchpeddguiz, 1946.

RUBINSTEIN, S. L. *Problemas de psicologia geral*. Moscou, 1976.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso,

1991.

SILVESTRE ORAMAS, M.; ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento das funções psíquicas superiores*. Moscou: Editorial da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1960.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas*. Vol. 6. Moscou: Pedagógica, 1984.

VIGOTSKI, L. S. *Pesquisas psicológicas escolhidas*. Moscou: Editorial da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1956.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3ª edição. Moscou, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas*. Vol. 2. Moscou: Pedagógica, 1982.

VIGOTSKI, L. S. *Obras completas*. Vol. 3. Moscou: Pedagógica, 1983.

VORONTSOV, A. B. Discurso durante a conferência científica-prática internacional dedicada ao 40º aniversário do ensino desenvolvimental D. B. Elkonin – V. V. Davydov, dezembro de 1999. *Естник № 8, 2000*, Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_8/v8_voroncov.htm, acesso em 20 de dezembro de 2015.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

ZAK, A. Z. *Desenvolvimento do pensamento teórico em crianças da escola primária*. Moscou, 1984.

ZUCKERMAN, G. Longitudinal formative interventions in the Elkonin-Daydov's context. Helsinki. May, 2014. Disponível em: http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Zuckerman_Helsinki_May2014-1.pdf

ZUCKERMAN, G. O sistema Elkonin-Davidov: contribuição para a organização de conteúdos e métodos de ensino fundamental. Conferência de Abertura. *Simpósio Internacional Ensino Desenvolvimental e Didáticas Específicas*. Goiânia, 27 de março de 2017.

ДАВЫДОВ, В. В. *Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов)*. М. Педагогика, 1972.

ДАВЫДОВ, В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).

ДАВЫДОВ, В. В. ИНТЕРВЬЮ. Diálogos com o Mestre. Entrevista efetuada por Bronislav Alexandrovich Zeltserman, na cidade de Jurmala, perto de Riga, capital de Letônia, no dia 17 de agosto de 1996. Вестник № 1/ 1996. Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1.htm, acesso em 26/02/2016.

РЕПКИН, В. В. ИЗ ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ХАРЬКОВЕ. Вестник № 4, 1998, Disponível em http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_bibl_repkin2.htm, acesso em 16-12-2015.

ЭЛЬКОНИН, Д. Б. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе. *Вопросы психологии*, 1960. — № 5.

ЭЛЬКОНИН, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии обучения и воспитания*. Киев, 1961.

ЭЛЬКОНИН, Д. Б.; ДАВЫДОВ, В. В. (под редакцией) *Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)*. Москва: просвещение, 1966.

Recebido em julho de 2016
Aprovado em outubro de 2016

Developmental Education and its Relevance to the Russian Innovative Pedagogy¹

O ensino desenvolvimental e sua relevância para a pedagogia inovadora russa

*Valentina I. Revyakina*²

*Viktor V. Lobanov*³

*Sergey B. Kulikov*⁴

RESUMO

Este artigo representa uma discussão sobre o Ensino Desenvolvimental (ED) na Rússia. Os autores assumem que o ED ajuda a atualizar as idéias oferecidas pelo escritor russo Lev Tolstoy do século XIX em sua passagem pelas teorias pedagógicas de Vladimir Repkin, Daniil Elkonin e Vasily Davydov. As opções russas de ED diferem das práticas educacionais estrangeiras, que são aplicadas no campo do ensino superior. Na Rússia, o ED pressupõe atitudes interativas entre professores e alunos. Esse modelo descreve uma situação na educação elementar russa e em estruturas de educação adicional. Os autores analisam a história da formação em ED sobre a experiência acumulada pelos cientistas russos. Em geral, os autores concluem que o Ensino Desenvolvimental demonstra as tendências humanistas em vez do aumento das atitudes mecanicistas de cunho enciclopédico existentes nas formas tradicionais de educação.

Palavras-chave: Ensino Desenvolvimental. Inovações. Tradições. Humanismo. Clássicos. Legado antigo. Educação moderna. Atitudes interativas.

ABSTRACT

This article represents a discussion about Developmental Education (DE) in Russia. Authors assume that DE helps to actualize ideas offered by the 19th century Russian writer Lev Tolstoy at their crossing with the pedagogical theories by Vladimir Repkin, Daniil Elkonin, and Vasily Davydov. The Russian options of DE differ from the foreign educational practices, which are applied in the field of the higher education. In Russia, DE presupposes the interactive attitudes among teachers and students. This model describes a situation in the Russian elementary education and in structures of additional education. Authors analyze the history of the DE forming concerning the experience accumulated by the Russian scientists. In general, authors make the conclusion that Developmental Education demonstrates the humanist tendencies instead of the mechanical increase of the encyclopedic foundations in traditional forms of education.

Keywords: Developmental Education. Innovations. Traditions. Humanism. Classics. Ancient legacy Modern education. Interactive attitudes.

¹ This article is supported by Russian Science Foundation, Grant № 15-18-10002.

² Chair of Postgraduate Education Pedagogy in Tomsk State Pedagogical University, Doctor of Science in Education, Professor. Tomsk, Russia.

³ PhD in Tomsk State Pedagogical University. Tomsk, Russia.

⁴ Dean of University-wide Faculty in Tomsk State Pedagogical University, Doctor of Science in Philosophy. Tomsk, Russia.

1 Introdução

The Developmental Education (DE) is a model of research for description of the active methods of teaching in particular as for the higher education (BAILET, 2009; ATTEWELL; LAVIN; DOMINA; LEVEY, 2006; BETTINGER; LONG, 2009; BALIET; JEONG; CHO, 2010). In Russia, DE demonstrates its features in the elementary education. DE is based here on the concept, which was developed in the 1960-80-ies by a large group of Russian psychologists, methodologists and teachers under the leadership of Daniil B. Elkonin and Vasily V. Davydov. The forms, content and methods of DE are focused on the patterns of students' development. The organization of such training is a difficult problem. The basis of DE is a learning activity, which is the special form of student activity aimed at changing of a student himself as a subject of teaching. It is the participation of a child in the learning process as an active subject of the learning activity that distinguishes DE from all other teacher's pedagogical influences. The main object of the DE is turning the child to the subject of the study who is interested in self-changing. The peculiarity of the object determines the features of the content, methods, forms of academic communication, as well as the parameters and criteria for evaluating the success of training. The decisive factor for the organization of active learning activities is the content of teaching and the students' understanding of a given material.

The forming of *interactive attitudes* between a teacher and a student in the process of the Developmental Education is inevitable. The more professionally, carefully and precisely the teacher organizes the training school activity of students, the greater their chances to success in this training. The idea of Developmental Education, which has entered in the active phase of its spreading at the end of 20th century, originated theoretically in the 19th century and was tested in a single test in a certain school. In the late 1850s, by this time, a famous writer but not a professional teacher Lev Tolstoy founded in Yasnaya Polyana a school for peasant children. In the school, Lev Tolstoy gave lessons of mathematics, history and other subjects. He wanted to eradicate the

authoritarianism and to establish partnership relations with students in his school. Now we call it Developmental Education or *Pedagogy of Cooperation* that presupposes a joint activity of the teacher and his students.

The cooperation attitudes suggest a particular style of pedagogical communication, completely eliminating manifestations of authoritarianism in any form. The implementation of Developmental Education into the pedagogical style is the difficult psychological task. The main propositions of the theory of the Developmental Education presuppose the organization, by a teacher, of the process of educational activity in cooperation with the students but not instead of them. The teacher is an ordinary member who expresses his hypotheses, opinions, suggestions but who do not compels students to accept his point of view as the only correct one. This cooperation means the integration of two activities in the process of teaching and learning, which is respectively the activities of teacher and student.

The innovatory school made by Tolstoy was an example for the demonstration of unusual educational institution. Lev Tolstoy was a century ahead and anticipated the basics of Developmental Education. He believed that the main goal is not to lead students, but give them the right to choose what to do. The students allowed choosing classes in their primary interests, for instance, to write essays on the theme of Russian folk proverbs, to think of the development of the plot, and to use the right phraseology, which as they think is the most suitable. Tolstoy as a teacher did not become the dominant leader, but he became an equal partner of the process of writing the story according to the proverb, which contributed to the interest of the students and involved a lot of children in the writing. The writer paid his attention to the children's writings on Russian proverbs, which were selected by the students themselves, in order to develop the natural predisposition of peasant children to the precise and imaginative folk speech, focusing on the potential of his students. In *Leaning to write: peasant children learning from us or should we learn from them?* Tolstoy described the process of writing the story to the proverb, which means to reproach someone for the food he eats under your roof. Tolstoy explained to his

students the meaning of the proverb, and then he wrote the first page of the story and discussed the following plan with them. Almost all the students took part in the composition of the story, but very soon, the majority of the children did not want to continue to work, and there left only two boys who were interested in writing.

Lev Tolstoy did not know the conceptual foundations of pedagogy of Developmental Education. He felt intuitively that the most effective form of communication with students would be cooperation, partnership, and equitable fellowship of the adult educator and peasant children. There were some disagreements in the process of writing the story when a teacher wanted to comply with the requirements of logic and sequence of construction for saving the main thought of proverbs in the emerging story. The students however fulfilled the requirements of the artistic truth and style of traditional speech. The final of the story was achieved by joint deliberation and searching for the best way of designing of the work. Tolstoy organized a pedagogical journal *Yasnaya Polyana*, which had an annex where appeared a new section ‘peasant children works’, which published some stories of his students Morozova, Rumyantsev and Sokolov and others (TOLSTOY, 1980).

School in Yasnaya Polyana was an original teaching laboratory, which had the following mandatory norms for teachers:

- . the development of observation, mental abilities of children, teaching them to feel deeply;
- . the stimulation of children’s activity and creativity;
- . the esteem and appreciation of the child’s personality;
- . the avoidance of any violence and oppression of children.

The norms maintained by Lev Tolstoy were implemented in a favorable atmosphere in the school. Teachers discussed the progress of the educational process. They took into consideration the mood and behavior of children, their motivation for classes and students’ reaction to the various methods of teaching, and to the teachers on the relationship with the children. The analytical reports of teachers fixed all the stages of students’ development: their achievements,

changes in behaviors, and the results were published in the journal *Yasnaya Polyana*, which was read with great interest by the teachers of other schools. This unusual for the 19th century humanistic innovative practice made by Tolstoy, which took into account the interests of the student, could not get the approval of his contemporaries, the supporters of authoritarian pedagogy.

Vladimir Repkin was one of the founders of the theory and techniques of 20th century Developmental Education. He has solved the problem of education in accordance with the principles of the psychological theory of activity since 1930s until 1960s. Repkin unfolded the experimental work, then found some like-minded people and designed the training system based on developing education. In Russia, the Developmental Education has received the widespread popularity after 1988 when hundreds of similar classes in many cities of the country appeared. In Tomsk, the education centers based on Developmental Education were opened corresponding to ideas proposed by Elkonin and Davydov (REPKIN, 1997). In nowadays educational space of Tomsk, an interest in Developmental Education is demonstrated not only for certain teachers but also for entire institutions.

We should analyze the history and current state of such schools as Eureka Development, School Joint Ventures (school No. 49) and innovative extracurricular institution Tomsk Hobby Center to find out the realization of Developmental Education in Tomsk. Actualization of Developmental Education as a characteristic feature of education in all these institutions began in 1989-1991. A deviation from the traditional reproductive schools and ideologically informative forms of education became possible only with the weakening of the restrictive measures of the Soviet era. This allowed the initiative groups of teachers to implement their own ideas about the desired methods of work with children. As the result, ideas have laid the foundation of new type of educational institutions.

Eureka Development is the school based on the concept of innovative teaching technologies. This school was originated at club meetings of teachers and parents. The leader of this club, entitled “Break” (1988-1990), was Tatyana

M. Kovaleva, a teacher; a Doctor of Pedagogical Sciences, Professor now. The Director of Eureka Development Lyudmila M. Dolgovaya has noted that during the discussions of the idea the requirements of children parents and teachers were clarified. These requirements were the conditions for the creation and development of the intellect. Their realization could provide the preservation of the child's desire to attend classes and environment of cooperation maintenance. The bulk of parents believed that it is important to create some places of children activity development, and this idea was connected with the need of transition to the Developmental Education according to the system of Elkonin-Davydov. Nowadays this school however is poly-systemic and keeps its developing directions (DOLGOVA, 2009). Administration of Eureka Development has organized the Pedagogical Workshops in 1991. These Workshops provided the familiarization with the works of the great teachers including Lev Tolstoy for teachers. The teachers under the direction of Lyudmila M. Dolgovaya have implemented since 1993 until 1994 the project entitled "Free Classes of pedagogy focused on school of Tolstoy's" aimed at non-violent involvement of a child in the learning process. The implementation of noted idea was promoted by the organization of Saturdays Studies where students could select classes according to their interests. It could be a biology lesson, guitar classes, choral and individual singing of popular songs, dramatization of fairy tales or a club for young mathematicians. The main thing was to observe the principle of voluntary choice and participation of children in the most attractive kinds of cognitive and developmental activities during the visit at the obligatory school day. The authors of the project used the idea of Developmental Education based on the experience of Lev Tolstoy, Maria Montessori, Vladimir S. Bibler and other classics of pedagogy. The project developed a poly-systematic practice of working with children, which is based on the Principle of Individualization. This was possible because of the small number of schoolchildren in the school: there were 520 students in 2014-2015 academic years.

The emergence of the Developmental Education that was actualized in the school No. 49 took place in the mid-1980s when the understanding of the

necessity of educational work reforming united the creative teachers in the initiative group under the direction of Galina N. Prozumentova who is the doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Tomsk State University. The developed concept focused on developing education allowed opening Joint Venture School in 1990 (NIKITINA; POZDEEVA, 2015) The essence of Developmental Education in this school lied in the manifestation of the appointed training and extra-curricular activity of children. The teacher encouraged children's initiatives that result in projects. The children worked actively in the available usual school teams and extracurricular school teams, and created their own teams as well.

Developmental Education shows some interesting features in the school No. 49. The development of children during the classes is carried out in the process of coping with the joint activities samples; for instance, the program of a worker of the school No. 49, Professor Elena A. Rumbeshta, prepares students to solve educational problems. In turn, the class work allows children to initiate some forms of joint activity. In all groups a realization of Developmental Education takes place but in different ways. The Council of the schoolchildren thus learns to make unconventional decisions concerning the life of the institution. The design work takes place in teams of ecological orientation, and the students themselves determine design themes. That is why Developmental Education in the school No. 49 is the development of not only a certain child but also groups of children, for instance, through self-management in the classroom. As a result, in the school № 49, the formation of joint activities groups is realized. Firstly, *a study group* is formed where children interact actively but management functions belong to the teacher. Then *problem groups* are organized in which the teacher raises a problem and advises students in case of difficulties. Finally, *initiative groups* are formed when the students who mastered to solve certain problems make proposals in a kind of "Let's do this ourselves!". The fact that the students themselves choose a new activity associated with a product of unusual forms of children's initiatives, indicates the presence of the impact of Developmental Education on the development of students in the broad sense as well as on the development of structures uniting these children.

Despite the fact that learning in the school No. 49 is focused mainly on the development of intelligence, the forming habit of education unacceptance of reproductive, non-developing type, determines the tendency of school students of the school to social development. Unfortunately, according to Elena A. Rumbeshta, it does not affect all the students. The children who are prone to self-development do not show social activity and initiative. The impulse that developing education sets nevertheless often leads to self-improvement, makes a person search for effective forms and methods of both individual and social development. In other words, Developmental Education forms a type of personality aimed at the realization of subject-subject activities and participation only in such educational practices in which these relations are possible. The interconnection of the development and collaborative activity is characterized by the collective character of attaching students to the work of this kind. Teachers of the school No. 49 consider that *a child* can acquire the ability to self-development only when he gets to the development-oriented *group* of children. Separate application of competences in the new conditions and forms as well as the organization of these forms become possible after their initial development in a friendly environment of respectful interactive attitudes. In the scope of educational relationship, the children are entitled to seek the new ways of joint activities, then discuss it, analyze it and correct some errors and defects using the collective experience. We can see thus the following bilateral influence: joint activity ensures the availability of developing education, which, in turn, contributes to its effectiveness. In the practice of the school No. 49, therefore, Developmental Education within interactive attitudes motivates adolescents to self-development in the classroom and in after-hour work.

In comparative terms, we should characterize the activity of another innovative institution Tomsk Hobby Center (THC), which has set an ambitious goal to translate the education from the State of Functioning to the State of Development. Tomsk Hobby Center appeared in 1989 as a research team whose idea was to create conditions and opportunities for children and adolescents to realize their own projects on the basis of personal interests – hobbies, and that

was an innovation during the Soviet period (LOBANOV, 2015). At the beginning of the 1990s, the aim of the Hobby Center was the compensation of the negative effects of an environment influence through the increasing of children social activities. By this time, according to Yury P. Kudinov, who is one of the founders of THC, the theoretical basis of the work of Hobby Center reflected the idea of *the four circles* of its influence. The first one is *the center circle*, which unites the core of THC. This circle was formed from different age's groups. The second circle is various *programs of additional education* from the English language to the art studio where children were prepared to move to the first circle. The third circle is the *divisions, which serve the interests of adolescents* and help them in difficult situations. Thus, in the Hobby Center there were a psycho-hygienic service, a class of crisis therapy, an inquiry service and a labor market for children where they could earn real money. Finally, the fourth circle contains the *projects for street children* who might just come to the Hobby Center for some time, and without any entry in the association. The foregoing allows us to consider the experience of THC as an innovative model of creative Social and Developmental Education. The basics of the activities of THC was the development of initiative, cooperation and joint activities for children and adults, the use of projects and Developmental Education. Consequently, the full realization of interactive attitudes can consider the Tomsk Hobby Center as a community of children and adults based on the collective affairs and interests, which mission is supporting socially important and educational initiatives.

The review of the dynamic state of Developmental Education in Russia demonstrates the following results:

(1) In Russia, the theory of Developmental Education has influenced on the role changing of the teacher and the student in the educational process. Nowadays the teacher does not intend to be the autocrat. His role as a translator and information provider is reducing. There happened a replacement of single unitary school, which is an average student-oriented, to diverse school.

(2) The student has gained the status of a subject of the educational process, a student-centered active approach to learning was proclaimed, and the era of

Pedagogy of Cooperation came, which led to other educational content. In the foreground, we have seen student's personality, his development and his activity.

In the modern system of education in Russia, we have distinguished these humanistic tendencies:

- an individualization of the educational process, that is, an appeal to the individuality of each person as opposed to the “average student” orientation;
- the vector shift of the content of education from the knowledge reporting to the mastering of the skills of its independent and autonomous acquisition and use;
- assign the students the status of subjects of education and the educational activities as having these characteristics: active, independent, developing;
- recognizing the need of the development of personal qualities of a student, which are composed from his personal resource;
- expression of learning outcome as a high degree of development of a subject position of the students, which gives them the possibility of determining their own destiny, including professional one.

The authors believe that the development of a subject position of students in the system of Developmental Education is a basic indicator of the quality of educational outcomes.

References

ATTEWELL, P.; LAVIN, D.; DOMINA, T.; LEVEY, T. New evidence on college remediation. *Journal of Higher Education*, 2006, v., 77, n. 5, p.886–924.

BAILEY, T. Challenge and opportunity: Rethinking the role and function of developmental education in community college. *New Directions for Community Colleges*, 2009, v. 145, p.11–30.

BAILEY, T.; JEONG, D.W.; CHO, S.-W. Referral, enrollment, and completion in developmental education sequences in community colleges. *Economics of Education Review*, 2010, v. 29, n. 2, p.255–270.

BETTINGER, E. P.; LONG, B. T. Addressing the needs of underprepared students in higher education: Does college remediation work? *Journal of Human Resources*, 2009, v. 44, n. 3, p.736–771.

DOLGOVA, Ludmila M. Educational innovation as a trial-search action of adults and children. In: PROZUMENTOVA, G.N. (Org.). *Transition to an open educational space. Part 2: Typology of educational innovations*. Tomsk: Tomsk State University, 2009, p.241-265.

LOBANOV, Viktor V. *Innovative processes in extra-training education of children*. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University, 2015, p.142.

NIKITINA, Lubov' A; POZDEEVA, Svetlana I. Pedagogical heritage of G.N. Prozumentova as a benchmark for science and educational practice. *Pedagogical Review*, 2015, n. 4, p.7-14.

REPKIN, Vladimir V. From the history of the DE study problems in Kharkov. In: *Developing education: Theory and Practice*. Vol. 19. Tomsk: Peleng, 1997. p.148-169.

TOLSTOY, Lev N. *Leaning to write: peasant children learning from us or should we learn from them?* / Coll. Comp. in 22 volumes. Vol. 15. P. 10-33.

Recebido em dezembro de 2016

Aprovado em fevereiro de 2017

A teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin: contribuições para a Didática Desenvolvimental¹

The theory of the planned formation of the Mental Actions and the Concepts of P. Ya. Galperin: contributions to the Developmental Didactics

Isauro Beltrán Núñez²
Betania Leite Ramalho³

RESUMO

Uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes exige referenciais teóricos e metodológicos que possam contribuir para análises críticas do ensino tradicional, focado na dimensão cognitiva da personalidade dos estudantes. Nesse sentido, a Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P.Ya. Galperin, que surgiu sob o enfoque Histórico-Cultural, tem se mostrado como um sólido fundamento da Didática Desenvolvimentista. No presente artigo, são apresentados os fundamentos da Teoria de Galperin e suas implicações para um ensino que potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto escolar.

Palavras-chave: Didática Desenvolvimentista. Teoria de Galperin. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

An education committed to the full development of students requires theoretical and methodological references that can contribute to critical analyzes of traditional teaching, focused on the cognitive dimension of the students' personality. In this sense, the Theory of Planned Formation of the Mental Actions and Concepts of P.Ya. Galperin, which emerged under the Historical-Cultural approach, has been shown as a solid foundation of Developmental Didactics. This article presents the fundamentals of Galperin's Theory and its implications for a teaching that enhances the integral development of students in the school context.

Keywords: Developmental Didactics. Theory of Galperin. Teaching. Learning.

¹ Apoio financeiro CNPQ.

² Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Havana (1992). Professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.. Líder do Grupo de Pesquisa sobre a Teoria de Galperin. Brasil. e-mail: isaurobeltran@yahoo.com.br

³ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (1993). Professora Titular do DPEC/UFRN na área Ensino-Aprendizagem e Formação Docente. Brasil. e-mail: betania.ramalho@terra.com.br

1 Introdução

As tendências didáticas atuais mostram um crescente interesse por perspectivas de ensino que contribuam, de forma significativa, com o desenvolvimento integral dos estudantes como uma das exigências da escola que educa e promove o desenvolvimento individual de todos os cidadãos por meio de sua inserção social como sujeitos ativos e criativos da sociedade.

No Brasil, as propostas de educação, no século XXI, no Brasil, têm, como uns de dentre seus propósitos, assegurar a todos os estudantes o direito de aprender e de se desenvolver de forma integral, ou seja, desenvolver suas capacidades como ser humano, os valores e as atitudes como sujeitos sociais e históricos. Dessa forma, são necessárias referências para superar as tendências tradicionais que têm se dirigido, essencialmente, à esfera cognoscitiva da personalidade dos estudantes.

Nesse sentido, a Didática Desenvolvimental, fundamentada nos pressupostos da teoria Histórico Cultural de L.S. Vygotsky e de seus continuadores (A. V. Leontiev, P. Ya. Galperin, V.V. Davidov, N.F. Talízina, A. R. Luria, D. B. Elkonin, A. V. Zaporózhnet, I. V. Zankov, L. I. Bozhovich, A. Petrovski, dentre outros), apresenta-se como uma referência teórico-metodológica para se repensar os processos de ensino e os de aprendizagem na escola.

Um dos autores que tem contribuído com os fundamentos da Didática Desenvolvimental é P. Ya. Galperin. Embora Galperin não tenha desenvolvido uma teoria de ensino, suas pesquisas tiveram como preocupação as implicações da Psicologia na aprendizagem, no contexto escolar. Galperin pertence ao grupo de psicólogos comprometidos com uma psicologia que estava em sintonia com as necessidades do projeto da sociedade socialista na antiga União Soviética. A Psicologia Pedagógica Soviética, fundamentada em investigações experimentais e aliada à Didática Geral e às Didáticas Específicas, objetivava também influenciar as atividades de aprendizagem e as do ensino orientadas para o desenvolvimento integral dos estudantes (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013).

No entender de Reshetova (2004), aprendizagem, desenvolvimento e ensino foram os principais problemas da pesquisa de Galperin, que igualmente a Leontiev, continuou os estudos de Vygotsky sobre a relação ensino-desenvolvimento. Haenen (2000), por sua vez, considera que Galperin, nesse sentido, poderia ser comparado à Vygotsky. Segundo o autor, Galperin se destacou, da mesma forma que Vygotsky, no estudo das relações entre ensino e desenvolvimento intelectual das crianças.

As pesquisas de Galperin e de seus colaboradores possibilitaram estabelecer as condições que permitem a formação de ações mentais segundo determinados indicadores ou parâmetros de qualidade. Esses estudos realizados, baseados em pesquisas experimentais em contextos escolares, por mais de trinta anos, mostram a preocupação com a aplicação prática dessas pesquisas. Os trabalhos de Galperin, segundo Haenen (1996), podem ser considerados como uma elaboração e uma extensão do conceito de internalização de Vygotsky.

Galperin, baseado em Vygotsky, aplicou, de forma criativa, o método geral genético-causal (ou genético-modelador) para o estudo do desenvolvimento da psique da criança. Segundo Davidov e Márkova (1987), esse método possibilitou estudar os processos de transição para novas formas da psique, sob determinadas condições experimentais, necessárias para essa transição, sendo um método de projeção e de modelização do processo de desenvolvimento, o que permitiu elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano.

Neste artigo, refletimos sobre os fundamentos psicológicos das ideias de Galperin que podem contribuir, de forma significativa, para um ensino preocupado com o desenvolvimento integral dos estudantes e, conseqüentemente, para a Didática Desenvolvimental.

2 P. Ya. Galperin e a Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos

Piotr Yákolevich Galperin, (1902-1988), eminente psicólogo soviético, continuador das ideias de Vygotsky, foi professor da Cátedra de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou (UEM), personalidade emérita das Ciências da RSFSR, chefe da Cátedra de Psicologia Evolutiva da Faculdade de Psicologia da UEM. Galperin integrou a escola de Karkov, junto com Leontiev, Zaporozhets, Zinchenko, Bozhovich, dentre outros. Ele é considerado um dos principais cientistas soviéticos no campo da Psicologia Geral e na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. (FARIÑAS, 2010; PODOLSKIY, 2012, ZINCHENKO, 2012).

No entendimento de Talízina (1988), a contribuição mais relevante de Galperin para a Psicologia e para a prática pedagógica nas escolas foi a elaboração de sua teoria de Formação Planejada por Etapa das Ações Mentais e dos Conceitos, na qual se expressam os princípios fundamentais da psicologia soviética: o carácter ativo da personalidade, a natureza social do desenvolvimento psíquico humano e a unidade da psique e da atividade.

Galperin, ao refletir sobre a Teoria Histórico-Cultural, considerou que ela não respondia à seguinte pergunta: como se assimilam as ferramentas culturais externas, durante o processo de desenvolvimento, para a formação de ações mentais e de conceitos? Para Galperin (2012), a teoria de Vygotsky era, nesse sentido, inacabada e devia ser vista como o início de um caminho para a procura de respostas a essa questão. Outra crítica feita à teoria de Vygotsky foi o fato de ele não ter especificado claramente qual o tipo de atividade necessária para as crianças se apropriarem, no plano mental, das experiências sociais. (TALIZINA, 2000). Por sua vez, Galperin desenvolve a Teoria da Atividade de Leontiev no contexto de seu Programa de Pesquisa, que tinha como foco a aprendizagem e o desenvolvimento. Dessa forma, as ideias de Galperin se constituem também numa tentativa para resolver algumas das limitações das realizações teóricas de Vygotsky e de Leontiev. (GALPERIN, 2012; 1982).

Na elaboração de sua teoria, Galperin foi influenciado, de forma dialética, pelas ideias de orientação de Pavlov, pelo conceito do ideal de K. Marx, pela concepção da atividade de Leontiev, pela teoria de Vygotsky (o social, a linguagem, a internalização), por V. Lenin (as formas principais de reflexo psíquico). Todos no contexto da filosofia do materialismo dialético e histórico.

Galperin outorgou importância às formas de ensinar relacionadas com a questão do desenvolvimento. Como explica Stepanova

Se, para Vygotsky, a principal questão era o que ensinar, para Galperin, por outro lado, o foco da atenção estava no problema de o quê ensinar e como ensinar. Por outro lado, Galperin enfatiza a necessidade de ensinar conhecimentos generalizados e se preocupou com questões do desenvolvimento de métodos de ensino. Dessa forma, da questão de o quê ensinar decorre logicamente a questão de como ensinar (2003, p.78).

No entendimento de Galperin (2001a), a solução do problema das relações entre o desenvolvimento intelectual do estudante e o ensino está determinado, em primeiro lugar, pela definição de método de ensino.

A ideia fundamental da Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos é que as ações mentais, por sua natureza, são ações objetivas que, inicialmente, se realizam com o apoio de objetos externos na medida em que estes são manipulados, passando-se por uma série de etapas. Posteriormente, as ações são realizadas no plano mental e se tornam propriedades da psique, segundo determinados parâmetros de qualidade do desenvolvimento intelectual, considerando que o desenvolvimento intelectual dos sujeitos se caracteriza pelo enriquecimento do conteúdo do intelecto com novas ações, qualitativamente superiores, e pela transformação destas em ações mentais, assim como pela mudança de estágio da atividade mental, realizada num novo plano, e como novas formas de pensamento.

Galperin elaborou um Programa de Pesquisa, uma teoria, que, na sua essência, consiste em primeiro, encontrar a forma adequada da ação; segundo, encontrar a forma material de representação da ação e, terceiro, transformar essa ação externa em interna. Nessa transformação, que passa por esses três

momentos, são produzidas mudanças na forma da ação, pois, segundo a teoria, o conteúdo permanece o mesmo. Quando uma ação completamente nova é assimilada, sua forma é, primeiramente, material, em seguida, verbal e, por último, mental (geneticamente consecutivas), possibilitando que as funções mentais superiores se desenvolvam. O processo de aprendizagem, como processo de assimilação dos conteúdos, avança do geral para o concreto, por meio de atividade conjunta e por mecanismos de simbolização do conteúdo, usando a linguagem como meio de formulação linguística de relações de comunicação e de conscientização do aluno nas zonas de desenvolvimento próximo. (NÚÑEZ, 2009).

Na teoria de Galperin, a formação das ações mentais e dos conceitos se sustenta em três ideias básicas: a definição de um sistema de orientação, o estabelecimento de um sistema de parâmetros ou características que definem os níveis de desenvolvimento da ação e as etapas da formação da ação mental e dos conceitos (TALÍZINA, 2009), o que representa as condições necessárias para garantir, de forma planejada, a formação das ações mentais e dos conceitos. Essas ideias básicas constituem subsistemas que devem ser vistos na sua integração, como dinâmicos, subordinados uns aos outros. Retirar um deles, descaracteriza a Teoria de Galperin e pode ter implicações no desenvolvimento dos estudantes. A aplicação desses subsistemas ao ensino permite, por sua vez, planejar e desenvolver um ensino voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes, e não para um ensino caracterizado pelo espontaneísmo didático, que não se apoia nas regularidades dos processos da formação das ações mentais e dos conceitos, e estes são, conseqüentemente, limitados no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual dos estudantes sob a influência da escola.

2.1 O subsistema da orientação

Diferentemente do behaviorismo, o qual privilegia a parte executora da atividade, Galperin enfatiza a importância da orientação que o sujeito constrói para a atividade, o que determina, entre outros fatores, a qualidade da aprendizagem. Galperin chamou, inicialmente, essa etapa de “etapa de formação

da representação prévia da tarefa” e, depois, de “base orientadora da ação”. A orientação se institui numa das condições necessárias a ser planejada e desenvolvida para a aprendizagem que potencializa o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

O subsistema de orientação é talvez o mais conhecido e o que tem sido usado, de forma geral, em muitas pesquisas (FARIÑAS, 2010). O papel da orientação, nos processos psíquicos e na atividade humana, tem sido reconhecido por outros estudiosos como uma contribuição teórica e prática de grande relevância da teoria de Galperin (NÚÑEZ, 2009). Galperin (1982, p. 78) enfatiza que “Nossos esforços derivados da crença de que a função vital da mente consiste em seu comportamento de orientação, baseado no reflexo mental de uma situação problema”.

Os estudos detalhados em relação à base orientadora da ação são discutidos também por Galperin, em seu artigo intitulado *Tipos de orientação e tipos de formação das ações e dos conceitos*. Nesse artigo, Galperin assinala:

A parte orientadora é a instância diretiva e, precisamente, no fundamental, depende dela a qualidade da execução. Se elaborarmos um conjunto de situações em que se deva aplicar essa ação conforme o plano de ensino, essas situações ditarão um conjunto de exigências para a ação que se forma e, juntamente com elas, um grupo de propriedades que respondem a essas exigências e estão sujeitas à formação (GALPERIN, 1986, p.116).

Para Galperin

A representação antecipada da tarefa, assim como o sistema de orientadores, os quais são necessários para seu cumprimento, formam o plano da futura ação, a base para sua direção. A esse plano, nós denominamos de Base Orientadora da Ação (1982, p.81).

Galperin ressalta que:

Compreender uma situação dada é uma tarefa geral da atividade orientadora investigativa, a qual supõe, mais ou menos, distinguir, de forma clara, as tarefas consecutivas que a compõem: a análise da situação, distinção do objeto de necessidade, esclarecimento do caminho a ser seguido para se atingir os objetivos, controle da

correção, ou seja, regulação da ação ao longo do processo de execução (1982, p.63).

Talízina com referência à BOA considera: “*é o elemento estrutural sobre cuja base transcorre a direção da ação. É o sistema de condições no qual realmente se apoia o sujeito para cumprir a ação*” (1988, p.43). A orientação é a base sobre a qual o funcionamento mental é estruturado. Dessa forma, a atividade de orientação é o verdadeiro objeto da Psicologia. A BOA é o aspecto mais importante do mecanismo psicológico da ação. Ela define o lugar de cada operação e garante o controle da ação no processo de execução.

A orientação psicológica se faz necessária quando os mecanismos já assimilados se tornam ineficazes para a solução, com sucesso, de novas tarefas. A respeito disso, Galperin afirma:

Durante a atividade orientadora, o sujeito realiza um exame da situação nova, confirma ou não o significado racional ou funcional dos objetos, testa e modifica a ação, traça um novo caminho e, mais adiante, durante o processo da realização, faz um controle da ação de acordo com as modificações previamente estabelecidas (1982, p.81).

O sujeito precisa construir uma nova orientação, quando a situação tem um caráter de novidade, que provoca um estímulo, uma necessidade, um motivo, impulsionando a busca pela solução da situação em questão. Segundo as etapas de assimilação, é, precisamente, essa orientação o objeto de assimilação, a condição para a realização da ação mental que mobiliza os conceitos e outros recursos afetivos na solução das tarefas e das situações-problema.

Na Base Orientadora da Ação (BOA), inclui-se o sistema de condições no qual o estudante se apoia para cumprir uma atividade. O estudante pode elaborar o sistema de conhecimentos e estabelecer os modelos das ações a executar, visando à realização da atividade assim como a ordem de realização dos componentes da ação: orientação, execução e controle.

A BOA constitui, para o sujeito, a imagem da ação que ele irá realizar, a imagem do produto final, ligada tanto aos procedimentos como ao sistema de condições exigidas para a ação. Na BOA, expressa-se o modelo teórico da atividade de aprendizagem como um sistema que a regula e a dirige nas condições específicas. Ela tem como objetivo a construção correta e racional da parte executora e reguladora. O conteúdo da BOA marca a estrutura da ação em termos das operações necessárias para se atingir os objetivos como metas.

O estudante, antes de fazer a atividade, deve ter clara compreensão do que vai realizar, com possibilidades de argumentar as ações que conformam a atividade que vai desenvolver. Ao construir o referido modelo teórico, por meio do qual poderá desenvolver a atividade, o aluno precisa conscientizar-se da estrutura da atividade. Galperin (2001a) define três tipos de Bases Orientadoras (BOAs I, II e III), cada uma relacionada com um dado tipo de aprendizagem e de ensino.

O primeiro tipo, BOA I, caracteriza-se por uma composição incompleta da orientação. As orientações para a solução das tarefas estão representadas de forma particular. O processo de assimilação, conforme esse tipo de orientação, caracteriza-se por ser lento e por conter um grande número de erros na solução das tarefas. É uma aprendizagem casual inconstante, por tentativas e erros, suscetível de esquecimento fácil. A transferência dos conhecimentos é limitada.

No segundo tipo de orientação, BOA II, típica do ensino tradicional, são dadas aos estudantes, de forma elaborada, todas as condições necessárias para o cumprimento correto da ação, mas tais condições são particulares, pois só servem para a orientação em um caso determinado. Assim, uma nova tarefa implica uma nova orientação. A formação da ação, nesse caso, pode avançar rapidamente e com poucos erros, não obstante, a esfera de transferência é seja limitada.

Ao analisar esses dois tipos de orientação, Galperin escreveu:

As vantagens da aprendizagem conforme o segundo tipo de orientação em comparação com o primeiro são evidentes e significativas, especialmente quando o trabalho está limitado à assimilação de diferentes tarefas. Mas, no ensino escolar, as tarefas em geral se reportam a uma esfera determinada e

constituem uma série mais ou menos extensa. Em relação a essa série, manifesta-se claramente a deficiência fundamental da aprendizagem conforme o segundo tipo: para cada nova tarefa, deve-se destacar novamente a base orientadora, e ela é encontrada empiricamente (GALPERIN, 1986, p.116).

O terceiro tipo de orientação, BOA tipo III (aprendizagem e ensino do tipo III), tem uma composição completa e generalizada e aplica-se a um conjunto de fenômenos e de tarefas de uma mesma classe. Nela, está contida a essência invariante da atividade por se tratar de uma orientação teórica. O estudante pode construí-la de forma independente, com ajuda de métodos gerais que lhe são fornecidos pelo professor. A atividade, segundo esse tipo, forma-se rapidamente com poucos erros e se caracteriza por estabilidade, alto nível de generalização e, portanto, por maior transferência a situações novas, com potencial para o desenvolvimento da criatividade.

A BOA tipo III expressa o que é essencial ao objeto de assimilação em questão (invariante), que permite responder a uma variedade de problemas propostos dentro dos limites da generalização. É uma orientação completa que dá a possibilidade de orientar não apenas na solução de tarefas concretas mas também todo um conjunto de tarefas de uma mesma classe (NÚÑEZ, 2009). Tem sido a BOA mais estudada dentro da teoria, em estreito vínculo com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (FARIÑAS, 2010). A BOA III permite aos sujeitos planejar, dirigir e controlar a resolução de diferentes tipos de situações-problema de um mesmo tipo ou uma classe destas. (NÚÑEZ, 2009).

Galperin considera que os tipos de aprendizagens são diferenciados não só pela estrutura particular dos conteúdos, mas também pelas formas como são apresentados pelo professor e pelo tipo de orientação que os estudantes elaboram como elemento funcional das ações. Isso o leva a enfatizar o fato de diferentes tipos de ensino ter efeitos diversos no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Segundo Galperin (2012), nem todos os tipos de ensino promovem o desenvolvimento intelectual. O único tipo, nesse caso o ensino tipo III, garante ao estudante um método de análise e de orientação para o objeto de estudo que desperta interesses cognitivos e possibilita a utilização do conhecimento na resolução de um vasto grupo de tarefas com um amplo grau de generalização, o que promove uma atividade mental diferenciada. Dessa forma, pode-se considerar que Galperin aborda a questão das relações entre teoria e prática e entre ensino e desenvolvimento, de forma diferenciada, em relação a outros teóricos da escola histórico-cultural.

Este método de formação planejada e de formação de conhecimentos e habilidades nos permitiu estabelecer dois novos tipos de aprendizagens (II e III). A partir dele, foi possível demonstrar que o método dominante de tentativa e erro não é intrinsecamente necessário, e conseqüentemente, muitos argumentos equivocados, utilizados inconscientemente, assumem como indispensáveis as tentativas e os erros (GALPERIN, 1992, p.78).

Assim, com o terceiro tipo de aprendizagem, foi possível identificar a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento mental. Isso não foi surpreendente porque, nesse tipo, a aprendizagem foi direcionada para a aquisição de um método geral para o estudo dos objetos, que, na “forma mental”, representou um método para desenvolver certo tipo de pensamento que as crianças não tinham antes e que representou uma transição para um nível qualitativamente superior de desenvolvimento intelectual (GALPERIN, 1992, p.78)

A aprendizagem tipo III é estimulada por um ensino desenvolvimentista na medida em que pode promover o pensamento teórico dos estudantes (DAVYDOV, 1998), pois permite-lhes pensar com conceitos teóricos, orientar-se na essência dos fenômenos e processos assim como aplicar, de forma criativa, as aprendizagens a situações novas. A aprendizagem teórica está baseada na assimilação de conteúdos em domínios generalizadores, ou nas BOA tipo III. (KARPOV, 2013), e possibilita uma maior transferência das aprendizagens a situações novas. (NÚÑEZ, 2009).

Na opinião de Stepanova (2003), se, para Vygotsky, o ensino só é genuíno quando promove o desenvolvimento, para Galperin, o ensino do tipo III é o que

conduz ao desenvolvimento intelectual, o que leva a ambos a responder uma das perguntas fundamentais da didática: o quê e como ensinar?

Várias pesquisas constataram que é difícil para os estudantes encontrar a BOA por si mesmos. Alguns estudantes podem fazer isso. A tarefa do professor é ajudá-los a explicitar os esquemas de orientação que usam. No caso da BOA tipo III, isso implicaria até um ato de criatividade. Na aprendizagem, segundo a BOA tipo III, o professor tem um papel essencial na orientação e na direção da aprendizagem. Não se trata de o estudante descobrir por si só a invariante da atividade, e sim de elaborá-la com a ajuda e a colaboração do professor e dos colegas no contexto de dada Zona de Desenvolvimento Próximo.

Na opinião de Podolskiy

A construção de uma base orientadora é uma tarefa criativa para os participantes na atividade de ensino e de aprendizagem. Além disso, esse esquema faz o papel de um sincronizador para o desenvolvimento de conhecimento e de competências relacionados com o conteúdo em ação (2014, p.8).

Galperin (1992) introduz também o termo de Esquema da Base de Orientação Completa da Ação (EBOCA). Assim, enquanto a BOA é a orientação real do estudante, subjetiva, o EBOCA é a base de orientação desejada, que contém as condições essenciais para a adequada execução da ação. O Esquema da Base Orientadora Completa da Ação (EBOCA) é elaborado pelo professor ou disponibilizado nos conteúdos das disciplinas. Trata-se da representação esquemática da BOA tipo III. Esses tipos de esquemas são orientações tanto dos professores como dos estudantes em relação aos conteúdos das disciplinas.

O EBOCA fornece aos estudantes uma ferramenta cultural para a generalização teórica, que permite a compreensão de um conjunto de situações ou de um dado domínio. Essa é uma condição essencial para a formação de conceitos gerais e de ações mentais com alta possibilidade de transferência da aprendizagem.

As ações desenvolvidas e apoiadas nos EBOCAs possibilitam contrastar, de forma consciente, os esquemas mentais dos estudantes e suas bases de orientação

com os esquemas que representam o modelo pedagógico e didático que deve ser a referência da orientação.

O EBOCA é a representação materializada da invariante do conteúdo na forma do que Galperin (1992) chamou de mapa da atividade.

Em relação ao uso do mapa da atividade, Galperin afirma:

É necessário assinalar que a presença do mapa da atividade muda amplamente a atitude do sujeito diante da tarefa. Em sua ausência, observa-se o sujeito, indiferente, com necessidade de estímulos externos. Uma vez que esse sujeito recebe o mapa da atividade, muda totalmente e se torna ativo. O estudante recebe a ferramenta “nas suas próprias mãos” e se transforma em dono da situação, enquanto, sem o mapa, é um executor passivo que depende das orientações alheias (2001a, p.37).

Vários autores, como Reshetova (2004), Sálmina e Reshetova (1985), têm discutido fundamentos e formas de representação do EBOCA. Não existem EBOCAs universais, mas a estrutura do modelo do EBOCA é independente da natureza dos conteúdos e dos tipos das ações. Pode ser usado em todas as disciplinas, uma vez que reflete uma estrutura geral do pensamento. O EBOCA pode ser de diferentes tipos, mas deve ser, preferencialmente, de natureza heurística e não um algoritmo fechado, embora, em casos excepcionais, possa ser desse último tipo.

No processo de assimilação da ação, o EBOCA permanece constante, enquanto as BOAs dos estudantes se modificam, gradualmente, aproximando-se do EBOCA, como BOA de cada estudante.

O fato de se dispor de uma orientação como um modelo completo em imagens generalizadas não implica reduzir o ensino e a aprendizagem a um processo dedutivo que não estimula a criatividade, no qual só se pode reproduzir ou aplicar um modelo para a ação. A formação de ações mentais e de conceitos exige sistematização da ação para seu domínio. Mas também exige a participação criativa do estudante na construção de novos modelos de ação, em situações de transferências de aprendizagem.

2.2 Subsistema das características da ação

Outra condição essencial para planejar a aprendizagem, a segunda ideia básica, é o sistema de características psicológicas que funcionam como parâmetros de qualidade da ação. São características que permitem descrever o estado psicológico das ações humanas e, dessa forma, os níveis de desenvolvimento destas.

O planejamento da formação das ações e dos conceitos, segundo esses indicadores ou parâmetros, é também o planejamento do desenvolvimento intelectual do estudante. Isso destaca a importância de um sistema de tarefas que não só se apoie numa base orientadora do terceiro tipo como também nos parâmetros que devem ser modificados para garantir o desenvolvimento intelectual, o que deve acontecer de forma planejada, segundo as etapas da teoria de Galperin.

A transformação da atividade externa, material, em mental realiza-se conforme o sistema de características qualitativas das ações (grau de generalização, de consciência e de independência, forma da ação etc.). As mudanças qualitativas acontecem em uma série de momentos cuja substituição lógica constitui o processo de transformação da atividade exterior, materializada em atividade psíquica, interna.

Para Talízina

Não é possível estabelecer as verdadeiras etapas da formação dos conceitos sem fazer a separação entre o sistema das características psicológicas essenciais e o processo de assimilação, o qual permite descrever seus diferentes estados, e sem aplicar o método genético que possibilita acompanhar esse processo desde o princípio até o fim nos mesmos alunos (1988, p.45).

As etapas do processo de assimilação se caracterizam pelas mudanças operadas em cada uma das características da ação (a forma, o grau de generalização, de independência, de consciência, entre outras). Isso inclui também a automatização da ação.

Algumas das características da ação, estudada pela teoria de Galperin (2001c), são: a forma na qual se realiza a ação, o grau de generalização, o grau de detalhamento, o grau de consciência, o grau de independência, o grau de retenção da atividade ou o grau de solidez, e o caráter racional. Talízina (1988) diferencia as qualidades da ação em dois grupos: qualidades primárias e qualidades secundárias. As primeiras constituem o grupo de propriedades fundamentais da ação. São características independentes uma da outra, não estão inter-relacionadas a ponto de ser uma dependente da outra. São exemplos de características primárias: o grau de generalização, a forma da ação, o grau de independência, o caráter detalhado ou reduzido da ação. As segundas são dependentes das primeiras, ou seja, não podem ser formadas de maneira independente, pois são consequências da qualidade com que se formam as características primárias. Entre os parâmetros ou características secundárias, pode-se citar o caráter consciente, o grau de solidez ou estabilidade, e o caráter racional. Essas características são discutidas exaustivamente por Galperin.

O planejamento da formação das ações mentais e dos conceitos e, conseqüentemente, do ensino desenvolvimentista deve responder às variações dos parâmetros definidos nos objetivos, o que se produz sob a mediação de um sistema de tarefas adequadas a esse propósito (NÚÑEZ; RAMALHO, 2012).

Fariñas (2010) chamou a atenção para algumas implicações da distinção entre características primárias e secundárias da ação na teoria de Galperin. Para a autora, o reconhecimento das qualidades secundárias que se formam por intermédio das primárias é um indicador de que nem tudo pode ser ensinado de forma direta, e, por sua vez, as relações entre ensino e desenvolvimento não são lineares, o que afasta a teoria de Galperin de qualquer visão condutista ou mecanicista da aprendizagem.

2.3 O subsistema das etapas

No entendimento de Galperin (2001b), a primeira tarefa da investigação psicológica é identificar as condições nas quais a orientação tem lugar, de modo a

garantir um comportamento bem sucedido. Conforme Galperin (2001a), o processo de internalização da atividade externa em interna é concebido como um ciclo cognoscitivo, no qual se destacam momentos funcionais, que, se bem não podem ser considerados de forma linear, podem ser separados metodologicamente para análise. No processo de internalização da ação externa, objetual, Galperin distingue três partes funcionais fundamentais: a de orientação, a de execução real da ação e a de seu controle e acompanhamento. Essas ideias são exaustivamente discutidas no artigo *Sobre a investigação do desenvolvimento intelectual da criança e no livro Introdução à Psicologia* (GALPERIN, 2001d).

As formações por etapas das ações, que são capazes de transformar as ações externas (objetais) em ações internas (ideais), constituem o conteúdo fundamental do processo de assimilação. Galperin (2001d, p.38) aponta para o fato de:

Assimilar significa apropriar-se de algo. As principais etapas nas quais se realiza a ação representam os níveis sucessivos da transformação do fenômeno objetivo em algo cada vez mais próprio, que, durante o processo de execução, depende cada vez mais só de nós. Na etapa da ação “material ou materializada”, depende-se da presença do objeto externo; na etapa da “linguagem”, das demandas de outras pessoas sobre o conteúdo e a forma de comunicação; e só na etapa da ação “na mente”, após ter assimilado o conteúdo objetivo da tarefa e seu reflexo na linguagem, o sujeito se transforma em “dono” absoluto do material estudado, tendo-o assimilado completamente (GALPERIN, 2001d, p.85).

É importante assinalar que, embora Galperin, no seu Programa de Pesquisa, considere a motivação como uma das condições para a formação das ações mentais e dos conceitos, ela não foi incluída por ele, de forma explícita, como uma das etapas do processo de internalização. Foi Talízina (2001), uma de suas discípulas, que define a motivação como a etapa zero na teoria de Galperin. Essa etapa é considerada por Talízina como etapa zero, pelo fato de que ainda não há nenhum tipo de ação, nem são introduzidos conceitos. Ela tem como tarefa principal preparar os estudantes para assimilarem os novos conceitos científicos. A motivação deve dispor os estudantes para a aprendizagem, ou seja, para uma

atitude consciente que vise à assimilação dos conteúdos culturais, dentre eles, os conceitos científicos, a linguagem, as estratégias de aprendizagem, assim como valores e atitudes.

Um dos meios que suscita a motivação interna nos estudantes é a aprendizagem por problemas ou por situações-problema, baseadas nas contradições dialéticas, nas quais a formação de conceitos científicos se vincula diretamente à sua experiência, a seu dia-a-dia, a contextos de criação científica, tecnológica e social. Os estudantes ficam mais motivados ao constatarem a utilidade prática de seus novos conhecimentos na atividade criativa.

A questão da motivação é um assunto complexo que não pode ser reduzida a relações lineares entre motivo, necessidade e objeto da atividade. Bozhovich (1976) destaca que é mais adequado falar de uma complexa combinação de necessidades, de desejos e de intenções, na qual, às vezes, resulta difícil compreender onde está a finalidade e o próprio motivo da atividade, na qual a subjetividade do sujeito concreto desempenha um papel essencial. Por isso, a motivação para a aprendizagem não pode desconsiderar os diferentes fatores que influenciam a subjetividade de cada estudante. Ainda que a teoria inicie o processo com uma motivação, reconhece-se que ela deve ser mantida durante todo o processo de assimilação. A motivação deve garantir aos estudantes compreender e aceitar o valor cognitivo do novo conhecimento, sua importância para o desenvolvimento intelectual.

Na primeira etapa, segundo Galperin, produz-se a familiarização com as condições concretas da ação e com sua representação em forma de um modelo adequado à assimilação das ações e dos conhecimentos. Corresponde à etapa da Orientação o estabelecimento da Base Orientadora da Ação (BOA), que, na opinião de Galperin (2001d), é o elemento que determinante da qualidade do processo de assimilação e da aprendizagem.

No estabelecimento da BOA, realiza-se um processo de negociação dos sentidos que os estudantes atribuem a suas bases orientadoras, com o significado do EBOCA definido pelo professor de modo a garantir que eles disponham de todas as informações necessárias para a correta execução da nova ação (Galperin,

1992). Segundo Haenen (2001), Galperin assegura ao estudante uma extensa fase de orientação, como um dos primeiros passos no transito pela Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

É importante destacar que a compreensão de como se faz e a possibilidade de se fazer não são a mesma coisa. Apesar de a etapa de elaboração da BOA possibilitar um primeiro nível de compreensão da ação ao se construir o seu plano, faz-se necessário executar a ação a fim de que se usem os conceitos para a sua assimilação. Isso justifica as outras etapas da teoria de Galperin e, nisso, radica-se, a nosso juízo, um dos problemas sobre a formação de conceitos científicos na escola.

A próxima etapa é a de formação da ação de orientação no plano material ou materializada, ou seja, com os objetos reais ou sua representação. A ação se realiza de forma detalhada, segundo cada operação, e, em cada uma desta, a orientação e o controle se realizam de acordo com o conteúdo e não só com o resultado. A materialização pode ser do objeto de estudo, quando se refere a um conceito determinado, ou pode ser da ação, quando esta é o objeto de aprendizagem.

Nessa etapa, os estudantes resolvem, em dupla, diferentes tipos de tarefas dentro dos limites de generalização e segundo os indicadores qualitativos definidos. Um estudante resolve uma situação-problema com ajuda do EBOCA materializado, e o outro acompanha a solução apoiado no mesmo esquema. Depois, os papéis são invertidos.

A etapa subsequente constitui a formação da ação de orientação na forma da linguagem externa sem apoio em objetos materiais ou em suas representações materializadas. Nesse nível, a ação se realiza usando os recursos da linguagem externa (oral ou escrita). É uma etapa de raciocínio da atividade, que se executa segundo um sistema de operações, de forma detalhada, sendo cada operação orientada e controlada pelo estudante de acordo com o conteúdo e não só com o resultado. A linguagem ocupa, na teoria de Galperin, um lugar de destaque no processo de formação da ação mental e dos conceitos. A teoria compartilha as ideias de Vygotsky sobre as interações sociais e o papel da comunicação na

aprendizagem. Galperin (1992) mostra a importância da linguagem nos processos psíquicos ao conferir, a essas dimensões da aprendizagem, uma etapa dentro de sua teoria.

O uso da linguagem permite ao homem ultrapassar os limites da percepção sensorial perante o mundo exterior e chegar a operar com signos, o que significa poder refletir e estabelecer conexões e relações complexas, formar conceitos, tirar conclusões e resolver tarefas teóricas complexas (LURIA, 1982). Por meio da linguagem, faz-se possível a abstração.

Galperin, ao referir-se à etapa de linguagem externa, escreve:

A princípio, a ação verbal se estrutura como um reflexo verbal exato da ação realizada com o objeto ao qual o sujeito faz referência o tempo todo e se esforça por “representá-lo” para si. Mas, depois, a “representação dos objetos” é cada vez mais fraca, e o significado das palavras, a partir das quais a ação é expressada, é compreendido cada vez mais “diretamente” (2001c, p.49).

A etapa da linguagem externa inicia-se quando os objetos reais ou suas representações não são mais necessários, e eles podem ser substituídos pelo uso da linguagem externa, ou pelo pensamento comunicado, expressão utilizada por Galperin (2001b). Os estudantes resolvem as tarefas num processo comunicativo, e a forma verbal externa passa a ser portadora da ação e dos objetos. O estudante, nessa etapa, ainda não é capaz de realizar a ação de forma mental.

A linguagem, nesta etapa, é mediadora do processo de generalização, de abreviação da ação e da representação do conceito, assim como é meio de comunicação. Por sua vez, é também meio para a assimilação da linguagem da disciplina. Para Galperin (2001b), a ação, no plano verbal, significa não só a expressão ou até o discurso, mas, acima de tudo, a execução como um ato verbal, ou seja, não é só comunicação em relação à ação, mas é um ato de uma nova forma, a verbal. A ação verbal não é um reflexo mecânico da ação material ou materializada. Ela é uma comunicação da ação, é um mecanismo para a abreviação da ação no processo da internalização.

Nessa etapa, a solução das tarefas se organiza ainda em duplas, como na etapa anterior, sendo que as tarefas se apresentam com base nos recursos da linguagem externa, exigindo-se a verbalização dos processos de solução. Essa situação favorece, de forma substancial, a tomada de consciência por meio da reflexão crítica da aprendizagem, o que se configura como processos metacognitivos que possibilitam a auto-regulação das aprendizagens (HAENEN, 2001). As tarefas devem ser planejadas segundo os indicadores qualitativos do desenvolvimento intelectual os quais foram previamente estabelecidos.

Na etapa da linguagem externa para si, a ação de orientação realiza-se de forma semelhante à etapa anterior, mas sem som. Realizam-se operações que são controladas de acordo com os resultados de cada uma delas.

Durante a etapa da linguagem interna, os estudantes abreviam mais as operações da ação, as quais podem realizar-se com maior rapidez. Quando a ação se transformar num fenômeno do pensamento, a ação pode ser realizada numa nova forma: a mental. Como explica Galperin (2001d), a ação mental representa um novo nível qualitativo do funcionamento psicológico: a ação mental tem uma função orientadora. Nessa etapa, a ação de orientação reduz-se (não é mais detalhada em todo o sistema de operações) e se pode automatizar, transformando-se em fala interna *sui generis*. Essa fala resulta desse processo e nela se formam as imagens (conceitos) e as ações adequadas a estes. Esses conceitos permitem novas qualidades da ação a qual, uma vez assimilada, se constitui numa capacidade, numa habilidade que permite colocar o conhecimento em ação, em função de determinados elementos afetivos.

As ações mentais podem ser entendidas como tentativas conscientes para transformar objetos no nível das imagens mentais. Graças às ações mentais, as pessoas podem prever e visualizar as consequências de uma ação similar à nova ação antes de executá-la externamente (GALPERIN, 2001d). Na opinião de Galperin, as ações mentais não podem ser isoladas das imagens mentais.

A ação mental não é uma cópia da ação material, visto que, se assim o fosse, não seria uma ação mental e sim externa. Elas não são morfológicamente idênticas, embora tenham relações funcionais relacionadas.

A nova ação formada relaciona-se e se inclui em outras estruturas psicológicas, a partir das quais se enriquece e se desenvolve. No entendimento de Podolskiy (2014, p.5), a ação mental, para Galperin, é uma estrutura funcional que é formada continuamente ao longo da vida de um indivíduo. Ao utilizar as ações mentais, o ser humano pode regular e controlar seus comportamentos por meio de padrões socialmente estabelecidos. O produto final do processo de internalização é uma atividade orientadora mental que é utilizada pelo sujeito para executar e acompanhar a ação em diversas situações-problema.

Zaporozhets (1986) considera que novas formas da atividade mental são expressão do desenvolvimento intelectual dos estudantes. Para o autor, o desenvolvimento do pensamento não se limita a um simples aumento da quantidade das representações ou a um simples aumento da quantidade de conhecimentos. Esse desenvolvimento acontece quando, junto com a mudança do conteúdo, ocorre a reconstrução do caráter da atividade mental, e surgem novas formas de pensamento.

O trânsito pelas etapas de assimilação não acontece de forma uniforme, ou seja, nem todos os estudantes atingem, ao mesmo tempo, as mesmas metas. Como explica Talízina (1988), pode ocorrer que alguns estudantes estão avançados em relação a outros. Uns necessitam manter-se em uma etapa anterior, enquanto outros podem passar à etapa seguinte. Do ponto de vista da organização do processo, é conveniente dar a possibilidade de realizar, a tempo, a próxima etapa ou, pelo contrário, atrasar a nova etapa. Essas situações dependem de vários fatores e são circunstanciais à dinâmica da aprendizagem em grupo, mas é importante respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes assim como evitar atrasos desnecessários no trânsito pelas etapas de assimilação. Na dependência da natureza das tarefas, da ação que se deve assimilar, dos níveis de desenvolvimento inicial da ação (que inclui o domínio conceitual e o operacional), as etapas podem ser abreviadas, combinadas entre si ou ainda algumas delas, omitidas.

Galperin (2001d) chamou a atenção para o fato da não linearidade das etapas de sua teoria, quando assinala que nem toda ação deve passar por essas

etapas, senão a parte nova. “As partes da ação que já foram assimiladas numa experiência anterior podem executar-se ao nível das ações já adquiridas”. Por isso, é incorreto pensar não apenas que toda ação mental tem seu protótipo (origem) em uma ação material ou materializada como também que a condição obrigatória do surgimento da ação mental é remeter-se à ação material ou materializada correspondente que a reproduz no plano intelectual.

A atividade gnóstica externa é obrigatória para a aprendizagem quando na psique não estão formadas as imagens correspondentes, os conceitos e as operações necessárias para a nova atividade. Se as imagens e as operações necessárias para a assimilação de novos conhecimentos e de novas ações já existirem no estudante, é suficiente, para a aprendizagem, uma atividade gnóstica interna adequada.

As diferentes formas pelas quais a ação passa, desde suas primeiras realizações externas até a forma final mental, reduzida, não se eliminam, mas se conservam e formam os degraus de uma escada que une sua base ao topo. Uma ação material razoada une-se ao ato do pensamento em relação à ação, evidenciando-se, assim, o material pensado com o pensamento do material (GALPERIN, 2001d, p.51). Na opinião de Galperin (2001d), na presença de um alto nível de desenvolvimento intelectual, o processo de formação de novas ações pode realizar-se mesmo na ausência de algumas das etapas do processo.

A formação planejada por etapas das ações, que transforma ações externas objetais em ações internas, ideais, constitui o conteúdo fundamental do processo de assimilação, ou seja, é a forma pela qual se adquirem as ferramentas culturais tipicamente humanas. Na opinião de Galperin, Zaporozhets e Elkonin (1987, p 302), a determinação da organização da atividade objetal externa do estudante, que assegura essa transformação, é o princípio fundamental que orienta o processo de ensino comprometido com o desenvolvimento dos estudantes. A questão da orientação na atividade já tinha sido colocada por A. Zaporozhets e seus colaboradores.

Para Galperin (1982), a formação das ações mentais e dos conceitos por etapas revela-se como um método de investigação, aberto à observação, dos

processos estritamente mentais difíceis de explicar, como o “pensamento puro”, a atenção, os tipos básicos de aprendizagem e as relações entre aprendizagem e desenvolvimento mental.

O processo de internalização não é a transposição mecânica de uma função do exterior para a psique, mas sim o processo de construção da estrutura interna (mental) da consciência. É um movimento que vai do concreto (material ou materializado) ao abstrato (mental), quando as ações são novas e os estudantes não dispõem de ferramentas cognitivas que lhes permitam operar nos planos da linguagem externa ou mental. Isso não implica uma visão empírica da aprendizagem por parte de Galperin.

O esquema da formação por etapas da ação de orientação no plano mental permite formar, em todos os estudantes, ações mentais de orientação adequadas, e estas, por sua vez, segundo as qualidades definidas, funcionam como um mecanismo heurístico para dirigir um mesmo processo, respeitando as diferenças individuais.

O modelo das etapas não deve ser pensado como um esquema fixo, mas como uma orientação heurística que possibilita ao professor organizar um ensino que promova o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Para Fariñas (2010), desde a etapa de elaboração da base orientadora, é possível incorporar, gradativamente, os conteúdos da atividade ao plano mental e não tem que esperar, ao final, a “ordem do professor”. Segundo a autora, no momento inicial da aprendizagem, pesa o “desenvolvimento atual” que deve ser trocado pelo desenvolvimento próximo no transcurso das ações da aprendizagem.

A aplicação da teoria de Galperin no processo de ensino e aprendizagem, tem sido bem-sucedida em muitos casos. Dentre os resultados significativos, podem ser destacados os seguintes:

1. a garantia da formação de habilidades e a assimilação de conhecimentos do currículo por todos os estudantes, com uma maior qualidade, se comparada ao ensino tradicional;
2. a assimilação dos conhecimentos e sua aplicação de forma indissolúvel;

3. a transferência das aprendizagens adquiridas a novas situações, e a novos processos para a aprendizagem de novos conhecimentos e de novas habilidades;
4. a tomada de consciência das habilidades formadas motivou os estudantes a serem, cada vez mais, interessados nos processos de aquisição de conhecimentos e do próprio conhecimento. (PODOLSKIY, 2014; TALIZINA, 1988; NÚÑEZ, 2009).

Os estudos de Nuñez (1992, 1996), Pereira (2013), Ribeiro (2008) mostraram como a aprendizagem por etapas promovem ações gerais com maior solidez e sentido para os estudantes. Karpov (2013) por sua vez, constatou um aumento da motivação de estudantes e de professores de ensino fundamental que participaram de experiências de aprendizagens fundamentadas na teoria de Galperin.

Na opinião de Fariñas (2010), a aplicação da teoria de Galperin, em situações de aprendizagem na escola, demonstrou a possibilidade de uma maior quantidade de estudantes poder ter uma influência desenvolvimentista de um ensino que aproveita o potencial de desenvolvimento de cada sujeito, como deve ser uma educação democrática.

Conclusões

Na opinião de Talízina (1988), a teoria de Galperin tem uma base psicológica adequada para a direção científica dos processos de ensino. Ela considera o estudo como um sistema de determinados tipos de atividade e de comunicação que levam o aluno, sob um processo de direção, a novos conhecimentos, a habilidades, a hábitos, a atitudes e a valores. Esse processo dirigido, da internalização da orientação que dirige a execução e a autorregulação da ação, conduz a ações e a conhecimento com alto grau de solidez, como tem mostrado diversas pesquisas. (TALÍZINA, 2000; FARIÑAS, 2010; NÚÑEZ, 2009).

A aquisição, por parte dos estudantes, do desenvolvimento do pensamento teórico, de uma concepção de mundo e de sociedade comprometida com a ética da

democracia e de uma postura consciente e crítica revela o desenvolvimento integral dos estudantes, sendo, dessa forma, resultado do ensino desenvolvimentista assim como das influências sociais e culturais. A assimilação dos conhecimentos em estreito vínculo com as habilidades é dirigida para essas finalidades.

O método de pesquisa de Galperin mudou as formas de investigação da formação das ações mentais. O estudo desse processo supõe estudar as condições que garantem a formação da ação segundo determinados parâmetros.

A importância fundamental da teoria de Galperin é ter encontrado uma via para o estudo da psique. Em sua opinião, a natureza desta e as regularidades de sua formação e de seu funcionamento como atividade psíquica são acessíveis somente no processo de sua formação dirigida. Essa formação é possível a partir de uma orientação de diversos tipos, a qual propicia uma transformação paulatina na forma psíquica da atividade material externa, quando se trata de uma nova ação da qual não se dispõem os recursos cognitivos para ser realizada na forma materializada ou na forma da linguagem externa ou interna.

Podolskiy (2014) alerta para o fato de a aplicação bem sucedida da teoria de Galperin não implicar o uso literal de algum de seus procedimentos gerais e abstratos. Em vez disso, para o autor, a teoria deve servir para o planejamento criativo de um sistema de condições psicológicas para o ensino.

A Teoria de Galperin deve ser usada como referência para o planejamento criativo de um sistema de condições psicológicas e didáticas necessárias para o ensino e para a aprendizagem. Dessa forma, a teoria apresenta-se como um conhecimento profissional da psicologia que pode referenciar os processos complexos de escolarização. Ela se funde com um modelo didático-pedagógico que ajuda os professores na atividade do ensino desenvolvimentista, nas condições objetivas e subjetivas da realidade da escola e da vida dos estudantes.

Referências

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

DAVIDOV, V. MARKOVA, A. La Concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. (Orgs). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.316-337.

DAVYDOV, V. V. La Renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. In: *Revista de Pedagogia*. Santiago, ano XLVIII, n. 403, p.197-199, Jun. 1998.

FARIÑAS, G. L. Toward a hermeneutical reconstruction of Galperin's theory of learning. In: CHAIKLIN, S. *The Theory and of Cultural-Historical Psychology*. Publisher: David Brown Book Co, 2010. p.260-283.

GALPERIN, P. Y. The problem of ontogenesis of the human psyche. *National Psychological Journal*, v. 2, n. 8, p.9-13, 2012.

GALPERIN, P. Ya. ZAPORÓZHETS, A. ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M. (Orgs). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.306-316.

_____. Tipos de orientación y tipos de formación de acciones y de los conceptos. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001a. p.41-56.

_____. Acerca del lenguaje interno. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala. 2001b, p.57-66.

_____. La dirección del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001c. p.85-92.

_____. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de conceptos. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001d. p.27-40.

_____. Stage-by-Stage Formation as a Method of Psychological Investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 4, n. 30, p.60-80, Jun. 1992.

_____. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I. I., LIAUDIS, V. Ya (Comp.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 114-118.

_____. *Introducción a la Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

HAENEN, J. Outlining the teaching-learning process: Piotr Galperin's contribution. *Learning and instruction*, v. 11, p.157-170, 2001.

_____. Piotr Galperin's Criticism and Extension of Lev Vygotsky's Work. In: *Journal of Russian and East European Psychology*. March 1996. p. 54-60.

KARPOV, Y. V. A way to implement the Neo-Vygotskian Theoretical Learning Approach in the Schools. In: *International Journal of Pedagogical Innovations*. V. 25. n. 1, p. 25 – 35, 2013.

LURIA, A. *The Working Brain: an introduction to neuropsychology*. London: Peguin, 1982.

NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. Formación de la habilidad: explicar propiedades de las sustancias. Una nueva propuesta. In: *Química nova*. V. 19. n. 6, p. 675-680. 1996.

_____. *Perfeccionamiento de la Química General*. Informe Inédito. La Habana: Material Mimeografado por el CEPES, 1992.

NÚÑEZ, I. B. OLIVEIRA, M. V. de F. P. Ya. Galperin: vida e obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. In: LONGAREZI, Andréa Maturano. PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013. p.283-314.

NÚÑEZ, I. B. RAMALHO, B. L. Desarrollo de una unidad didáctica para el estudio de los procesos de oxidación-reducción en el pre-univeristario: contribuciones de la teoría de P. Ya. Galperin.. In: SILVA, Marcia Gorette Lima da. MOHR, Adriana. ARAÚJO, Magnólia Fernandes Florêncio de. (Orgs.). *Temas de ensino e formação de professores de ciências*. Natal: EDUFRN, 2012.

PEREIRA, J. E. *Formação da habilidade de interpretar gráficos cartesianos em licenciandos em Química segundo a teoria de P. Ya. Galperin*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2013.

PODOLSKIY, A. I. There is nothing so practice as a good theory: how to let it work in practice (the case of Galperin's Theory). In: *Psychology in Russia, State of the Art*, v. 7. n. 3, p. 4-12, September. 2014.

_____. To be yourself in science and life (Interview with A.I.Podolsky, dedicated to the anniversary of P.Y.Galperin). *National Psychological Journal*, v. 2, n. 8, p.21-22. 2012.

RESHETOVA, Z. A. The organization of the activity of learning and the student's development. In: *Russian Education and Society*, v. 46, n. 9, p.46-62, September 2004.

RIBEIRO, R. P. *O processo de aprendizagem de professores do ensino fundamental: apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SALMINA, N. G. RESHETOVA, Z. A. *Enfoque sistémico estrutural en la asignatura de Química*. La Habana: Editorial da U.H., 1985.

STEPANOVA, M. A. The problem of instruction and development in the Works of L. S. Vigotsy. *Russian Educations and Society*, v. 45, n. 6. June., p.73-87, 2003.

TALIZINA, N. F. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

TALIZINA, N. F. (Org). *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. San Luis de Potosi: Universidad Autónoma de San Luis de Potosi, 2001.

_____. *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2000.

_____. *Psicología de la enseñanza*. Moucou: Editorial Progreso, 1988.

ZAPOROZHETS, A. *Izbrannye psychologicheskie trudy*. Moscow: Pedagogika, 1986.

ZINCHENKO, V. P. My Teachers and Distinguished Interlocutors (from the book of V.P Zinchenko Way of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge). *National Psychological Journal*, v. 2, n. 8, p. 6-8, 2012.

Recebido em junho de 2016
Aprovado em novembro de 2016

A objetivação do currículo na atividade pedagógica

The objectification of the curriculum in pedagogical activity

*Manoel Oriosvaldo de Moura*¹

RESUMO

Ao analisarmos o que pode ser o resultado do que produzem os currículos, nos vem a dúvida sobre a sua eficácia e somos chamados a desnaturalizar o modo como temos aceitado as suas formulações. Para a nossa atividade como professor, que tem como objeto a formação de professores, que por sua vez terão como objeto a concretização de propostas curriculares, parece-nos necessário buscar respostas às perguntas: qual o conhecimento relevante para essa formação? Qual o resultado esperado daqueles que serão alvo das ações desencadeadas pelas atividades pedagógicas que visam o ensino de conteúdos para concretizar o currículo? Neste artigo, procuramos abordar o currículo a partir do lugar que ocupamos no sistema educacional, na condição de professor de futuros professores. Nosso foco está dirigido sobre a forma de concretização do currículo no espaço escolar, lugar por excelência onde se realiza a trama pedagógica que objetiva o ensino. Defendemos que o desenvolvimento do currículo tenha também uma dimensão formadora daqueles que, na qualidade de sujeitos, participam dessa atividade complexa que de algum modo visa a realização de um projeto social. Nesse sentido, apresentamos um exemplo de realização de uma proposta de desenvolvimento de um currículo dentro de um projeto que tinha por objetivo experienciar, por meio do desenvolvimento de *atividades orientadoras de ensino*, o processo de significação da atividade

ABSTRACT

When we analyse what can be the result of what the curricula produce, doubts about its effectiveness come to us, and we are called to denaturalize the way we have accepted its formulations. To our activity as teacher, which has as its object the teachers' training, which in turn will have as their object the achievement of curricular proposals, it seems necessary to seek answers to the questions: what is the relevant knowledge for this training? What is the expected result of those who will be the target of the actions triggered by the pedagogical activities that aim at the teaching of contents to materialize the curriculum? In this article, we tried to approach the curriculum from the place we occupy in the educational system, as a teacher of future teachers. Our focus is directed on how the curriculum is concretized in the school, as the main place where the pedagogical framework that aims at teaching is carried out. We defend that the development of the curriculum also has a formative dimension of those who, as subjects, participate in this complex activity that somehow aims at the realization of a social project. In this sense, we present an example of a proposal for the development of a curriculum within a project that had as its goal to experience, through the development of *guiding teaching activities*, the process of meaning of the pedagogical activity as a way of achieving it, to based on the activity theory. The project was developed in collaboration by four research groups from public universities that formed core groups composed by graduate

¹ Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Área de atuação: Educação Matemática com foco em metodologia de ensino e formação de professores. Docente do programa de pós-graduação e do curso de graduação da Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica – GEPAPe. Brasil. E-mail: modmoura@usp.br

pedagógica como modo de sua concretização, a partir da *teoria da atividade*. O projeto foi desenvolvido em colaboração por quatro grupos de pesquisas de universidades públicas que constituíram núcleos formados por pós-graduandos, alunos de iniciação científica, professores da rede pública de ensino e o coordenador do projeto local, professor da universidade, que viam nessa composição o modo de colocar em movimento a formação de cada participante diante de um problema comum: a construção de uma proposta para o ensino de matemática.

Palavras-chave: Currículo. Atividade pedagógica. Atividade orientadora de ensino. Teoria da atividade.

students, undergraduate students, public school teachers and the local coordinator of the project, an university teacher, who were able to see in this composition the way of setting in movement the formation of each participant face a common problem: the construction of a proposal for the teaching of mathematics.

Key words: curriculum, pedagogical activity, guiding teaching activity, theory of activity.

1 Introdução

Naturalizou-se o fato de que a educação escolar esteja organizada segundo o que chamamos de currículo. Melhor dizer, naturalmente aceitamos que determinados conteúdos estejam organizados para serem ensinados nas escolas. Mas não é natural nos perguntarmos quem os determina e por que o fazem. É ao analisarmos o que pode ser o resultado do que produzem os currículos que nos vem a dúvida sobre a sua eficácia e então surgem as perguntas: qual é o objetivo do currículo? O que ele pretende alcançar?

Para a nossa reflexão como professor, que tem como objeto a formação de professores, que por sua vez terão como objeto a concretização de propostas curriculares, outras perguntas surgem como necessárias para serem respondidas: qual o conhecimento relevante para essa formação? Qual o resultado esperado daqueles que serão alvo das ações desencadeadas pelas atividades pedagógicas que visam o ensino de conteúdos para concretizar o currículo?

Neste artigo, procuramos abordar o currículo a partir do lugar que ocupamos no sistema educacional, na condição de professor de futuros professores. Nosso foco está dirigido sobre a forma de concretização do currículo no espaço escolar, lugar por excelência onde se realiza a trama pedagógica que

objetiva o ensino. Sendo que esta objetivação é expressa no grau de qualidade do seu alcance na formação dos que dele participam como alunos e também como professores.

Sendo assim, o objetivo principal neste texto não é o de discutir os aspectos gerais do currículo no tocante aos seus determinantes econômicos, ideológicos e políticos. Sobre este aspecto a Teoria do Currículo tem ampla produção (TADEU DA SILVA, 2005; FORMOSINHO, 2007; SACRISTÁN, 1998, SACRISTÁN, 2013, MACEDO, 2013). Partimos do pressuposto de que o currículo é ideológico, que tem suas motivações políticas, mas o nosso alvo é justamente o de nos colocarmos como sujeitos que de alguma forma, conscientemente ou não, contribuem para a concretização desse propósito.

Defendemos que o desenvolvimento do currículo tenha também uma dimensão formadora daqueles que, na qualidade de sujeitos, participam dessa atividade concretizadora de uma concepção de sociedade e de homem que objetiva formar. Um exemplo de como essa concepção é realizável será dado, neste artigo, a partir do desenvolvimento de um projeto cujo objetivo foi o de experienciar o desenvolvimento de um currículo a partir da perspectiva histórico-cultural.

2 O currículo como referencial da atividade pedagógica

Entendemos que aqueles que formulam propostas curriculares têm como objeto o que acreditam ser um modelo de estruturação do conhecimento escolar considerado essencial para uma determinada sociedade. Desse modo, estão empenhados em definir de forma sistêmica as múltiplas determinações para a sua concretização. Por isso que as propostas curriculares vêm acompanhadas de suas justificativas, dos seus fundamentos teóricos e metodológicos e da seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Consideramos que o que determina o modo de realizar uma proposta curricular vincula-se ao cumprimento de certos objetivos, quase sempre pouco definidos, mas certamente ancorados em uma visão de sociedade que se almeja manter e que para isso é necessário legitimá-la perante aqueles que dela

participam. Se for assim, o que se torna essencial na definição, formulação e execução de uma proposta curricular é o que se objetiva com o currículo, a quem se dirigem os conhecimentos considerados relevantes para a sua constituição como sujeito de uma determinada sociedade.

Mas os projetos educacionais, preconizados pelos projetos políticos, não são estáticos. São resultantes de correlação de forças sociais, de luta de classes ao longo da história. É de se convir, portanto, que os currículos acompanhem esse movimento. É por isso que eles mudam, se reformulam. Sendo assim, deve-se observar, ou melhor, considerar os determinantes histórico-sociais que suscitam mudanças na forma de conceber o papel dos indivíduos e o modo de organizá-los para suas participações na sociedade em que vivem. E no caso das práticas sociais que compõem essa sociedade, é necessário dar significado social à participação de cada indivíduo.

Fator relevante na determinação de um currículo é a concepção adotada sobre os processos de formação da consciência humana. A legitimação dos sistemas políticos historicamente tem se apoiado em visões sobre a forma como o homem constrói o conhecimento, de modo que possam manter o controle ideológico sobre as relações de produção que sustentam.

Entendemos que o modo como se concebe o objeto de conhecimento, se se reconhece a sua historicidade ou não e de como se entende o papel do sujeito sobre esse objeto, é determinante para a organização da educação escolar e do modo como realizamos a atividade pedagógica que dá movimento à relação entre o ensino e a aprendizagem. Um exemplo disso se depreende das reflexões de Gonçalves (2005) sobre a forma dicotômica que se concebia a relação entre sujeito e objeto de conhecimento na modernidade.

Esse período histórico tem como um dos seus pilares básicos a afirmação do indivíduo e do indivíduo como sujeito – do trabalho e do consumo – e, por decorrência, do direito e da política. Mas tem também como outro pilar importante a afirmação da realidade e da realidade como objeto – natural, independente do homem e passível de transformação (GONÇALVES, 2005, p.88).

Nesse período (o da modernidade), o indivíduo ganhava autonomia para também criar e intervir na realidade que passava a entender como passível de transformação, ao se liberar dos dogmas que até então o impediam de colocar-se como sujeito capaz de projetar e executar as suas ações com base no conhecimento científico. Vê-se, portanto, que um novo modo de se conceber a relação entre sujeito e objeto de conhecimento tem relevante papel no modo como se organizam as ciências, as artes e a sociedade. Dessa forma, é natural, também, que a classe social ascendente organize o modo de produção e difusão do conhecimento que lhe seja conveniente para afirmar-se como legítima e representativa das mudanças necessárias para o desenvolvimento social da época.

O currículo, desse modo, deve ser visto como objeto de conhecimento, pois é também resultado da produção de respostas para o entendimento sobre como organizar o ensino do que se considera relevante para a manutenção ou transformação do modo dos indivíduos se relacionarem em sociedades humanas e como entendem ser a interdependência entre indivíduo e realidade. As atuais propostas curriculares, em que se ressaltam o desenvolvimento de habilidades e competências como sendo um dos papéis da educação escolar, atendem a uma determinada visão sobre o papel dos sujeitos no desenvolvimento das forças produtivas no sistema de produção capitalista atual (MORETTI e MOURA, 2011).

3 O currículo para a satisfação das necessidades integrativas

Tal como qualquer produção humana, o currículo é resultado de um modo de se conceber a organização do conhecimento que deve ser difundido e preservado pela educação formal e, sendo assim, tem uma história que é a história do desenvolvimento do que o constitui, do seu objeto.

Sacristán (2013) defende que a identificação desse objeto deve ser apanhada na sua historicidade. Adota essa perspectiva ao buscar na história do conceito de currículo como este foi se constituindo em busca do que pode ser determinante na sua formulação de modo a identificar o seu papel para o que

chama de educação escolar. Fica evidente em sua revisão histórica a crescente relevância atribuída ao currículo na definição de políticas públicas de escolarização, quase sempre de tradição centralizadora, que acaba por ditar programação de conteúdos que cabe à escola operacionalizar por meio de sua equipe gestora e por seus professores.

Para nós, torna-se relevante a compreensão do impacto exercido pelas formulações curriculares para a atividade pedagógica por atribuímos a esta papel preponderante nos processos de formação dos sujeitos que a realizam. Sendo assim, nosso ponto central de análise será o modo de objetivação do currículo pela atividade pedagógica. Para esse propósito, partiremos do que é mais preponderante no currículo: o seu conteúdo.

Nosso foco recairá na defesa da superação do conteúdo como motivação intrinsecamente formal da educação escolar, ao propormos que a aprendizagem dos conteúdos deva centrar-se nos processos de significação (LEONTIEV, 197?), por considerar a força formativa da compreensão do desenvolvimento lógico-histórico do conceito (KOPNIN, 1978).

Um professor tem como objeto de sua atividade o ensino de algum conteúdo. E aqui talvez esteja o que nos parece relevante para identificarmos a unidade do currículo que nos interessa discutir. A identificação do objeto do professor como sendo o ensino de algo pode ser indiciadora sobre o seu papel no desenvolvimento de um currículo. A sua participação é facilmente identificada como de quem concretiza em sala de aula um objetivo mais amplo daqueles que o contratam para legitimar e consolidar uma determinada forma de organização humana.

Nessa perspectiva, é papel do professor fazer com que os sujeitos que vierem a tomar parte dessa estrutura social ou por ter nascido nela ou por ter a ela se incorporado por alguma outra razão, possam se apropriar dos conhecimentos já produzidos e que são essenciais para a sua constituição como unidade social. E aqui está o que nos parece fundamental. O professor ensina algo que existe como produto das relações entre os homens em atividades concretas advindas da vida em sociedade. E o que existe e que é ensinável o é

porque se tornou fundamental para aqueles que participaram ou participam de algum trabalho que exige a cooperação para ser realizado, pois como nos assegura Vigotski (2000, p.7), “*a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho*”.

Identifiquemos, então, os elementos fundantes da primeira unidade constitutiva das razões do ensino: uma necessidade da vida individual e coletiva, o trabalho e a comunicação necessária para realizá-lo. Analisemos mais pormenorizadamente esses elementos.

4 Organizar ações coletivas: necessidades integrativas

Não é difícil percebermos que não há nada mais fundamental do que a necessidade de preservação da vida. Sempre que nos sentimos ameaçados procuramos um modo de solução que nos afaste do perigo da perda da vida. Assim, o pressuposto básico é que em busca da defesa da vida o homem foi resolvendo problemas para a manutenção desta e para a melhora constante de suas condições de melhor viver, pois como nos diz Ortega y Gasset (2005), a necessidade fundamental é a do bem viver. Por enquanto, fiquemos apenas com o que Malinowski (1975) chamou de necessidades básicas. Elas servem para que tomemos consciência sobre o modo como os conteúdos se desenvolvem e como vamos também sentindo a necessidade de ensiná-los.

Malinowski apresenta um rol de necessidades básicas do homem: alimentação, abrigo, reprodução, movimento, saúde, localização e proteção. Mesmo que se a essa relação acrescentarmos tantas outras que também nos pareçam essenciais, o que fica evidente é que as apresentadas pelo autor são facilmente identificáveis como sendo realmente necessárias para a preservação da vida e que no processo de solução dos problemas surgidos, ao ter que satisfazê-las, tenhamos produzido conhecimentos fundamentais para o nosso desenvolvimento como espécie.

Tomemos uma das necessidades como exemplo para que possamos identificar o modo humano de produzir soluções para resolver os problemas que possam ter significado para a produção e manutenção da vida. Que seja o alimento.

Não há nada mais essencial do que o alimento. A fome é um sentimento ameaçador da existência. A falta do alimento desencadeia a busca da solução que nos primórdios da humanidade se deu pela coleta. O esgotamento dessa forma primária da relação homem-natureza para combater a fome leva a uma nova qualidade do modo de solucionar a ameaça da vida pela falta de alimento: o homem passa para a fase produtora.

Nesta nova qualidade da relação homem-natureza, tem relevante papel a produção de instrumentos para melhor realizar os propósitos de obtenção do que se fazia necessário para alimentar-se. Usemos a nossa imaginação para refazermos a história do modo humano de produzir soluções para a satisfação dessa necessidade fundamental. Se os problemas geram as soluções, é preciso tomar consciência sobre este modo de produzi-las para que busquemos compreender o modo humano geral de produzir soluções. Acreditamos que a aprendizagem sobre esses processos de criação de novas soluções para problemas gerais produzidos pelas relações humanas é indiciadora de um modo geral de resolver problemas, qualidade essencial dos processos de desenvolvimento humano.

A necessidade do alimento elevou a qualidade do fazer humano de coletor para produtor. Essa nova qualidade implicou em produzir instrumentos; armazenamento do que era produzido; processos de trocas na comunidade e entre comunidades diferentes; divisão de tarefas para melhor produzir; criação de modos de comunicação para organização dessas tarefas etc.

É possível percebermos o quanto há de aprendizagem para a satisfação dessa única necessidade básica e, ao mesmo tempo, como essa única necessidade (ao ser satisfeita) gerou novas qualidades de necessidades, como já nos foi dito por Marx e Engels (2007) em *A ideologia alemã*. Uma mudança de qualidade no meio de obtenção do alimento produziu novas qualidades nas relações humanas.

Foram produzidos instrumentos, formas de armazenamento, novos nomes para esses instrumentos e utensílios criados e o mais fundamental: a linguagem, capaz de dar unidade ao agrupamento constituído como uma comunidade.

A linguagem, como nos assegura Leontiev (197?), constituiu fator determinante para que o homem passasse da conduta animal à atividade consciente, o que também já havia sido dito por Marx e Engels (2007, p.34) ao afirmarem que a linguagem nasce, tal como a consciência, da necessidade de intercâmbio entre os homens, deixando claro, portanto, que a linguagem é produto social. Esta concepção foi amplamente assumida por Vigotski, Lúria e Leontiev como pressuposto para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural (GOLDER, 2004).

Essa brevíssima exposição sobre o desenvolvimento da satisfação de uma necessidade é uma busca de significado sobre o desenvolvimento dos conceitos e de como eles podem se constituir em elementos fundamentais no desenvolvimento humano, ou seja, como a necessidade se apresenta como elemento desencadeador na produção de artefatos/instrumentos humanos. Produtos, estes, que registram e perpetuam a atividade que os concretizam e consubstanciam, por sua vez, a consciência humana (LEONTIEV, 1980).

É claro que há o convite ao leitor para que este lance mão de sua reflexão em busca de perceber o quanto a dinâmica da história humana foi evoluindo para o desenvolvimento de formas de produção e distribuição de bens produzidos e como isso gerou instrumentos, utensílios, tecnologias e linguagens. Nas palavras de Leontiev (1980):

Como já dissemos, a consciência deve a sua origem à identificação no decurso do trabalho de ações (sic.) cujos resultados cognitivos são abstraídos do todo vivo da atividade humana [da práxis social] e idealizados na forma de significados linguísticos. À medida que são comunicados, tornam-se parte da consciência dos indivíduos (p.69-70).

Essa forma de entender o desenvolvimento dos conceitos assenta-se na nossa compreensão sobre o modo humano de produzir a linguagem como resultado das soluções encontradas pelo homem para otimizar a satisfação das

necessidades integrativas para melhor produzir a vida em comunidade. Essa perspectiva é corroborada, como vimos, pelo que nos afirma Marx (2006) sobre o papel do trabalho no desenvolvimento do homem. Para nós, tendo em vista os nossos propósitos, que é o de compreender as razões de uma proposta curricular, tem importância a afirmação de Marx (2006) de que é pelo trabalho que o homem ao produzir o que lhe é essencial para a vida também produz a sua consciência.

É pelo trabalho que o sujeito objetiva o seu plano de satisfação de uma necessidade. Motivado, mobiliza-se para a concretização de seu objetivo. É desse modo que compreendemos o trabalho como ação dirigida a um fim antes idealizado (MARX, 2006). Por exemplo, a necessidade do alimento gerou a necessidade de produção de instrumentos para obtê-lo (o arco e a flecha) e a necessidade de organização dos modos para sua obtenção (a formação de agrupamento de homens para uma caçada). O animal a ser abatido é o que satisfará a necessidade de debelar a fome. É o que objetivará a atividade que hoje chamamos de uma caçada.

A realização desse empreendimento humano exige instrumentos e forma de organização que dependem das condições objetivas de cada comunidade e do grau de seu desenvolvimento tecnológico. Mas o que dá sentido à organização coletiva para a sua realização é o objetivo, as ações a serem realizadas segundo um plano e os instrumentos que poderão aperfeiçoar estas ações. Os instrumentos, dessa forma, ampliam o parco equipamento corpóreo do homem e, mais, possibilitam o desenvolvimento da consciência ao ter que coordenar as ações dirigidas a um fim que é a objetivação de algo antes construído idealmente, pois como nos assegura Leontiev (197?, p.88), *“a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas”*. Essa objetivação certamente não acontecerá de forma isomorfa ao que foi planejado, dadas as condições concretas que foram sendo enfrentadas ao longo do desenvolvimento da atividade e das destrezas individuais dos sujeitos que as realizam.

A realização de um empreendimento humano está sempre sujeita a inesperados, como nos alerta Caraça (1998), dada a nossa incapacidade de domínio da totalidade dos elementos que são parte da dinâmica relação planejar-

executar-avaliar. É importante destacar este fato porque ele será fundamental para entendermos o nosso trabalho como professor e realizador dos currículos.

5 Os conteúdos como processo de significação na atividade

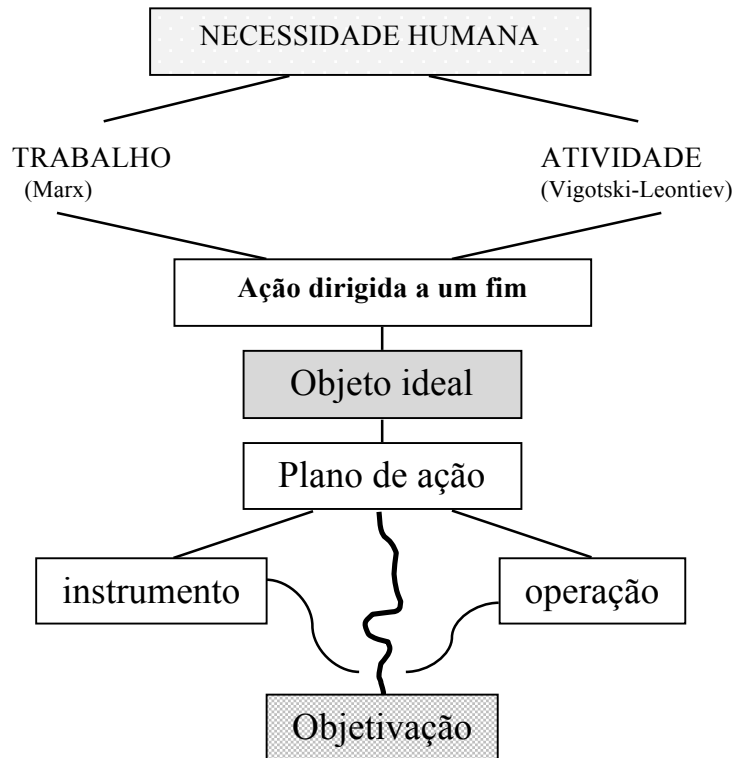
Outro conceito se faz importante para entendermos os processos de humanização. É o conceito de atividade. Na psicologia histórico-cultural, um dos expoentes mais conhecidos que desenvolveu a teoria da atividade foi Leontiev, que ao se apropriar do conceito de trabalho de Marx o traz para o terreno da psicologia. E ao fazê-lo nos dá a possibilidade de entender os processos de significação do que o homem produz e o impacto deste fato no desenvolvimento humano. Para Leontiev (1988), atividade é um processo psicológico dirigido à satisfação de uma necessidade que se concretiza por ações que buscam objetivar o motivo que a originou. Leontiev (1980) também chama atenção sobre as condições objetivas para a realização da atividade. Em suas palavras:

A atividade do homem é moldada pelo sucesso ou insucesso da sua adaptação ainda que isto possa ser indireto (por exemplo, através da atitude tomada pelo grupo de referência). Mas o ponto principal é ignorado, que na sociedade o homem encontra não só as condições externas às quais ele deve adaptar a sua atividade, mas também que essas mesmas condições sociais comportam em si próprias os motivos e objetos da sua atividade, os modos e os meios da sua realização; numa palavra, que a sociedade *produz* a atividade humana. (p.52).

É importante atentarmos para a estrutura psicológica da atividade (DAVIDOV, 1988). Particularmente, observarmos que nesta coexistem uma dimensão orientadora e outra executora (FRANCO, 2015). Na dimensão orientadora estão a necessidade, o motivo e o objeto e na sua dimensão executora, as ações, as operações, o objetivo. O que queremos destacar é o papel desse conceito para que possamos entender de que modo os processos de produção de significados podem se tornar relevantes para o desenvolvimento da cultura humana e de que modo os conceitos se tornam relevantes como parte dos

currículos escolares. Em síntese, podemos representar o que expusemos no seguinte esquema (Figura 1):

Figura 1– Esquema representativo da estrutura psicológica da atividade



Fonte: Elaboração do autor.

Ao entendermos que é no movimento de melhor produzir as condições objetivas de vida que está o desenvolvimento do homem, podemos tomar como válido que os conceitos são resultantes desse processo humano de solução constante dos problemas advindos da produção, divisão dos bens produzidos e difusão sobre os modos como se organizam para melhor produzir. Desse modo, podemos entender, como Malinowski (1975), que a cultura é o resultado da constante busca da satisfação das necessidades humanas básicas de onde derivam o fabrico de utensílios, instrumentos e desenvolvimento da linguagem necessária para satisfazer às necessidades integrativas potencializadoras do modo humano de produção coletiva. Afirmação, esta, corroborada com o que nos diz Leontiev (197?, p.284).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Se entendermos a linguagem como a satisfação de uma necessidade integrativa, precisamos recorrer a um conceito que nos parece muito relevante para entendermos de que modo nos fazemos humanos pelo desenvolvimento dos processos comunicativos. Ora, se o que é produzido historicamente por certa comunidade é parte da solução de um problema e se essa solução se tornou relevante para aqueles que a constituem, podemos afirmar que é desse modo que se produz o significado do ato realizado. É no modo de fazer algo coletivamente que se faz necessário que cada sujeito partilhe da intenção do outro para que seja possível coordenar ações na atividade coletiva para a obtenção do fim antes idealizado.

Mais uma vez recorremos a Leontiev quando nos dá um exemplo muito esclarecedor sobre o conceito de atividade coletiva: a caçada coletiva (LEONTIEV, 197?, p.82). É evidente que para a realização de uma caçada coletiva torna-se necessário um plano e que todos os participantes tenham claro qual o resultado esperado da atividade e como serão recompensados ao final. Leontiev chama atenção sobre o que pode parecer uma atitude sem nexos se observarmos como agem os que são responsáveis por espantar os animais para um determinado rumo sem que tenhamos uma visão geral de suas ações. Estas só terão sentido se for considerado que existe outro grupo de sujeitos também na mesma atividade. Os sujeitos desse outro grupo deverão estar na espreita dos animais e prontos para abatê-los tão logo existam as condições para isso.

Fizemos esta exposição livre do relato de uma caçada coletiva feito por Leontiev, e já amplamente divulgado, por que queremos apenas destacar o papel da ação coletiva e que tenhamos presente o quanto esta exige uma linguagem para a sua realização. Também queremos destacar que a caçada está se fazendo nesse coletivo de forma concreta num lugar e tempo determinado e com as

condições tecnológicas de que dispõem os sujeitos que a realizam. Esse é o processo de significação da atividade chamada hoje por nós de “caçada”. Para quem a estava realizando concretamente não vinha ao caso dar um nome à atividade, mas para quem fosse tomar a iniciativa de organizar outra caçada certamente precisaria de algo para construir idealmente o seu empreendimento, no que se inclui dividir as ações necessárias para a sua concretização. Somente assim poderia angariar companheiros para a concretização de seu intento.

Dessa forma, nasce o significado de caçada. É o resultado do processo de significação de uma atividade humana. “*A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos*” (LEONTIEV 197?, p.100). No caso da caçada, é o resultado de um acordo coletivo sobre o que idealmente se formou nesse processo geral que levou à objetivação da atividade, que requer a partilha de ações coordenadas para a apreensão do animal que é visto como capaz de satisfazer a necessidade do alimento.

É claro que este conceito “caçada” ganha outros contornos a depender do contexto em que está sendo usado, mas fica o essencial do processo de significação encarnado na palavra, pois como nos diz Vigotski (2000, p.8), “*as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada*”.

Ao considerarmos que os processos de significação são vivências humanas na solução de problemas colocados pelas necessidades surgidas ao longo do desenvolvimento humano, podemos entender o conceito de cultura como também tendo sido construído para dar sentido a tudo que produzimos nas relações estabelecidas nas práticas humanas para satisfazer as necessidades básicas, instrumentais e integrativas e o que decorre da dinâmica de criação para cada vez mais aperfeiçoar as atividades que objetivam essas necessidades: a política, a justiça, as artes, as forças de segurança etc.

A cultura, tal como a entendemos, é processo de objetivação humano. Processo que em determinados momentos ganha um conceito que é sintetizado numa palavra ou locução como nos afirma Leontiev (197?). Dessa forma, os sujeitos que não participaram do processo de construção do conceito, ao participarem de atividades que requerem o seu significado necessitam apoderar-se deste para que possam lidar

com ele de forma a ter possibilidade de compreender as ações coletivas das quais participam. Sem esse entendimento agirão como autômatos sem consciência do resultado de suas ações. Este é o verdadeiro sentido da alienação. Esta é a não possibilidade de um sujeito ter o domínio completo do ato produtivo ao lhe ser subtraído algo entre a concepção e a objetivação do que foi idealizado: o projeto, as ações, o modo de realizá-las e a possibilidade de avaliar o resultado do que produz.

A impossibilidade da vivência direta do processo de objetivação é que leva à necessidade de que inventemos um meio de fazer com que os novos membros da comunidade se apropriem dos conceitos produzidos historicamente. Nasce, assim, a educação como o modo humano de generalizar as aprendizagens adquiridas nas vivências individuais e coletivas na solução de problemas autênticos que surgem em atividades.

Desse modo, também surge uma atividade que se tornou necessária para a apropriação da cultura: a atividade pedagógica. Esta também tem a mesma estrutura das outras atividades humanas que têm por objetivo produzir algo. Nesse caso, o motivo é o ensino e a aprendizagem de conceitos relevantes para a apropriação da cultura. Isto é, a objetivação da atividade de ensino se dá pela aprendizagem de um conceito por sujeitos que participam de uma atividade pedagógica.

Assim, ao entender a cultura como processo de significação e a educação como o modo humano de difusão e apropriação dos bens culturais produzidos ao longo da humanidade, vimos que se tornou necessária a realização de uma atividade específica para proporcionar a aprendizagem de significados oriundos das práticas sociais. A educação escolar é a atividade que procura objetivar cientificamente os processos de apropriação da cultura em um espaço próprio e, na maioria das vezes, distante da significação destes.

A óbvia impossibilidade de fazer com que todos passem por todos os processos de produção do conceito – e da sua significação – faz com que os que idealizam o projeto de educação escolar escolham o que acham mais adequado oferecer para os que deverão ser inseridos na sociedade que esses idealizadores acreditam ser a melhor. Dessa forma, são criados os currículos, os quais incluem os modos de sua concretização. Os que idealizam o que deve ser aprendido estão em atividade. Sendo

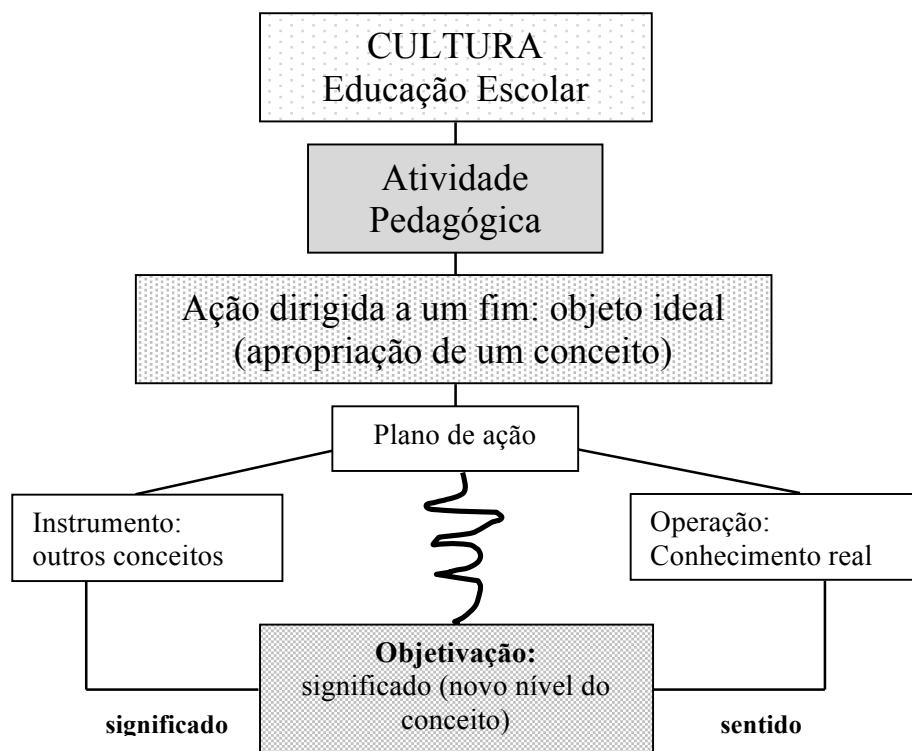
assim, agem como sujeitos em atividade: definem objetivos, ações e operações para o que objetivam alcançar.

É por isso que podemos identificar os currículos como o modo de realização de um projeto político. Esse projeto, sendo concretizado por atividades pedagógicas, pode receber o nome de projeto político pedagógico. É claro que o assunto mereceria muito mais reflexão, mas consideramos que este está suficientemente discutido pelos teóricos especialistas em currículo, como já assinalamos.

O que parece claro é que o currículo escolar é a parte da cultura humana que os ideólogos de uma sociedade elegem como sendo a mais necessária para os que dela tomem parte. Desse modo, a sua concretização requer atividades pedagógicas. Estas, no plano ideal, são atividades por que têm a estrutura geral de uma atividade (LEONTIEV, 1988; DAVIDOV, 1988): são motivadas, requerem ações e operações dirigidas a um fim, a apropriação de conceitos. Isso requer plano de ação que precisa de algum modo de outros conceitos como instrumentos simbólicos que sejam mediadores para a obtenção de novos conceitos.

Na figura 2 a seguir procuramos representar esse movimento de objetivação da atividade pedagógica. A evidente complexidade desse processo nos dá elementos para que não o representemos por uma linha reta.

Figura 2– Esquema representativo do movimento de objetivação da atividade pedagógica



Fonte: Elaboração do autor.

O marco de referência que orienta os possíveis itinerários a seguir na construção do saber considerado essencial para o convívio social e a formação profissional dos sujeitos que constituem essa sociedade é o que determina o conteúdo escolar. Os conteúdos, no nosso entender, devem advir de objetivos sociais. Nesse sentido, concordamos com uma formulação do conceito de conteúdo dada por León et. al. (1991), quando afirma que conteúdos são objetivos sociais tornados possíveis em sala de aula.

Diríamos, a partir dessa formulação, que os conteúdos são objetivos sociais, escolhidos como necessários por certa comunidade para a sua manutenção e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a sua escolha exige uma intencionalidade e o seu desenvolvimento requer atividades que demandam, em seu conjunto, realizarem-se de forma interdependente para o desenvolvimento das potencialidades humanas pela apropriação de ferramentas simbólicas em forma de conceitos e modos de ação para que os sujeitos que delas participam se desenvolvam plenamente.

6 A dimensão pessoal no desenvolvimento do currículo

A objetivação da atividade pedagógica, tal como a entendemos, é a apropriação de um conceito que carrega necessariamente a história de sua produção, pois deve ser entendido como processo de significação resultante de práticas sociais realizadas para a solução de problemas autênticos. Desse modo, a aprendizagem de um novo conceito é resultado de uma síntese nova que se realiza ao se colocar em relação aos conceitos já adquiridos em atividades anteriores. Nessa atividade de aprendizagem do novo conceito participam outros cujos significados já foram adquiridos. Nesse processo, também entra uma componente essencial que na maioria das vezes nos é despercebida: a história individual do sujeito em atividade.

Esta dimensão da atividade nos parece essencial e é o que Leontiev (1988) chamou de sentido pessoal. O modo como cada sujeito se apropria de um conceito é fruto de suas aprendizagens, que só pode ser pessoal. Essas aprendizagens dependem das condições objetivas em que o sujeito foi e é submetido ao longo de sua vida. Não é difícil de entendermos este conceito se consideramos que conhecemos sujeitos que exercem uma mesma profissão, que produzem os mesmos objetos e que, no entanto, o fazem com qualidades diferenciadas que evidenciam capacidades adquiridas em meios culturais específicos e que lhes são próprios.

Davidov (1988, p.41) afirma que *“as gerações anteriores transmitem às sucessivas não só as condições materiais da produção, mas também as capacidades para produzir as coisas nessas condições. As capacidades como a memória ativa que a sociedade tem de suas forças produtivas”* (tradução nossa). Como decorrência dessa afirmação, o autor nos chama atenção sobre o papel dos psicólogos para investigações do processo histórico de formação das capacidades das pessoas bem como sobre *“os processos segundo os quais as novas gerações se apropriam delas e as desenvolvem”*.

A concretização do currículo como atividade requer, portanto, sujeitos em atividade. Esta é a atividade pedagógica: unidade da atividade de ensino e de aprendizagem. A atividade de ensino é a atividade do professor que tem por objetivo proporcionar a apropriação de um conceito que adquiriu significado social. O sujeito principal da atividade de ensino é o professor. É este que munido de conhecimentos sobre os processos de apropriação do conhecimento coloca em prática as ações e os modos de realizá-las para objetivar a sua atividade: a aprendizagem de um conceito

pelo seu aluno. E nesse processo também identificamos o sentido pessoal do professor em atividade. É por isso que identificamos qualidades que diferenciam os professores.

A outra dimensão da atividade pedagógica, como dissemos, é a atividade de aprendizagem. O aluno como sujeito em atividade também deve ter dimensionado o conceito como sendo uma necessidade sua para a apropriação do que há de relevante para a sua vivência em práticas sociais das quais pretende participar. Seu motivo para aprender nasce de sua inserção no meio social, sem que necessariamente tome consciência sobre o que o faz agir.

Na sua atividade de aprendizagem escolar lhe é dito que o que deve aprender é significativo. Aqui certamente está um dos maiores problemas da educação escolar. Identificamos este problema como sendo o distanciamento do sujeito da atividade de aprendizagem dos processos de significação do que está sendo ensinado. É por isso que constantemente o aluno pergunta: para que serve isso que estou estudando? Esta pergunta não deve ser negligenciada. Ela é fruto de uma necessidade fundamental de ser sujeito na atividade de aprendizagem. É a busca de significado das ações que esse sujeito deve realizar para a apropriação de um significado, um conceito que ao ser apropriado se tornará instrumento simbólico relevante para entender e agir conscientemente no mundo em que vive.

Ao subtrairmos do aluno a possibilidade de compreender as razões de suas ações na atividade de aprendizagem, estamos negando a sua participação no projeto político pedagógico que está sendo colocado em prática com a finalidade de formar nele uma concepção do modo de ser sujeito na sociedade da qual faz parte, já que entendemos que ser sujeito em uma comunidade implica apropriação da cultura que a constitui.

Se entendermos que a gênese dos currículos está na necessidade de difundir e preservar as práticas humanas, estas entendidas como todas e quaisquer atividades humanas que se realizam tendo por objetivo a satisfação de necessidades motivadas no convívio social, podemos conceber também a real dimensão do sujeito na concretização desse currículo. Ser sujeito na educação escolar é compreender que a escola está participando de uma atividade que lhe permitirá a apropriação de um modo de se fazer humano ao se apropriar de conceitos produzidos histórica e

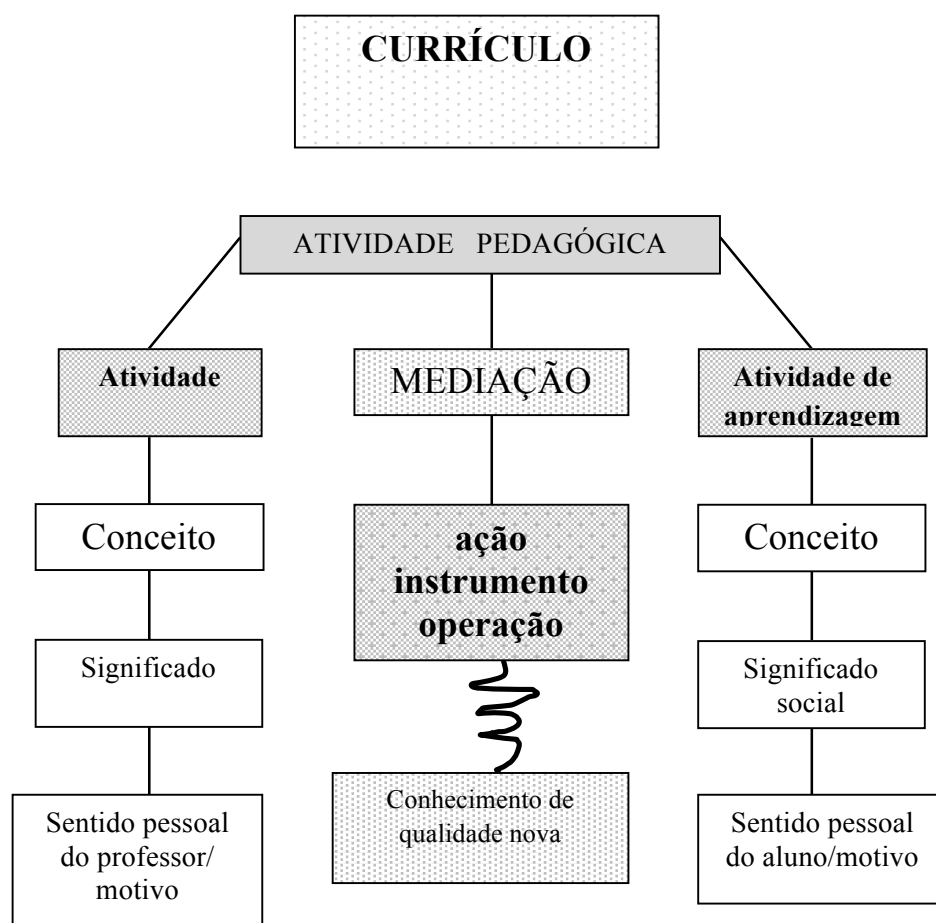
culturalmente. Assim, há um modo de fazer o currículo que considere quem dele participa como sujeito.

Os conteúdos, em um currículo entendidos como *atividade*, têm a sua história como referência de modo que o aluno tenha o conceito na sua dimensão histórico-lógica. É nesse sentido que entendemos a crítica de Caraça (1998) ao modo como os conceitos, na quase totalidade dos livros didáticos, são apresentados aos alunos como prontos e acabados.

A superação da visão mágica do surgimento dos conceitos requer entender as suas múltiplas determinações, o que pode ser possível pela vivência de modelos didáticos capazes de fazer com que o aluno supere o conceito cotidiano pelo desenvolvimento de sua capacidade de análise e síntese na solução de problemas que possam lhe assegurar um modo geral de ação diante de problemas semelhantes. Isto é, a atividade pedagógica deve possibilitar a atividade de aprendizagem que permita ao sujeito que a realiza fazer a síntese conceitual generalizadora da ação. O que só pode ser realizado se a atividade pedagógica permitir a superação dos conhecimentos cotidianos e empíricos pela obtenção do conhecimento teórico (DAVIDOV, 1988).

Sendo atividade, o currículo deve considerar que a complexidade das múltiplas relações estabelecidas no sistema de atividades que o concretiza o torna propenso a certo nível de incerteza naquilo que objetiva. É por isso que devemos tomá-lo como atividade orientadora de um projeto político pedagógico que requer: consciência da ação motivada e das operações necessárias para a sua objetivação; sujeitos agindo coordenadamente em divisão de trabalho que permita otimizar os processos de ensino e aprendizagem; formas de avaliação que permitam a reflexão constante sobre esses processos de modo a minimizar os inesperados na atividade pedagógica. E o mais relevante, sendo atividade, o currículo é realizado por sujeitos que têm história e que ao participarem da atividade pedagógica o fazem com o sentido pessoal adquiridos em suas vivências. Em síntese, podemos representar o que expusemos pelo seguinte esquema (Figura 3):

Figura 3 – Esquema representativo do currículo enquanto atividade



Fonte: Elaboração do autor.

Nossa defesa é por um modelo de currículo que tenha como objetivo apropriação da cultura humana, que se apresenta no contexto escolar por conceitos teóricos. A mediação que o currículo faz é entre o significado social e o sentido pessoal, e isto é possível pela atividade pedagógica que dá movimento ao ensino e à aprendizagem.

7 O currículo como atividade: um exemplo no desenvolvimento da matemática

Na complexidade do currículo como um sistema de atividades que o objetiva existe um componente que não pode ser negligenciado: o professor. Sim, qualquer proposta curricular, em concordância com Young (2014), deveria

considerar que em última instância é o professor que a concretiza na sala de aula. Mas alguns sistemas de ensino, para concretizar suas propostas curriculares de forma centralizada, minimizam esse fator ao proporem apostilas com atividades de ensino de modo que resta ao professor a mera tarefa de sua aplicação.

No afã de defender a sustentação do sistema econômico e político, seus burocratas procuram legitimar-se também pela via ideológica presente na negação da indissociável relação sujeito-objeto na produção do conhecimento.

Esquecem-se os que agem como burocratas do ensino que o professor ao lidar com sujeitos que estão em busca de sentido para o que estudam será constantemente levado a refletir sobre as razões do seu trabalho. O professor também já dispõe de conhecimentos, que de algum modo lhe dão segurança sobre o que faz. Assim, temos visto muitos fracassos daqueles que teimam em subestimar o protagonismo do professor na concretização de propostas curriculares.

Algum sucesso é atribuído aos grupos privados que impõem suas visões sobre os processos de formação humano nos materiais curriculares (ZABALA, 1988) que vendem, dos quais constam roteiros que exigem o seu desenvolvimento sequencial e cronométrico. Supervisores escolares, aqueles imbuídos de funções fiscalizadoras, são encarregados de vigiar se o cronograma ditado está ou não sendo cumprido. No entanto, os motivos dos professores, as suas vivências, crenças pessoais, postura crítica diante do que realizam são fortes resistências às propostas centralizadoras e autoritárias desse tipo de desenvolvimento curricular.

Ao considerarmos que o desenvolvimento dos conteúdos tem uma história resultante das práticas humanas e que uma das necessidades advindas do desenvolvimento dessas práticas foi o de organizar formas de melhor proporcionar a aprendizagem dos conceitos resultantes do modo de produção da vida, também devemos assumir que as práticas educativas têm uma história. Sendo assim, essa deve ser incorporada nas propostas curriculares de forma que os sujeitos envolvidos no seu desenvolvimento sejam sujeitos conscientes de sua

atividade, que agem intencionalmente para concretizar o que lhes cabe na divisão social da atividade curricular.

Procuraremos, a seguir, a título de exemplo, expor brevemente um projeto que buscou colocar em prática os pressupostos da Teoria da Atividade numa proposta de desenvolvimento curricular de matemática.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio de um de seus programas de fomento, o Observatório da Educação (OBEDUC), possibilitou a constituição de um projeto de pesquisa em rede no qual se propunha entre outros objetivos o desenvolvimento de atividades de ensino, tendo como fundamento teórico a Teoria da Atividade. A rede foi formada por quatro núcleos de pesquisa: Faculdade de Educação da USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP; Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás; Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Cada um desses núcleos formou o seu grupo de pesquisa constituído de pós-graduandos, alunos de iniciação científica, professores da rede pública de ensino e o coordenador do projeto local – professor da universidade. Vimos nessa composição o modo de colocar em movimento a formação de cada participante diante de um problema comum: a construção de uma proposta para o ensino de matemática que nos permitisse uma proposição sobre o ensino que tivesse como pressuposto dar movimento aos processos de formação dos envolvidos no projeto.

Como podemos dar movimento à formação de cada sujeito participante da atividade? Fazendo com que estes resolvam problemas autênticos surgidos na comunidade de formação: a nossa resposta. Foi assim que procuramos coletivamente definir os problemas de pesquisa de cada participante do grupo. A solução desses problemas deveria convergir para questões centrais da teoria da atividade que pudessem nos auxiliar na compreensão da atividade pedagógica.

Desse modo, definimos que em cada núcleo teríamos o grupo desenvolvendo suas pesquisas a partir da elaboração conjunta de atividades de ensino. Mais especificamente, as atividades deveriam ter a estrutura da Atividade Orientadora de Ensino – AOE (MOURA, 1996, 2001, MOURA et al., 2010). O

pressuposto desta é que o objeto fundamental do professor é o ensino e que em sua atividade ele se forma ao mesmo tempo que a realiza para formar alguém. Tal pressuposto decorre da nossa concordância com a tese defendida por Marx de que o homem se faz ao fazer o seu objeto e também pela tese leontievia de que *“a atividade do homem constitui a substância de sua consciência”* (LEONTIEV, 1983, p.129, tradução nossa). Sendo o objeto do professor a atividade de ensino, é de se supor que este se forme ao tomar o ensino como a sua atividade.

Outro pressuposto da teoria histórico-cultural presente no modelo de desenvolvimento do projeto é aquele sustentado por Vigotski (2000, p.75) de que o conhecimento acontece primeiro no nível intersíquico para depois dar-se no nível intrapsíquico. A elaboração conjunta das atividades de ensino foi a forma de colocar em movimento os vários saberes dos sujeitos em atividade. Assim, procurava-se proporcionar a cooperação entre sujeitos que colocavam em movimento o seu potencial humano, suas capacidades, em um projeto assumido como sistema de atividades em que cada indivíduo tinha problemas a resolver e cujas soluções teriam como meta a concretização do objetivo geral do projeto.

As atividades do projeto nos núcleos que o constituíam se centravam principalmente nas perguntas: de que modo o professor toma consciência sobre o papel dos conteúdos na atividade de ensino? Quais os elementos indiciadores de que o professor está em atividade de ensino? O professor tem consciência sobre o que usa como instrumentos mediadores de ensino na atividade pedagógica?

Os professores da rede pública, além da participação na elaboração de propostas de ensino e do seu desenvolvimento nas escolas, também foram trazendo para todo o grupo as principais questões que contribuía para o desenvolvimento de propostas curriculares no interior da escola e o impacto que as avaliações externas tinham no desenvolvimento dessas propostas.

O princípio fundamental que norteava todo o processo formativo e de pesquisa foi aquele sustentado pelo método materialista dialético e assumido pela teoria histórico-cultural, segundo o qual para estudar um fenômeno há que colocá-lo em movimento. Assumimos este elemento fundamental do método, defendido por Vigotski (2000), ao definirmos que todos os participantes do projeto

deveriam participar da elaboração coletiva de atividades de ensino. Dessa forma, deveríamos ter assegurado a cada participante colocar-se como sujeito em atividade, de modo que suas ações fossem a referência para que pudéssemos conjuntamente, por um processo de reflexão em coletivo, avaliar o nosso progresso como profissionais na compreensão do nosso objeto.

A referência para a análise das atividades de ensino produzidas colaborativamente era a estrutura da AOE. Esta deveria ter um problema desencadeador da aprendizagem, considerar a história do conceito como norteadora do desenvolvimento lógico e histórico do conceito, permitir algum nível de ludicidade no desenvolvimento da atividade e garantir momentos de análise e síntese do problema de aprendizagem em desenvolvimento.

A elaboração das atividades foi precedida de uma análise pelo grupo da relevância social dos conteúdos matemáticos. Por tratar-se de conteúdo escolar, definimos que deveríamos eleger alguns dos conteúdos da proposta curricular do Estado de São Paulo e que nos possibilitasse desenvolvê-los a partir dos pressupostos da AOE. Assim, elegemos a *medida* como o nosso tema central para elaborar atividades orientadoras de ensino. Dessa forma, assumimos conscientemente que o modo de concretizar o currículo é por atividades de ensino.

Em nossa análise, elegemos como prioritário, para a formação dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, atividades de ensino das medidas de superfície, de massa, de tempo, de capacidade e de comprimento. E para a proposição de atividades para cada uma dessas medidas foi definido, dentro do grupo, um subgrupo composto por professores da escola básica, alunos da graduação e da pós-graduação. Em cada subgrupo deveria sempre haver alguém que tivesse formação em matemática.

Cada grupo era autônomo para definir as atividades orientadoras consideradas mais adequadas para o desenvolvimento do conceito sob a sua responsabilidade. As reuniões do coletivo do projeto, na etapa da elaboração das atividades, deveriam ter um tempo reservado para a apresentação das produções dos subgrupos e nessa ocasião todos poderiam analisar criticamente o que os colegas apresentavam, fazendo sugestão de modificação ou supressão de

propostas, tendo como referência os pressupostos de Davidov (1988) sobre o conhecimento teórico; o desenvolvimento lógico-histórico do conceito; o seu entendimento sobre o conceito de atividade de ensino e, particularmente, o de atividade orientadora de ensino.

Ressaltamos que havia um movimento semelhante em escolas participantes do projeto. Concomitante ao que acontecia nas reuniões semanais do projeto, nas escolas se concretizava o currículo por atividade construído no processo de elaboração e realização das AOE. O resultado desse processo vivenciado nessa última etapa do projeto, durante um ano, foi a produção de cada subgrupo de um conjunto de atividades para o desenvolvimento do conceito da medida escolhida.

A elaboração das ações da AOE e concomitantes desenvolvimentos com os alunos foram fundamentais para o aprimoramento da atividade. Os professores, ao desenvolverem o que haviam planejado coletivamente, tiveram a possibilidade de vivenciar os processos de aprendizagem e obter elementos essenciais para a reformulação do que havia sido idealizado no antes planejado.

Esse exercício – movimento inerente aos princípios da AOE – do planejar, elaborar, desenvolver concretamente com os alunos a atividade antes idealizada e poder avaliar o seu resultado foi para nós o modo vivo de concretização do currículo nas várias dimensões que o constituem: epistemológica, ideológica, conceitual e instrumental. No processo da sua objetivação, fica claro o seu papel de orientador dos processos formativos e o quanto não pode ser negligenciado o sentido pessoal de cada sujeito que o realiza.

Reflexões finais

Consideramos pertinente fazer referência à nossa opção para discutir uma proposta de desenvolvimento curricular. Em primeiro lugar, assumimos que os conteúdos são a baliza indicadora do que consideramos como essencial para formar no aluno uma base fundamental para a apropriação de ferramentas simbólicas que lhes permitam, no processo de aprendizagem, apropriar-se não só

dessas ferramentas, mas também do modo geral de sua produção. Daí a nossa opção pela história do conceito como norteadora de nossas escolhas, pois esta se fundamenta no desenvolvimento das relações sociais em atividades práticas que lhes deram origem.

Também temos presente e nisso concordamos com Young (2014), quando nos afirma que é impossível quereremos desenvolver todos os conteúdos que vão sendo produzidos ao longo da história. É necessário fazer opção e esta deve ser balizada por critérios assumidos coletivamente, pois este é o modo mais seguro de errarmos menos nas nossas escolhas.

Por considerarmos que uma premissa básica de uma atividade é a sua objetivação é que destacamos a centralidade, ou protagonismo dos sujeitos que realizam o currículo: professor e alunos em atividades de ensino e de aprendizagem. Desse modo, os sujeitos que realizam o currículo também podem ter o domínio de suas ações em seus processos de aprendizagem.

A AOE foi assumida como uma forma possível de mediação. No seu desenvolvimento, o conteúdo do ensino é instrumento para apropriação da cultura. Os elementos constitutivos da atividade (intencionalidade/motivo, situação desencadeadora de aprendizagem, ações e operações para a objetivação da aprendizagem dos conceitos) colocam em movimento a relação sujeito e objeto de conhecimento de modo que estes vão dinamicamente se alternando na realização da atividade.

Nesse movimento, o professor como organizador do ensino ora é sujeito, pois é o desencadeador da relação entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido, ora é objeto do conhecimento, ao ser impactado pelas ações dos alunos que podem servir de elemento novo para a sua aprendizagem sobre o modo de ensinar. Nesse processo, a AOE é mediação no desenvolvimento dos sujeitos que estão em atividade em busca da objetivação do conceito que ao ser apropriado proporciona o desenvolvimento de capacidades para a realização da vida com nova qualidade.

A decorrência para esta forma de desenvolvimento do currículo é que este deve ser tomado como orientador da atividade pedagógica, mas que dada a plasticidade das relações estabelecidas no desenvolvimento da AOE, também

devemos considerar que o currículo ganha contornos de *atividade orientada*. Sua concretização depende dos modos como sujeitos, moldados por condições sócio-históricas, concretizam as atividades pedagógicas que objetivam o projeto político responsável pelas propostas curriculares. Isso acontece pelo fato de que o sujeito realizador do currículo é o sujeito da atividade pedagógica, no que implica a consciência da atividade que realiza e desse modo planeja as ações e o modo de usar os instrumentos que elege como os mais adequados para a objetivação do ensino.

A avaliação da atividade pedagógica é que possibilita a avaliação do currículo e que imprime movimento a este. É esse movimento que nos permite assumir o *currículo como orientador e orientado pela atividade pedagógica* que o concretiza.

Na concepção de currículo aqui exposta, o pressuposto fundamental é o caráter dinâmico da produção de conhecimento humano para a solução de problemas que constantemente são produzidos nas relações homem-homem e homem-natureza. A educação nesse movimento deverá ser assumida como uma atividade humana. A educação escolar deve ser, portanto, uma atividade dirigida a um fim. Tem a estrutura geral das atividades humanas. A sua particularidade está definida pela natureza do seu objeto: os conceitos produzidos historicamente para satisfação de necessidades objetivas ou subjetivas.

Os conceitos assim entendidos são instrumentos simbólicos resultado de processos de significação de atividades humanas. Dado que, segundo Leontiev (197?), o instrumento também carrega em si o modo do seu uso, os processos de apropriação desses conceitos deverão ser capazes de propiciar aos sujeitos o permanente desenvolvimento do modo humano de resolver problemas. Daí a nossa defesa de que a história do conceito é o elo do sujeito em atividade de aprendizagem atual com a história do desenvolvimento do conceito vivenciado por outros sujeitos, em atividades reais e por isso em processo de produção de significados vivenciados em determinado momento histórico e autenticamente significativos, pois resolviam problemas concretamente colocados para a vida presente naquele momento: um autêntico processo de significação.

A educação, dessa forma, é problema e solução em movimento. Os sujeitos em atividade de ensino e de aprendizagem têm identidade e predisposição para atuar cooperativamente, o que implica consciência da compensação das suas ações ao objetivar a atividade da qual participam. Nesse sentido, a realização do currículo como atividade também pressupõe as condições para compreensão das relações constituintes de uma comunidade como coletividade (MAKARENKO, 1977).

A educação no espaço escolar deixa de ser apenas a relação estabelecida entre aluno e professor para a realização da atividade pedagógica em espaço restrito da sala de aula e passa a ser considerada como atividade educativa de todos que assumem conscientemente o seu papel para a objetivação do currículo como projeto político pedagógico.

Referências

CARAÇA, B. de J. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Gradiva, 2002.

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

FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.

FRANCO, P. L. J. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto da atividade de ensino e estudo na escola pública brasileira. 2015. 358 f. *Tese* (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

GOLDER, M. (Org.). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: o homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.

GONÇALVES, M.G.M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R. da; MARTINS, S.T.F. *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.86-104.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEÓN, P.C. de (et al.). *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar – IRES*, Grupo Investigación en la Escuela. Sevilla: Diada Editoras, 1991.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 197?.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. de (Org.). *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p.49-77.

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S. (et al.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p.59-84.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAKARENKO, A. *La coletividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

MALINOWSKI, B. K. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORETTI, V. D. e MOURA, M. O. de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. *Ciência e Educação*. Bauru, v. 17, p.435-450, 2011.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. *BOLEMA*, Rio Claro, v. 12, p.29-43, 1996.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. de (Org.). *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p.143-162.

MOURA, M. O. de et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: _____. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010. p.81-109.

ORTEGA Y GASSET, J. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TADEU DA SILVA, T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YOUNG, M. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso": depoimento [out-dez/2014]. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4. Entrevista concedida a Cláudia Valentina Assumpção Galian e Paula Baptista Jorge Louzano.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em janeiro de 2017.

Situaciones Didácticas: una estrategia para el desarrollo de la actividad consciente, motivada y contextualizada

Didactic Situations: a strategy for the development of conscious, motivated and contextualized activity

*Rosa Isela Venegas Sanjuan*¹
*Frida Díaz Barriga*²

RESUMEN

Se presenta y discute una situación didáctica diseñada para el segundo semestre de la educación media superior en el contexto de la asignatura de Gestión del conocimiento. Orientada por principios de la didáctica desarrolladora, principalmente los vinculados con la actividad consciente, motivada y contextualizada. Se abordan algunos procedimientos para el desarrollo de las habilidades para relacionar información, entre ellas: establecer jerarquías valorativas, identificar semejanzas e diferencias. La intervención educativa que se comparte está orientada por los contenidos de los planes y programas oficiales y por las orientaciones de la didáctica desarrolladora del Modelo Histórico Cultural.

Palabras clave: Situación didáctica. Educación media superior. Gestión del conocimiento.

ABSTRACT

It presents and discusses a didactic situation designed for the second semester of upper secondary education in the context of the subject of Knowledge Management. Oriented by principles of the didactic development, mainly those linked to the conscious, motivated and contextualized activity. Some procedures for the development of information-related skills are discussed, among them: establishing hierarchies of values, identifying similarities and identifying differences. The educational intervention that is shared is guided by the contents of the official plans and programs and by the orientations of the didactic development of the Cultural Historical Model.

Keywords: Didactic situation. Upper secondary education. Knowledge management.

¹ Psicóloga (UNAM). Máster en Ciencias Pedagógicas por el ICCP (Cuba, 2012). Cursa Doctorado por el Centro de Posgrado Lev Vigotsky (CEIDE, México). Docente Investigador del Centro de Posgrado Lev. Vigotsky, México. E-mail: yolothzin@hotmail.com

² Psicóloga (UNAM). Doctora en Pedagogía (UNAM). Docente de la Facultad de Psicología de la UNAM, México. E-mail: diazfrida@prodigy.net.mx

1 Introdução

Entre las tareas más importantes de la labor docente se encuentra el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. La planeación de actividades para la clase son un eslabón determinante para concretar los propósitos de la educación. El *currículum*, los planes y programas se convierten en letra muerta si no existen colectivos de docentes que les den vida en el aula. La planeación educativa es un acto crucial, en el que los planes y programas son modelados estratégica y científicamente para llegar a un grupo particular de alumnos, con características específicas y contextos propios.

El docente a cargo del desarrollo de una asignatura, debe ser un estratega, con las habilidades y conocimientos necesarios, para diseñar y conducir procesos de aprendizaje que impacten significativamente el desarrollo de los alumnos. Y respaldar su tarea docente por medio de las contribuciones de la Didáctica como ciencia (ÁLVAREZ; MARTÍNEZ; PARRA; FERNÁNDEZ, 2015). Para lo cual los principios didácticos constituyen una directriz fundamental. Pues concentran elementos fundamentales considerados por el modelo teórico que les da fundamento (SILVESTRE, 2005).

1 Situaciones de Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso activo, social y contextualizado que desarrolla al ser humano al dotarlo de herramientas para interactuar con la realidad. De manera natural y parmente nos estamos enfrentando a situaciones en las que es necesario poner en duda lo que conocemos sobre el mundo, echamos mano de nuestras estrategias para hacer cosas y mover nuestros esquemas valorativos. El hombre aprende haciendo con ayuda de los aprendizajes culturales (ZILBERSTEIN; SILVESTRE, 2005).

La educación es una actividad social, que tiene como objeto crear ciertas condiciones para el desarrollo de la personalidad. El ser humano se transforma transformado (ÁLVAREZ; MARTÍNEZ; PARRA; FERNÁNDEZ, 2015, p. 8).

Existen situaciones de aprendizaje que potencian significativamente el aprendizaje desarrollador, situaciones de vida que afectiva y cognitivamente representan un gran reto que al enfrentarlo dejan grandes enseñanzas. Estas situaciones de aprendizaje se graban en el recuerdo muchas veces con fuertes anclas afectivas y, regularmente, dejan huellas en el desarrollo, pues para resolverlas hay que echar mano de los conocimientos, habilidades y actitudes que hemos desarrollado a lo largo de la vida. Un ejemplo de estas situaciones son los viajes fuera de nuestro contexto habitual, la presentación de una exposición de un tema ante un público novedoso, nuestra inserción en un nuevo grupo, la creación de un producto. Este tipo de experiencias son significativas, pero en ocasiones son accidentales o poco planeadas y conducidas, se deja al ensayo y el error el éxito o fracaso de nuestras acciones.

Una situación de aprendizaje puede ser una valiosa herramienta para contribuir al desarrollo integral de la personalidad. En este sentido si se planifican con apoyo de las contribuciones científicas de la didáctica, es decir si se planifican, aplican y retroalimentan a conciencia, pueden potencializar su impacto en el desarrollo. Ésta es la distinción que hacen diversos autores entre una situación de aprendizaje y una que responde a una intención didáctica deliberada y situada. En la Tabla 1 hacemos una comparación de las características que definen a cada uno de estos conceptos.

Tabla 1 - Comparación situación de aprendizaje Vs Situación Didáctica

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	SITUACIÓN DIDÁCTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado con la vida. • Motivante. • Involucra conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores. • Atiende necesidades • Son parte de un contexto. • Son apoyadas por mediadores en situación. • Conflictos Cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado con la vida. • Motivante. • Involucra conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores. • Atiende necesidades • Son parte de un contexto. • Son diseñadas, planeadas y acompañadas a conciencia por los mediadores • Conflictos Cognitivos
<p>La conciencia para la planeación, diseño y acompañamiento.</p>	

Fuente: La autora.

Como podemos observar, lo que marca la diferencia entre situaciones de aprendizaje significativo, llamémosles generales, y las situaciones didácticas es que las segundas *son creadas y acompañadas a conciencia por un mediador con una intención definida*. Estas últimas no solo son provocadas sino también orientadas y acompañadas; es decir, representan todo un esfuerzo consciente de mediación del desarrollo, y para su diseño se aplican elementos teórico-metodológicos. De este modo se ubican en el contexto de la educación formal, cuyos propósitos se orientan al aprendizaje intencional referido a determinados objetivos y contenidos o saberes con la ayuda de un agente educativo.

Si bien las situaciones de aprendizaje significativo generales son un buen punto de partida, resulta interesante sistematizar las experiencias de vida y los elementos teórico-metodológicos que permitan orientarlos de manera intencional y consciente, de tal modo que ofrezcan la oportunidad de potenciar cada momento de las mismas. *“La preparación de la asignatura es el tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza antes de la realización de las actividades”* (ÁLVAREZ; MARTÍNEZ; PARRA; FERNÁNDEZ, 2015, p.85).

2 Situación Didáctica: Definición

Una *situación didáctica* es una situación de aprendizaje diseñada estratégicamente para potenciar el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes; creada de manera consciente por un mediador para acompañar cierto proceso de desarrollo, que regularmente toman sentido a partir de la necesidad de resolver un conflicto. Algunas características cruciales para el impacto significativo de estas son: el ser conscientes, motivantes, contextualizadas, que atiendan a las necesidades, que considere el nivel de desarrollo real y potencial de los participantes, destacando como un elemento central la integración de contenidos de las diferentes materias y el vínculo entre la escuela y la vida.

El concepto de Situaciones Didácticas es relativamente nuevo para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje en México. En los planes y programas de educación básica se puede encontrar el concepto a partir del Programa de Educación Preescolar del 2004. Y partir de ese documento ha estado presente en la Reforma de Educación Básica y la de Educación Media Superior (SEP, 2008).

Un concepto muy cercano al de Situación Didáctica es Secuencia Didáctica. En algunos casos incluso se usan indistintamente. Para el presente trabajo haremos una diferencia explícita entre ellos. Entendiendo a la Situación Didáctica como el sistema completo (Conflicto, secuencia y producto) y a la Secuencia como la serie de acciones diseñadas para apoyar la resolución del conflicto.

A partir de la consulta de algunos autores, se puede considerar que las Situaciones Didácticas son una alternativa loable para orientar el trabajo en el aula (DÍAZ BARRIGA, 2007). La escuela del siglo XXI tiene la necesidad de aplicar estrategias novedosas y motivantes que dinamicen y hagan significativo el trabajo en aula. Las situaciones didácticas involucran en la tarea de buscar diferentes y creativas estrategias didácticas que contribuyan el desarrollo integral de los alumnos. Por medio de la integración de contenidos de las

diferentes materias y dando un papel central al vínculo de éstos con la vida de los estudiantes, el proceso enseñanza-aprendizaje puede ofrecer alternativas para potenciar el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Si bien existen diversas modalidades que comparten algunos principios didácticos con las Situaciones Didácticas, el concepto de Teoría de las Situaciones Didácticas nace en el contexto de la enseñanza de las matemáticas en donde Brosseau toma las hipótesis centrales de la epistemología genética de Jean Piaget como marco para modelizar la producción de conocimientos y presenta y justifica las Situaciones Didácticas (SADOVSKY, 2005).

En el presente trabajo se retoma la categoría de Situaciones Didácticas reconociendo su origen en el contexto de la enseñanza de la matemática y la adapta en consideración de las orientaciones de planes y programas en los que se sugiere como una estrategia para organizar el trabajo en el aula.

“Una forma de poder incentivar el proceso enseñanza-aprendizaje es partir de crear situaciones contextuales las cuales se deben de entender como aquellas que se presentan en el mundo real, donde el estudiante pueda construir, como referente a su propia práctica” (PLAN Y PROGRAMAS OFICIALES, 2008, p.17).

3 Atributos de las Situaciones Didácticas

Analizando los atributos que algunos autores (SADOVSKY, 2005) (BELLOCCHIO, 2010) (GUZMÁN; ARREOLA; MARTÍNEZ; SOLÍS, 2013) (RAMÍREZ; PÉREZ; TAPIA, 2014) asocian al trabajo por Situaciones Didácticas se pueden precisar que algunas de las características en las que coinciden son:

1. La situación parte de un problema o situación de la realidad y tiene como fin resolver un problema práctico (Parte de la generación de un conflicto).
2. El alumno permanece activo en la construcción del conocimiento.
3. Es una situación de aprendizaje diseñada estratégicamente por un mediador para potenciar el desarrollo, considera el nivel de desarrollo real y potencial de los participantes.
4. Atiende a las necesidades e intereses de los participantes

5. El alumno es participe del diseño de planes para resolver la situación, actúa con conciencia de sus acciones y se auto evalúa y presenta a otros sus resultados.
6. Para la resolución de la situación el alumno necesita acceder a diferentes herramientas culturales (Conocimientos, habilidades y actitudes)

En relación al vínculo entre la escuela y la vida, es considerado por algunos autores como una de las leyes de la didáctica desarrolladora (RICO; SANTOS; MARTIN-VIAÑA, 2013). Y los que no lo reconocen como una ley mínimamente lo consideran como un elemento clave del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido las Situaciones Didácticas son una alternativa para diseñar actividades escolares que contribuyan a un aprendizaje desarrollador por tener como elemento central la planeación de actividades vinculadas con problemas o retos de la vida cotidiana de interés de los alumnos (DÍAZ BARRIGA, 2003). En este sentido, el primer punto de coincidencia de la propuesta que desarrollamos es la relación directa e indisoluble del vínculo de la escuela y la vida.

Para continuar el análisis de los atributos asociados a las Situaciones Didácticas se retoman los principios de la didáctica desarrolladora propuestos por Margarita Silvestre (2005) y se discute la relación que existe entre estos, las características de las Situaciones Didácticas y más adelante se ejemplifican en la planeación que presentamos. Para lo cual consideraremos las siguientes categorías (Cuadro 1):

Cuadro 1 – Categorías, principios y elementos de la situación didáctica

Característica	Principio	Elemento de la SD
Consciente	Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.	Planteamiento de un problema. Desarrollo de un plan. Ejecución. Auto evaluación y presentación.

	Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno. Desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar.	Búsqueda y análisis de las diferentes fuentes de información para armar una estrategia.
Motivada	Orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.	Selección de una situación adecuada a su edad, contexto y motivaciones.
Desarrollo del Pensamiento	Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento, y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.	Diseñar actividades en las que los alumnos: Relacionen información establezcan jerarquías valorativas e Identifiquen semejanzas y diferencias.
Contextualizada	Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.	Selección de temas de interés que pongan en duda ciertas formas de acción.

Fuente: La autora.

En el apartado de discusión se retomaran las categorías y principios integrados en la tabla para orientar el análisis de la Situación Didáctica que se presenta.

4 Situación Didáctica. “Comparando métodos anticonceptivos”

En esta situación didáctica abordan los contenidos programáticos propuestos para unidad número tres de la materia de Gestión del Conocimiento correspondiente al segundo semestre de las Escuelas preparatoria del Estado de México. La Materia de Gestión del Conocimiento se encuentra en el campo disciplinar de Componentes Cognitivos, mismo que integra a asignaturas que

estas dirigidas al desarrollo de Habilidades Intelectuales según el Modelo Educativo de Transformación Académica para el Estado.

Un movimiento de transformación y cambio educativo en los planes y programas de estudio para el nivel Medio superior en la entidad y cuya característica distintiva es la de articular en un solo plano los contenidos educativos con un grupo de competencias y habilidades de pensamiento (SEP, 2008, p.7).

Es importante resaltar que los contenidos, las competencias y los atributos fueron tomados tal cual de los planes programas oficiales de la asignatura y como se podrá observar la asignatura tiene como contenidos conceptuales algunos procedimientos, situación que discutiremos más adelante.

Para el diseño de esta situación didáctica fue necesario considerar el abordaje de un contenido conceptual, que nos permitiera abordar procedimientos para el desarrollo de las habilidades sugeridas por el programa. Considerante que las habilidades no pueden desarrollarse al margen del de los conocimientos acumulados por el grupo social es necesario pensar considerando las dos categorías (TALIZINA, 2009; SILBERSTEIN; SILVESTRE; OLMEDO, 2016).

Los contenidos Conceptuales que se seleccionaron son los relacionados con los métodos anticonceptivos, tema por demás relevante para la edad de los participantes (entre los 15 y 17 años).

A continuación se presentan los elementos considerados por el programa para abordar la unidad temática.

Materia: Gestión del conocimiento Campo Formatico: Componentes cognitivos Grado 2º de semestre de bachillerato Propedéutico.

Cuadro 2 – Elementos del programa para abordar la unidad temática

Unidad Temática: <u>Habilidades para relacionar información.</u>	
Competencias	1.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 2.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 3.- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributos	<p>Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</p> <p>Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.</p> <p>Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</p> <p>Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</p> <p>Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</p>		
Contenidos	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
	<p>3.1 Establece jerarquías valorativas.</p> <p>3.1.1 Establece conexiones.</p> <p>3.1.2 ¿Qué son las analogías?</p> <p>3.1.3 ¿Cómo se construye una analogía?</p> <p>3.2 Identificar semejanzas.</p> <p>3.2.1 Establece dependencias causales.</p> <p>3.2.2 Establece dependencias temporales.</p> <p>3.2.3 Establece dependencias de procesos.</p> <p>3.3 Identificar diferencias.</p> <p>3.3.1 Identificar patrones y categorías.</p> <p>3.3.2 Plantea reglas y excepciones.</p>	<p>Identificación de información.</p> <p>Relacionar información.</p> <p>Comparar información.</p>	<p>Propone soluciones.</p> <p>Considera otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>Iniciativa e interés para el aprendizaje.</p>

Fuente: La autora.

A partir de los electos considerados por el programa se diseña una Situación Didáctica considerando los atributos antes mencionados y organizada por los momentos o cuadrantes sugeridos por planes y programas con la siguiente estructura:

Nombre “Comparando métodos anticonceptivos”

Conflicto: ¿Si en este momento tuvieras que usar un método anticonceptivo cual sería?

Producto: Un cartel en el que presente de manera jerárquica cuales serían sus primeras tres opciones en caso de decidir usar un método anticonceptivo en este momento de su vida. Argumentado su respuesta como resultado de identificar, comparar hacer análisis causales y jerarquizar las características de diferentes métodos.

Secuencia Didáctica.

Cuadrante 1 Producción de un **escenario didáctico** considerando el ambiente motivacional, vía la generación de preguntas de interés en el estudiante y la construcción de estructuras jerárquicas.

Contenido: 3.1. Establece jerarquías valorativas.

Actividades:

- Por medio de una lectura contextualizada se presenta el conflicto “¿Si en este momento tuvieras que usar un método anticonceptivo cual sería?” y se le da a conocer cuál será el producto del trabajo de la unidad.
- Se realiza un cuestionario diagnóstico para identificar su familiaridad con los contenidos planteados por el programa.
- Se le realiza de manera individual una lista de preguntas que él se haga y considere son necesarias para contestar a la preguntas y
- Organización de las preguntas antes enlistadas de acuerdo al modelo de guía de preguntas revisado en la unidad anterior como estrategia.

Cuadrante 2. Búsqueda y evaluación de fuentes de información electrónica, documentación bibliográfica y construcción de una estrategia de indagación.

Contenido: 3.1.1 Establece conexiones.

Actividades:

- Los alumnos realizan una tabla en la que colocan cada una de las preguntas y sugieren una posible fuente en la que pueden consultar la información.
- Por equipos comparan resultados y seleccionan las más adecuadas y confiables de acuerdo a categorías revisadas en unidad anterior.

Cuadrante 3. **Acceso a fuentes** de información y documentación y arreglo de datos y referentes.

Nota las lecturas usadas para este cuadrante son seleccionadas de las búsquedas que ellos hicieron y llevaron a clase a partir del plan de investigación.

Contenidos: 3.1.2 ¿Qué son las analogías?

Actividades:

- Revisión de la definición de Analogía y procedimiento para realizarse, a partir de la caracterización y análisis de ejemplos.
- Lectura de un texto sobre los métodos anticonceptivos más raros de la historia y hacer analogías con algunos métodos que ellos conozcan.

Contenidos: 3.2 Identificar semejanzas.

- Revisión de la definición de comparación y el procedimiento para realizarse, a partir de la caracterización, análisis de ejemplos y el diseño de un cuadro comparativo.
- A partir de una lectura, establecer categorías, semejanzas y diferencias sobre los diferentes métodos.

Cuadrante 4. **Construcción de estrategias** de resolución de problemas de acuerdo con los arreglos establecidos y los referentes teóricos y metodológicos respectivos.

Contenidos: 3.2.1 Establece dependencias causales, 3.2.2 Establece dependencias temporales, 3.2.3 Establece dependencias de procesos.

1. Análisis de la definición de dependencias causales por medio de ejemplos y el procedimiento para desarrollarlo.

2. A partir del análisis de un texto identifica cuales son las causas por la que los métodos a veces fallan.
3. Análisis de la definición de dependencias temporales por medio de ejemplos y el procedimiento para desarrollarlo
4. A partir del análisis de un texto, identifica cuales las dependencias causales relacionadas con los embarazos no planeados.
5. Análisis de la definición de dependencias de proceso por medio de ejemplos y el procedimiento para desarrollarlo
6. A partir del análisis de un texto, identifica cuales son los métodos más adecuados considerando los procesos en los que están basados.

Cuadrante 5. **Solucionar el problema** acudiendo a procedimientos propios de la disciplina bajo el apoyo del docente.

Contenidos: 3.3 Identificar diferencias. 3.3.1 Identificar patrones y categorías.

Actividades:

- Integración de los datos obtenidos de los procedimientos anteriores integrando categorías de análisis que permita observar cuales son los más óptimos desde las diferentes categorías: semejanzas, dependencias causales, dependencias temporales, dependencias de procesos y diferencias.
- Retoma los datos de los puntos anteriores para integrar un mapa conceptual.

Cuadrante 6. Formular la respuesta y **generar el reporte** exposición oral, escrita o electrónica.

Contenidos: 3.3.2 Plantea reglas y excepciones.

Expone ante sus compañeros sus conclusiones y argumenta su respuesta final basado en los procedimientos usados para integrar la tabla y mapa mental del cuadrante anterior.

Análisis y Discusión

Las categorías que usaremos para el análisis de nuestra situación didáctica serán las orientadas por los principios de la didáctica desarrolladora integrados en los siguientes apartados: Desarrollo de la actividad Consciente, motivada y contextualizada así como la consideración de procedimientos de pensamiento implicados.

5 Desarrollo de la actividad consciente

Como se puede observar en el diseño de la Secuencia Didacta, en este caso aborda, de manera particular, el trabajo por 6 momentos o cuadrantes cada uno con funciones muy específicas para la orientación ejecución y evaluación de la actividad. De tal modo que se busca que el alumno se ha participe del proceso. Considerando los siguientes momentos:

- 1- Se convierte en participe de un escenario didáctico considerando sus motivaciones y se hace preguntas en relación al problema.
- 2- Búsqueda y evaluación de fuentes de información electrónica, documentación bibliográfica y construcción de una estrategia de indagación.
- 3- Acceso a fuentes de información y documentación y arreglo de datos y referentes.
- 4- Construcción de estrategias de resolución de problemas de acuerdo con los arreglos establecidos y los referentes teóricos y metodológicos respectivos.
- 5- Solucionar el problema acudiendo a procedimientos propios de la disciplina bajo el apoyo del docente
- 6- Formular la respuesta y generar el reporte o exposición oral, escrita o electrónica.

Si comparamos con el principio de la didáctica desarrolladora podemos observar el considerar momentos de inicio desarrollo y cierre tiene como intención el desarrollo de la actividad consiente. Se busca que los alumnos no solo sean ejecutores pasivos de las actividades escolares si no que por el contrario sean partícipes ¿Qué? ¿Para qué? y ¿cómo se va a hacer? Que haga planes compartidos que los ejecuten a conciencia y compartan y evalúen en colectivo los resultados de sus acciones (SANTOS, 2012; GARCÍA; VALLE; LÓPEZ, 2000; RICO; SANTOS; MARTIN-VIAÑA, 2013).

6 Actividad motivada y contextualizada

La selección y diseño de una situación que motive a los estudiantes a participar activa y comprometidamente en el desarrollo de la situación es quizás la tarea más compleja que enfrenta el docente al trabajar este tipo de estrategia. Lograr que el alumno se motive y se involucre se logra a partir de conocer los temas que más los atraen o les preocupan. Temas que despierten curiosidad y no les parecen ajenos. Para lograrlo es indispensable contar con elementos teóricos sobre el desarrollo del Adolescente pero sobre todo observarlos y hablar con ellos con respeto a sus inquietudes. En el caso de la Situación didáctica que se presenta el seleccionar el tema de métodos anticonceptivos logro que los contenidos sugeridos por el programa no fueran ajenos a ellos.

Los temas como los presenta el programa no suenan atractivos o útiles pues aparentemente no tienen nada que ver con lo que a ellos les interesa, sin embargo cuando los aplican a algo que ellos lo consideran real útil e interesante cobran sentido y los involucran.

El trabajo de Situaciones Didácticas en este sentido tiene que surgir del análisis del contexto en que los estudiantes se mueven para lograr un vínculo entre la escuela y la vida. Vinculo que no solo favorece el aprendizaje, si no directamente el desarrollo. El planteamiento de problemas contextualizados son una estrategia para que los alumnos volteen a ver su propia realidad y sus formas de actividad en la misma. En el caso concreto que presentamos se busca

que se pregunten qué tan fundamentadas están sus decisiones relacionadas con su vida reproductiva y por tanto que evalué las concepciones que tiene sobre los métodos y los conocimientos en que se respaldan.

7 Desarrollo del pensamiento

Un elemento clave para diferenciar entre una situación de aprendizaje accidental y una Situación Didáctica es la contribución consiente de las segundas al desarrollo del pensamiento. El mediador al diseñar la Secuencia Didáctica debe buscar diversas estrategias para que el diseño de alternativas considere enfáticamente la apropiación de las herramientas culturales (TALIZINA, 2009; ADDINE, 2013; ÁLVAREZ; MARTÍNEZ; PARRA; FERNÁNDEZ, 2015) consideradas por el currículo.

En este sentido se convierte en un factor clave él que el docente que diseña las actividades aplique lo que la teoría ha desarrollado sobre los procedimientos intelectuales para el desarrollo de habilidades (TALIZINA, 1987; CHÁVEZ, 1988).

Como podemos observar en la Situación Didáctica que se presenta aunque el programa sugiere como contenido temático algunas habilidades, en el diseño de la actividad se tomaron como contenidos procedimentales. Nótese en las siguientes actividades:

- Integración de los datos obtenidos de los procedimientos anteriores integrando categorías de análisis que permita observar cuales son los más óptimos desde las diferentes categorías: semejanzas, dependencias causales, dependencias temporales, dependencias de procesos y diferencias.
- Retoma los datos de los puntos anteriores para integrar un mapa conceptual.

Como podemos observar en la Secuencia Didáctica, se orientó el uso de procedimientos para hacer planes, orientar el análisis de materiales teóricos y la generación de conclusiones, poniendo especial atención en la orientación de procesos (NIKOLAI, 2007).

Por la naturaleza de la educación media superior los productos que se desarrollan conllevan el manejo de diversas habilidades Intelectuales que no

podemos dejar de acompañar y orientar para contribuir al desarrollo de productos fundamentados en procedimientos para relacionar información, entre ellas; establecer jerarquías valorativas, identificar semejanzas e identificar diferencias.

Conclusiones

Las Situaciones de Aprendizaje son una gran oportunidad para contribuir al desarrollo de conocimientos habilidades y actitudes, pero resulta necesario convertirlas en Situaciones Didácticas conducidas a conciencia y con apoyo de las aportaciones de la Didáctica como ciencia. El maestro no solo tiene como tarea el diseño los problemas si no también las rutas (secuencias Didácticas) que contribuyan no solo a la solución del conflicto sino al desarrollo de los alumnos.

Atributos centrales en el desarrollo de estas Situaciones son: Contribuir al desarrollo de la actividad consiente motivada y contextualizada así como contribuir al desarrollo de las Habilidades Intelectuales necesarias para conocer. Lo anterior en armonía con una concepción Desarrolladora en la cual el aprendizaje marca el desarrollo y el mismo solo es posible partir de la acción, y la transformación en un contexto determinado.

Referencias

ÁLVAREZ, D. L.; MARTÍNEZ, A. M.; PARRA, V. I.; FERNÁNDEZ, F. A. (2015). *Didáctica de la pedagogía y la psicología*. Habana. Pueblo y Educación.

ADDINE, F. F. (2013). Una concepción de didáctica para la escuela media: posiciones y propositos. En: FERNÁNDEZ, G. B. *Didáctica de la educación Media: una aproximación*. . La Habana. Pueblo y Edcuación, p.1-6.

BELLOCCHIO, M. (2010). *Educación Basada en Competencias y Constructivismo*. México. ANUIES.

CHÁVEZ, R. J. (1988). *Cómo enseñar a confeccionar esquemas lógicos*. Habana. Pueblo y Educación.

DÍAZ BARRIGA, A. F. (2003). Cognicion Situada y estrategias para el aprendizaje Significativo. *Revista Electrónica de Invetigación Educativa*, 5 (2).

GARCÍA, R. L.; VALLE, L. A.; LÓPEZ, F. (2000). *Auto perfeccionamiento docente y creatividad*. Habana. Pueblo y Educación.

GUZMÁN, J. C.; ARREOLA, R. R.; MARTÍNEZ, S. O.; SOLÍS, V. I. (2013). *Del currículum al aula*. Ciudad de Mexico. GRAO.

HERNÁNDEZ, C. I. (2013). El proceso pedagógico profesional: Un abordaje teórico y metodológico. En: FERNÁNDEZ, G. B. *Didáctica de la educación Media: una aproximación*. Habana. Pueblo y Educación, p.162-176.

NIKOLAI, Y. (2007). *Metodología y técnica de la clase*. Habana. Pueblo y Educación.

RAMÍREZ, A. M.; PÉREZ, M. E.; TAPIA, M. F. (2014). *Secuencias didácticas para el desarrollo de competencias*. México: Trillas.

RICO, M. P. (2002). *Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primaria*. Habana. Pueblo y Educación.

RICO, M. P.; SANTOS, P. E.; MARTIN-VIAÑA, C. V. (2013). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: teoría y práctica*. La Habana. Cuba. Pueblo y Educación.

SADOVSKY, P. (2005). La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En: ALAGIA, H.; BRESSAN, A.; SADOVSKY, P. *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires. Libros del Zorzal, p.13-68.

SADOVSKY, P. (2005). Teoría de las situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de las matemáticas. En: ALAGIA, H.; BRESSAN, A.; SADOVSKY, P. *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires. Libros del Zorzal, p.11-65.

SANTOS, P. E. (2012). Reflexiones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje. *Desafío Escolar*, v. 2 n.5.

SEP. (2008). Acuerdo 442 del Diario Oficial de la Nación. *Por que él que se declara el establecimiento La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México.

ZILBERSTEIN, J. SILVESTRE, O. M.; OLMEDO, C. S. (2016). *Diagnóstico y transformación de l institución Docente*. México. CEIDE.

SILVESTRE, O. M. (2005). Aprendizaje: Problemas, retos y soluciones. En: SILVESTRE, O. M.; ZILBERTEIN, J. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque Histórico Cultural* (págs. 21 - 46). México. CEIDE.

TALIZINA, N. (1987). *Procedimientos Iniciales del Pensamiento Lógico*. Camagüey. Universidad de Camagüey.

TALIZINA, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla. BUAP.

ZILBERSTEIN, T. J.; SILVESTRE, O. M. (2005). *Didáctica desarrolladora desde el enfoque Histórico Cultural*. México. CEIDE.

Recebido em junho de 2016

Aprovado em abril de 2017

Concepción del diagnóstico: ¿por qué y para qué desde posiciones de la didáctica desarrolladora?

Diagnostic conception: why and for what from developing didactic positions?

José Zilberstein Toruncha¹
Silvia Olmedo Cruz²

RESUMO

Se resumen resultados de una **investigación teórica**, referente a la concepción del *diagnóstico desde posiciones de la Didáctica desarrolladora cubana*, planteada en los últimos 20 años del Siglo XX, que se originó a partir de investigaciones en el campo de la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y la Filosofía de bases materialistas - dialécticas, desde el Enfoque Histórico Cultural. El **problema** de la investigación se centró en revelar el tratamiento dado en la Didáctica desarrolladora a la *evaluación y su función diagnóstica*. Su **objeto** fue el Diagnóstico psicopedagógico, su **objetivo** evidenciar desde este enfoque, cómo se trató por los autores consultados el *diagnóstico integral* de la actividad de los estudiantes. La **metodología** incluyó métodos de carácter teórico, como el análisis, la síntesis, el método inductivo-deductivo, el ascenso de lo abstracto a lo concreto, la comparación teórica y la modelación teórica. El **resultado** se centra en la sistematización de la concepción del diagnóstico como parte de todo el proceso formativo en las instituciones educativas, que incluye los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes desde la posición investigada, así como también se identificaron los Principios que en ese momento se enunciaron para lograrlo.

Palabras-clave: Evaluación. Diagnóstico. Didáctica desarrolladora.

ABSTRACT

The article summarizes some of the results of a **theoretical research**, relating to the conception of the *diagnosis* from the Cuban developer teaching positions, raised in the last 20 years of the 20th century, which originated from research in the field of Pedagogy, Psychology, Sociology and Philosophy of Materialistic bases - dialectics, from Cultural Historical Approach. The **problem** of the research focused on revealing the treatment given in developer teaching to the *evaluation and diagnostic function*. So that its **object** was the diagnostic psycho-pedagogical, **aiming to demonstrate this approach**, how is treated by the consulted authors the *differential-integral* of the activity of the students. The **methodology** used included methods of theoretical character, including analysis and synthesis, the inductive - deductive method, the rise of the abstract to the concrete, the theoretical comparison and theoretical modeling. The **result** of the research focuses on having achieved the systematization of the conception of the diagnosis as part of all the learning process in educational institutions, including the knowledge, skills, values and attitudes from the researched position, as well as also identified the principles that were set out to achieve it at that time.

Keywords: Evaluation. Diagnosis. Developer didactics.

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Rector del Campus Tequis, de la Universidad Tangamanga. San Luís Potosí. México. Contacto: jos_zilberstein@yahoo.com.mx

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente del Campus Tequis, de la Universidad Tangamanga. San Luís Potosí. México. Contacto: sil_olmedo@yahoo.com.mx

1 Antecedentes del problema de investigación: ¿Por qué y para qué se necesita diagnosticar en la escuela actual?

El escolasticismo, que Abelardo creó como la única forma de libertad del pensamiento en la Edad Media, y que fue después la cárcel y el azote de la facultad libre de pensar (MARTÍ, 2002, p.159)

Diversas investigaciones desde hace más de treinta años (SCHMELKES, 1992 y 1995; LLECE, 1998; TIMSS, 2003; UNESCO 2000, 2005 y 2015; PISA, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2016) apuntan que en numerosos países Latinoamericanos la calidad de la educación dista mucho de ser la requerida por la sociedad en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes que se necesita alcancen los estudiantes, lo que les permitiría una vez culminados sus estudios, acceder a una alta empleabilidad.

Por ejemplo, en los resultados de PISA 2015 se señala que:

El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6) (PISA, 2015, p.1).

Contrastando con lo anterior, en el Ranking de los mejores países se sitúan los países asiáticos, encabezados por China, con 613 en Matemáticas, 570 en Lectura y 580 en Ciencias, por encima de la media de la OCDE en los tres casos. (PISA, 2015, 2016).

Desde nuestro punto de vista, lo anterior se debe entre otras causas, a que en el comportamiento de los estudiantes de nuestros países existe una tendencia a reproducir conocimientos y a la nulidad para razonar sus respuestas (SILVESTRE, 1999; SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2003; ZILBERSTEIN; SILVESTRE, 2005; OLMEDO, 2000, 2010); presentan pocas transformaciones en el nivel de su pensamiento lógico (LABARRERE, 1994); tienen limitaciones en la generalización y aplicación de los conocimientos (SILVESTRE, 1999); muy pocos

elaboran preguntas, argumentan y valoran (ZILBERSTEIN, 2000, 2005); es limitada la búsqueda de procedimientos para aprender y planificar sus acciones (RICO, 1995, 1998; RICO; SANTOS; MARTÍN-VIAÑA, 2004), la mayoría se centran en la respuesta final, sin percatarse del error y con pocas posibilidades para la reflexión crítica y autocrítica de lo que aprenden, lo que provoca una limitada inclusión consciente en su aprendizaje.

Aunado a lo anterior, no siempre los docentes tienen en cuenta la función diagnóstica de la evaluación con un enfoque científico integral, que les permita determinar potencialidades y dificultades en los alumnos; básicamente se centran en el resultado, es decir en la calificación o la medición. Muchos relacionan diagnóstico sólo con exámenes o pruebas de conocimientos (LAFRANCESCO, 2004; MÉNDEZ, 2008; RUEDA, 2012).

Esta idea se corrobora en un reporte de investigación que exploró en escuelas mexicanas el impacto de la enseñanza del Español en la Educación Básica, en ella se comprobó que la evaluación aplicada por un grupo de docentes sólo empleaban exámenes que “*consistían básicamente en la revisión colectiva de ejercicios y reactivos, utilizando el pizarrón y materiales elaborados por las editoriales, en intercambios originados por las preguntas de las maestras a los estudiantes*” (DE LA GARZA, 2012, p.132).

En algunos casos, esta forma reproductiva de evaluar no permite atender las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes, en cuanto a su personalidad como un todo integral: *conocimientos, habilidades y actitudes*, ni tampoco se valora lo que ocurre en su contexto social, en su casa, en su comunidad, lo cual trae como consecuencia, actuar prácticamente a *ciegas*.

En otra investigación (CASTILLO; CABRERIZO, 2010, p.427-430) se señala lo que los autores denominan *disfunciones o desenfoques* en la evaluación que hacen los docentes

Solo se evalúan contenidos conceptuales [...] La evaluación se hace sobre los resultados [...] La evaluación se reduce a una calificación [...] No se practica la autoevaluación [...] La evaluación es a veces un instrumento de represión. No se hace meta evaluación [...] no se evalúa el grado de adquisición de las competencias básicas, sino solamente contenidos, con frecuencia obsoletos (CASTILLO; CABRERIZO, 2010, p.427-430).

Teniendo en cuenta lo expresado en párrafos anteriores el **problema** de la investigación que dio origen al presente artículo se centró en revelar el tratamiento dado en la Didáctica desarrolladora cubana de la última década del Siglo XX a la *evaluación y su función diagnóstica*. En consecuencia su **objeto** fue el Diagnóstico psicopedagógico, teniendo como **objetivo** evidenciar desde este enfoque, cómo se trató por los autores consultados el *diagnóstico integral* de la actividad de los estudiantes, dentro de la categoría didáctica evaluación.

La **metodología** empleada se centró en **métodos de carácter teórico**, entre ellos el *análisis y la síntesis*, el *inductivo-deductivo*, el *ascenso de lo abstracto a lo concreto*, la *comparación teórica* y la *modelación teórica*.

Los **resultados** de la investigación se centran en haber logrado la sistematización de la concepción del *diagnóstico como parte de todo el proceso formativo en las instituciones educativas*, que incluye: conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes desde la posición investigada. También se identificaron los *Principios* que en ese momento se enunciaron para lograrlo.

La sistematización lograda permite describir otra forma de evaluar a los estudiantes, alejada del escolasticismo, en este caso, la *evaluación* con una *intencionalidad diagnóstica*, teniendo en cuenta la formación integral de los estudiantes.

Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir [...] debe entenderse como actividad crítica de aprendizaje [...] el profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección (MÉNDEZ, 2008, p.2-3).

Para los autores de la Didáctica desarrolladora, el proceso de *enseñanza aprendizaje* transcurre fundamentalmente a partir de las asignaturas que integran el currículo, incluyendo el trabajo en la casa del estudiante, en la comunidad y en la sociedad en general, por ejemplo, en la enseñanza universitaria, es imprescindible el vínculo con las empresas. Este deberá tener como propósito fundamental el de contribuir a la formación integral de los

estudiantes con orientaciones valorativas expresadas en sus formas de sentir, pensar y actuar, que estén en correspondencia con el sistema de valores de cada sociedad.

Teniendo en cuenta la naturaleza de este proceso, planten que la evaluación debe permitir la valoración de la formación integral del estudiante, teniendo en cuenta la interrogante que inicia este trabajo: ¿Diagnóstico por qué y para qué, desde posiciones de la didáctica desarrolladora?

A continuación se exponen los **principales hallazgos** de la investigación, que dieron solución al problema señalado.

2 Necesidad de considerar el diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje, como una de las funciones de la evaluación

Los diferentes paradigmas acerca de la enseñanza y el aprendizaje han estado estrechamente relacionados con la concepción de desarrollo humano que se adopte y en consecuencia se concibe de una forma u otra la evaluación y por consiguiente el **diagnóstico** del aprendizaje.

Para la *enseñanza tradicionalista* (COMENIO, 1983) lo que se diagnosticaba son básicamente resultados- productos – conocimientos, que muchas veces no pueden ser aplicados por el estudiante en nuevas situaciones. Se “*insiste en la lección formal, en el saber libresco, en la repetición de memoria de textos. Da más valor al verbalismo, al saber hablar sobre los datos de la cultura, que a la utilización práctica de ese saber en situaciones reales de la vida y del trabajo*” (MATTOS, 1963, p.35).

La *Tecnología Educativa* de los años '80 del pasado siglo buscaba un papel activo del sujeto, pero sobredimensiona la técnica, por lo que el diagnóstico lo centraron básicamente en *lo que el alumno es capaz de hacer para procesar información*, por ejemplo, en la enseñanza programada, el objetivo básico es lo que finalmente se logra con una secuencia de actividades del tipo si - no y la búsqueda de otras respuestas. Para esta tendencia “*no existe diferencia entre impartir enseñanza dentro del aula y el hacerlo por medio de material auto-didáctico*” (MAGER, 1961, p.9).

La mayoría de los *cognitivistas* (PIAGET, 1976, 1994) plantearon en su momento que el ser humano nace con todas sus posibilidades y que para que estas aparezcan, existen etapas determinadas.

Consecuentemente con esta concepción el *diagnóstico del aprendizaje se plantea a partir de lo que se formó en cada alumno* y por lo tanto, son considerados muy efectivos los Test de inteligencia, los que se llegan a absolutizar como los únicos medios para diagnosticar con eficiencia a los estudiantes.

Para los que adoptan esta vía como la única para diagnosticar a sus alumnos, han convertido los test en elementos clasificatorios *a priori*, donde el valor del Coeficiente de Inteligencia es lo más importante, incluso llegando a utilizar pruebas estandarizadas para otras culturas diferentes para la cual se aplican, con el consecuente efecto negativo que esto produce (MORENZA, 1996).

3 El diagnóstico como una de las funciones de la Categoría Didáctica: Evaluación

Se retoman en este trabajo, las posiciones teóricas de lo que diferentes autores cubanos en los últimos 20 años del pasado Siglo XX denominaron **Didáctica Desarrolladora**, que partió de los postulados del Enfoque Histórico Cultural, enriquecidos con resultados de investigaciones en el campo de la Psicología Educativa, la Pedagogía y la Didáctica cubana, entre otras ciencias. (SILVESTRE, 1995; SANTOS, 1989, 2002; ÁLVAREZ DE ZAYAS, 1995, 1999; ZILBERSTEIN, 2000, 2003, 2005; SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2003; LEAL, 2000; RICO; SANTOS; CASTELLANOS; REINOSO; GARCÍA, 2000; CASTELLANOS ET. AL., 2000; JARDINOT, 2002; MARTÍNEZ; CASTELLANOS; ZILBERSTEIN, 2004; MARTÍN-VIAÑA, 2004).

Sobre los orígenes y desarrollo de la Didáctica Desarrolladora cubana, ya nos referimos de manera amplia en una publicación anterior en Brasil, que el lector puede consultar (ZILBERSTEIN; OLMEDO, 2015).

Para esta posición didáctica existen como categorías que rigen el proceso de enseñanza aprendizaje: los *objetivos*, los *contenidos*, los *métodos y procedimientos*,

las *formas de organización*, los *medios o recursos didácticos* y la *evaluación* (ESTEVA ET. AL., 1999; ÁLVAREZ DE ZAYAS, 1995; ADDINE, 2004; ZILBERSTEIN; SILVESTRE, 2005).

Nos centraremos en este artículo en la **evaluación**, categoría que constituye el proceso “para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus momentos de orientación y ejecución” (ZILBERSTEIN; OLMEDO, 2015, p. 85).

Como ya hicimos referencia en una obra anterior “*La evaluación cumple funciones instructivas, educativas, de diagnóstico, de desarrollo y por supuesto de control. Esta está relacionada con la medición*” (ZILBERSTEIN, 2003, p.113).

Esta definición de evaluación y la de sus funciones, nos permite distinguirla de la simple medición o calificación, y apunta a la necesidad de darle mayor peso a su **función diagnóstica**, para valorar los avances, aciertos, errores y potencialidades de los estudiantes durante la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta que estos realizan diferentes tipos de actividad (LEONTIEV, 1981) en ambientes socioculturales diversos (VIGOTSKI, 1987, 2000), lo cual debe ser tenido en cuenta por los docentes al evaluar.

Se considera que para evaluar es necesario partir del diagnóstico del nivel de desarrollo individual alcanzado por el estudiante, de lo cual se debe hacer consciente a éste y potenciar sus posibilidades, situación que Vigotski (1987) denominó Zona de Desarrollo Próximo.

Es también importante diagnosticar la apropiación de conocimientos y habilidades, así como de procedimientos *para actuar y aprender a aprender, aprender a ser, aprender a actuar y aprender a sentir* (DELORS, 1997), en interacción y comunicación presencial y/o con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), con sus compañeros, la familia y la comunidad y así favorecer la formación de valores (CHACÓN, 1999), sentimientos y normas de conducta.

La *función diagnóstica de la evaluación*, es indispensable para organizar, dirigir y proyectar todo el proceso de aprendizaje, abarca la labor relacionada con la valoración por parte del educador de diferentes *indicadores*, entre los que se destacan (COLECTIVO DE AUTORES, 1984; RICO, 1995, 1998):

- La motivación y nivel de satisfacción del alumno.
- Nivel logrado en la apropiación del contenido antecedente.
- Operaciones del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización).
- Competencias intelectuales (solución de problemas, valoración, argumentación, entre otras).
- Competencias de planificación, control y valoración de la actividad de aprendizaje.
- El desarrollo de normas de conducta, cualidades y valores.
- Cómo se comunica y relaciona con los demás.

El diagnóstico es parte de todo el proceso de enseñanza e implica a partir del *fin y de los objetivos* propuestos, la determinación del desarrollo alcanzado por el alumno y su Desarrollo Potencial (VIGOTSKI, 1987, 2000), lo que permite trazar las estrategias educativas adecuadas y atender a las diferencias individuales (*potencialidades y dificultades*), incluida su imaginación y su creatividad (VIGOTSKI, 2006).

Consecuentemente y como ya se señaló, es necesario diagnosticar el nivel de logros alcanzado en: los *conocimientos, habilidades, valores y actitudes*.

En cuanto a los **conocimientos**, las diferentes formas de diagnóstico que se utilicen, deben permitir al docente determinar en sus estudiantes, los *elementos del conocimiento* logrados y *cuáles faltan para poderlos aplicar a nuevas situaciones* (GALPERIN, 1979; TALIZINA, 1988; SILVESTRE, 1999), así como los *niveles con los que pueden operar, ya sea empírico o teórico* (RUBINSTEIN, 1966; ZANKOV, 1975; DAVIDOV, 1979, 1988) y las *estrategias de aprendizaje que emplean* (CASTELLANOS; GRUEIRO, 1999; SOLIS; ZILBERSTEIN, 2006), a partir conocer las exigencias precedentes para el aprendizaje.

Debe asumirse el diagnóstico de los conocimientos, no como medición mediante una calificación o puntuación, sino como la determinación de los *elementos del conocimiento*, - porción mínima de información que expresa un concepto, hecho, fenómeno, ley- (SILVESTRE, 1999).

Diagnosticar el **desarrollo de habilidades**, significa que se seleccionen actividades y tareas que le exijan al alumno valorar, argumentar, resolver problemas, entre otras, atendiendo al nivel de desarrollo que debía alcanzar, dados los objetivos del nivel y de cada grado y lo que podrá hacer prospectivamente. Esto permite al profesor analizar indicadores del desarrollo intelectual, en cuanto a las posibilidades del alumno para analizar, sintetizar, comparar, abstraer y generalizar.

Asimismo, se deberá efectuar el diagnóstico de los **motivos, intereses, actitudes y valores** de los estudiantes, como elementos esenciales para el accionar de la escuela.

Se hace necesario unificar el trabajo de los docentes de cada institución docente, en función no de crear múltiples instrumentos por todas las asignaturas, sino actuar coherentemente y con creatividad para obtener la misma información, a veces, con un solo instrumento aplicado. Por ejemplo una prueba pedagógica en la que se exija a los estudiantes valorar una situación dada, actividad que puede ofrecer información acerca del dominio de determinado conocimiento, del desarrollo de esa habilidad, de la forma en que redactan, así como del cuidado que tienen al trabajar y presentar lo solicitado.

Existen diferentes formas de obtener información para el diagnóstico, dentro de estas se encuentran:

- La observación directa y sistemática del alumno.
- Entrevistas individuales y grupales.
- Encuestas.
- Aplicación de instrumentos escritos, preguntas orales.
- Estudio de la documentación escolar (expediente acumulativo, exámenes aplicados, entre otros).
- Revisión de libretas y cuadernos de actividades
- Análisis del comportamiento del alumno en actividades grupales.
- Presentación de dilemas morales.

El tipo de enseñanza que se realice determina la calidad del aprendizaje y el **diagnóstico en la escuela** deberá abarcar las diferentes áreas que intervienen

en el aprendizaje y no sólo lo que hace u ocurre en el interior del alumno, es decir, deberá “evaluar” toda la influencia sociocultural.

En la concepción que se asume, nos adscribimos a los planteamientos de Silvestre (1999), teniendo en cuenta que el diagnóstico se realice a partir de valorar la integralidad de las influencias que recibe el estudiante. Es por ello que consideramos que el *diagnóstico deberá ser integral*, de manera que incluya al *alumno, el docente, la institución escolar, la familia y la comunidad*.

A partir de estos elementos, el *diagnóstico es un proceso con carácter instrumental*, que permite recopilar información para la evaluación - intervención, en función de transformar o modificar algo en los estudiantes, desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada.

Todos los agentes que intervienen de una forma u otra sobre la escuela (docentes, supervisores, directivos), deben *partir para incidir en la misma, de diagnosticar* lo que en ella ocurre, lo que permite, cuando más objetivo sea (porque llegue a acercarse a la realidad que se estudia), dirigirla científicamente.

Es necesario diagnosticar lo que ocurre en la institución educativa incluyendo su contexto para incidir en la toma de decisiones. Cuando más objetivo sea, más oportunidad se tendrá de detectar las dificultades y priorizar las acciones que resuelvan eficiente y eficazmente dichas problemáticas, a la vez de estimular las potencialidades que se detecten.

En investigaciones realizadas hemos comprobado que en determinados momentos, el personal académico que influye o dirige la labor de las instituciones educativas, no trabaja con indicadores que permitan valorar su eficiencia y en el muchos casos, tienen criterios opuestos acerca de cómo debe producirse su funcionamiento o realizan acciones de intervención desconociendo el estado inicial del que se parte (ZILBERSTEIN, 1997).

Toda la influencia del diagnóstico y la utilidad de lo que se logre con el mismo, debe permitir un desarrollo eficiente de la **clase** (salón, taller, laboratorio, trabajo en las empresas, entre otros), como la célula básica del trabajo de la institución educativa, *ya que es en la misma en la que se garantiza el éxito de todo proceso educativo con los estudiantes*.

A continuación resumiremos desde la posición teórica asumida, algunos **Principios** que deberán tenerse en cuenta en el **diagnóstico psicopedagógico** en las instituciones educativas (ZILBERSTEIN; SILVESTRE; OLMEDO, 2016)

- **De un diagnóstico por áreas aisladas, a uno integral.**

El diagnóstico del aprendizaje del alumno, no puede estar aislado del de los docentes, de la propia institución escolar, de la familia y la comunidad. (ZILBERSTEIN; ZILBERSTEIN, 2009).

En investigaciones realizadas en la Educación Básica (ZILBERSTEIN, 1997, 2000; OLMEDO, 2000, 2010), se comprobó que los estudiantes de profesores dogmáticos, que dificultan la exposición libre de las ideas en clases, que dan poco tiempo para procesar las respuestas a las preguntas planteadas, son la mayoría de las veces replicadas con monosílabos, las posibilidades de generalizar y llegar a la esencia también se ven limitadas.

Similar comportamiento lo hemos apreciado en trabajos recientes (2017) durante la impartición de un Diplomado a estudiantes de Licenciatura, en San Luís Potosí, México, al trabajar Foros virtuales, en los que a pesar de utilizar una Plataforma Virtual, las expresiones de los jóvenes no son en todos los casos, profundas o reflejan pobres niveles de análisis y elaboración mental.

- **De un diagnóstico de resultado - producto a un diagnóstico proceso - pronóstico de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).** Deberá medir las potencialidades y no sólo lo alcanzado.

Diagnosticar la ZDP (VIGOTSKI, 2000) permitirá diseñar la influencia educativa a partir de la evolución del estudiante, conocer lo interno de su desarrollo y no sólo las manifestaciones externas, lo que conlleva a que se pueda en el currículo, planificar y diseñar el trabajo de las asignaturas, a partir de lo que el estudiante podrá llegar a hacer por sí solo, teniendo en cuenta primeramente la *ayuda de los otros*.

En investigaciones realizadas, y teniendo como marco lo comprobado en la extinta Unión Soviética por Zankov (1975), Davidov (1979, 1988) y Talizina (1988), aplicamos la Prueba del Cuarto Excluido – instrumento que permite

medir niveles de generalización -, comprobamos algo que con test tradicionales no hubiésemos logrado valorar, como fue el caso de estudiantes de diez años que aparentemente no eran capaces de agrupar objetos en una categoría (concepto), podían hacerlo, luego de recibir alguna *ayuda*, lo cual demuestra que la forma anteriormente utilizada de enseñanza no había estimulado eficientemente todas las potencialidades de estos escolares (ZILBERSTEIN, 1997; OLMEDO, 2000, 2010).

El diagnóstico debe abarcar todas las esferas de la personalidad de los estudiantes, lo que implica que nuestros sistemas educativos no sólo deberán trabajar por elevar la instrucción, sino también por lograr el ascenso de la formación a planos superiores.

- **De test de inteligencia o de pruebas de conocimientos, a instrumentos pedagógicos que midan posibilidades y estilos de aprendizaje.** Esto implica deberá transformarse la estructura de los instrumentos que permiten diagnosticar.

Los test de inteligencia se utilizarán sólo como apoyo o referencia, no será su puntuación la esencial a tener en cuenta en la escuela. Mientras que los instrumentos pedagógicos diseñados deben revelar cómo los estudiantes seleccionan, organizan y utilizan la información para dar solución a las situaciones problemáticas planteadas.

- **De objetos pasivos del diagnóstico a sujetos en la actividad diagnóstica, hacia la socialización del diagnóstico.** Lo que exige implicar activamente a los estudiantes en la situación que permite diagnosticarlos.

En investigaciones realizadas pudimos comprobar en escolares de 10-11 años, que cuando se analizaban de conjunto resultados obtenidos por estos en instrumentos evaluativos y se les proporcionaba un medio para autorregular sus modos de pensar y actuar, se elevaban sus posibilidades intelectuales. (RICO, 1995; ZILBERSTEIN, 1997; OLMEDO, 2010)

- **De test o pruebas que sólo midan resultados cuantitativos globalizados a pruebas diagnósticas objetivas por elementos del conocimiento.** Deberá cambiar la forma de procesar y valorar los resultados de los instrumentos diagnósticos.

Lo más importante en el diagnóstico no es la *carrera por las cifras*, que hemos observado en algunos colegas, pensando- en nuestra opinión, erróneamente - que la estadística utilizada sólo como elemento matemático descontextualizado, es lo que va a resolver la calidad educativa. Por otra parte, que el alumno sólo conozca *calificaciones* totales de sus exámenes, no lo hace consciente de sus dificultades y/o potencialidades.

- **De un diagnóstico de dificultades a un diagnóstico que tenga en cuenta aciertos, como potencialidad.**

Esto indica que se deberán considerar y valorar en el diagnóstico las respuestas acciones o comportamientos correctos y los incorrectos, de modo que se pueda detectar tanto fortalezas como debilidades.

- **De un diagnóstico clasificador a uno potencializador.**

Se deberá permitir diferenciar a los alumnos, no para *etiquetarlos*, sino para proporcionar una enseñanza diferenciadora, estimuladora de las diferencias individuales.

- **De un diagnóstico a ciegas, a un diagnóstico verdaderamente científico.**

Se deberá aportar en los próximos años por las Ciencias de la Educación un cuerpo de indicadores que permitan a los docentes realizar diagnósticos y caracterizaciones eficientes de las variables que influyen en el aprendizaje de sus propios alumnos.

- **De un diagnóstico aplicable sólo por especialistas, a la utilización del diagnóstico como parte del trabajo cotidiano del educador y de sus directivos.**

Deberá realizarse el diagnóstico empleando los propios docentes, variadas formas y procedimientos atendiendo a los tipos de actividad que persigue desarrollar en sus alumnos: *cognoscitiva, práctica, valorativa y comunicativa*. (PIDKASISTI, 1986; GONZÁLEZV REY, 1985; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989; ÁLVAREZ DE ZAYAS, 1995)

Conclusiones

En este trabajo se reflejan los resultados de una investigación de carácter teórico, que tuvo como objetivo valorar cómo se trató en la Didáctica Desarrolladora cubana de los últimos 30 años, la *función diagnóstica de la evaluación*.

Los resultados obtenidos permitieron señalar que en esta posición didáctica se le concede un papel esencial al *diagnóstico integral*, para poder valorar el desarrollo alcanzado por los estudiantes en cuanto a conocimientos, habilidades, valores y actitudes, así como evaluar la relación con estos de sus familias, los docentes, la propia institución educativa y la comunidad.

En el trabajo también se identificaron Principios que deberán asumirse en el diagnóstico en las instituciones educativas:

- De un diagnóstico por áreas aisladas, a uno integral.
- De un diagnóstico de resultado - producto a un diagnóstico proceso - pronóstico de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).
- De test de inteligencia o de pruebas de conocimientos, a instrumentos pedagógicos que midan posibilidades y estilos de aprendizaje.
- De objetos pasivos del diagnóstico a sujetos en la actividad diagnóstica, hacia la socialización del diagnóstico.
- De test o pruebas que sólo midan resultados cuantitativos globalizados a pruebas diagnósticas objetivas por elementos del conocimiento. Deberá cambiar la forma de procesar y valorar los resultados de los instrumentos diagnósticos.
- De un diagnóstico de dificultades a un diagnóstico que tenga en cuenta aciertos, como potencialidad.

- De un diagnóstico clasificador a uno potencializador.
- De un diagnóstico a ciegas, a un diagnóstico verdaderamente científico.
- De un diagnóstico aplicable sólo por especialistas, a la utilización del diagnóstico como parte del trabajo cotidiano del educador y de sus directivos.

Los resultados expuestos en este trabajo permitirán abrir otras líneas de investigación que profundicen en el Diagnóstico psicopedagógico, integrando a lo ya aportado por la Didáctica desarrolladora cubana, los resultados de otras pesquisas en Latinoamérica.

Referencias

ADDINE, F. Didáctica ¿Qué Didáctica? In: ADDINE, F. *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *La pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *La Escuela en la Vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

CASTELLANOS, D.; GRUEIRO, I. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

CASTELLANOS, D. et. al. *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, 2000.

CASTILLO, S.; CABRERIZO, J. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2010.

CHACÓN, N. *Formación de valores morales. Propositiones metodológicas*. La Habana: Editorial Academia, 1999.

COLECTIVO DE AUTORES DEL ICCP. *Pedagogía*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

COMENIO, J. A. *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

DAVIDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

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

DE LA GARZA, Y. La evaluación: Su impacto en las prácticas. In: RUEDA, M. *La Evaluación Educativa: Análisis de sus prácticas*. Ciudad México: Ediciones Díaz de Santos, 2012, pp. 132-147.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Ciudad México: Ediciones UNESCO, 1997.

ESTEVA, M. et. al. *Las categorías fundamentales de la Pedagogía como ciencia, sus relaciones mutuas*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1999.

GALPERIN, P. YA. Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales. In: *Temas de psicología*. La Habana: Editorial Orbe, 1979.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicología de la personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

JARDINOT, R. Modelo didáctico para el aprendizaje de conceptos en la escuela primaria. In: *Didáctica de la escuela primaria*. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002, pp. 75-87.

LABARRERE, A. *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Ciudad de México: Ángeles Editores, 1994.

LAFRANCESCO, G. *La evaluación integral y del aprendizaje*. Fundamentos y estrategias. Colombia: Editorial Delfin Ltda., 2004.

LEAL, H. *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LLECE. Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación. Santiago de Chile, 1998.

MAGER, R. *Objetivos para la enseñanza efectiva*. California: Varian Associates, 1961

MARTI, J. Escolasticismo. In: VALDÉS, R. *Diccionario del Pensamiento Martiano*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2002.

MARTÍNEZ, M.; CASTELLANOS, D.; ZILBERSTEIN, J. *Didáctica para un aprendizaje creativo*. Lima: Editora Magisterial, 2004.

MÉNDEZ, A. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. 3ª Reimpresión. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

MATTOS, A. A. *Compendio de didáctica general*. La Habana: Editora Revolucionaria, 1963.

MORENZA, L. *Los niños con dificultades en el aprendizaje, diseño y utilización de ayudas*. Lima: Ediciones Educa, 1996.

OLMEDO, S. Recomendaciones didácticas para promover una enseñanza y un aprendizaje desarrollador en la asignatura de Ciencias Naturales. *Tesis* (Grado Científico de Máster en Investigación Educativa). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba, 2000.

OLMEDO, S. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales. *Tesis* (Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. La Habana, Cuba, 2010.

PIAGET, J. *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique, 1976.

PIAGET, J. *Introducción a la epistemología genética*. Ciudad de México: Paidós, 1994.

PIDKASISTI, P. I. *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

PISA. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura. España OCDE, 2006.

PISA. Informe PISA 2009. Informe Ejecutivo. 2009. Disponible en: www.oecd.org/pisa/ (Consulta 3/02/2014).

PISA. Programa para la evaluación Internacional de los alumnos PISA 2012. 2012. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> (Consulta 12/03/2014).

PISA. Nota País. OCDE. 2015. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>. (Consulta 19/02/2017).

PISA. PISA 2015. Resultados Clave 2015. OCDE. 2016. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf> (Consulta 26/02/2017).

RICO, P. El control, la valoración y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. In: *Adolescente Cubano: una aproximación al estudio de su personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

RICO, P. *¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.

RICO, P., E.; SANTOS, M.; V. MARTÍ-VIAÑA. V. Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela Primaria. La Habana: Save de Children, 2004.

RUEDA, M. *La Evaluación Educativa: análisis de sus prácticas*. Ciudad de México: Ediciones Díaz de Santos, 2012.

RUBINSTEIN, S. L. *El proceso del pensamiento*. La Habana: Editorial Universitaria, 1966.

SANTOS, E. Perfeccionamiento de la enseñanza de los conocimientos citológicos en la escuela primaria. Tesis para Optar por el Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP, La Habana, Cuba, 1989.

SANTOS, E. Una propuesta de concepción didáctica del desarrollo de potencialidades en los escolares primarios. In: *Didáctica de la escuela primaria*. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002, pp. 22-36.

SCHMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ciudad de México: Colección México SEP. Interamericana, 1995.

SCHMELKES, S; ET AL. *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: Estudio comparativo en 5 zonas del estado de Puebla*. Ciudad de México: Centro de Estudios Educativos, 1992.

SILVESTRE, M. *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

SOLIS; Y.; ZILBERSTEIN, J. *Las estrategias de aprendizaje comprendidas desde el Enfoque Histórico Cultural*. Ciudad de México: Ediciones CEIDE, 2006.

TALÍZINA, N. F. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TIMSS. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. 2003. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/pub/marcosteoricostimss2003.pdf> (Consulta 20/03/2007).

UNESCO. Foro mundial sobre la Educación. 26 al 28 de abril del 2000. Dakar, Senegal, 2000.

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. Publicado en 2005 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2005.

UNESCO. La Educación para Todos, 2000 – 2015. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Logros y Desafíos. 2015. Disponible en: www.unesco.org/publishing (Consultado 10/01/2016)

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Dis., S.A., 2000.

VIGOTSKI, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal S., 2006.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

ZILBERSTEIN, J. ¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza? *Desafío Escolar*, v. 2, p.2-8, ag./oct., 1997.

ZILBERSTEIN, J. *Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

ZILBERSTEIN, J. Control y evaluación. Diagnóstico pedagógico, su importancia para la formación integral de los estudiantes. In: *Preparación Pedagógica Integral para profesores Universitarios*. Capítulo 8. La Habana: Editorial Universitaria, 2003, pp. 97-113.

ZILBERSTEIN, J. Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora. Colección al Docente. In: ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. Ciudad de México: Ediciones CEIDE, 2005.

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. Ciudad de México: Ediciones CEIDE, 2005.

ZILBERSTEIN, J.; ZILBERSTEIN, C. M. *Enseñanza en una educación por ciclos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2009.

ZILBERSTEIN, J.; OLMEDO, S. Developmental teaching: position from the historical-cultural approach. *Educação e Filosofia*, v. 29, n. 57, 2015, pp. 61-93.

Disponível

em

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/28056/17967>

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M.; OLMEDO, S. Diagnóstico y transformación de la institución docente. In: *Colección al Docente: Didáctica Desarrolladora*. Ciudad de México: Ediciones CEIDE, 2016.

Recebido em fevereiro de 2017

Aprovado em abril de 2017

Influências da pergunta na formação de conceitos científicos: um ensaio de interpretação

Question influence over scientific conceptions formation: an interpretation essay

*Orlando Fernández Aquino*¹

RESUMO

Neste artigo trata-se o tema da influência da pergunta na formação de conceitos científicos na escola. O objetivo foi sustentar a tese de que o uso adequado da pergunta no processo de ensino-aprendizagem constitui uma ferramenta didática para a formação de conceitos científicos. O método empregado foi o trânsito do abstrato para o concreto, segundo as formulações de K. Marx. Os resultados constituem uma generalização teórica de pesquisas desenvolvidas entre 2009 e 2016. Conclui-se que o uso da pergunta, a formação do pensamento teórico e o ensino-aprendizagem são temas conexos nos âmbitos da Filosofia dialética, da Didática e da Psicologia pedagógica. Explicam-se as profundas relações que a pergunta estabelece entre esses âmbitos da ciência. Verifica-se a tese defendida e contribui-se com um conjunto de indicadores que permitem avaliar a funcionalidade didática da pergunta na formação de conceitos científicos na escola.

Palavras chaves: Didática. Pergunta. Formação de conceitos. Escola.

ABSTRACT

In this article one deals with the theme of the influence of the question over scientific conceptions inside school. The aim was to uphold the thesis concerning the right use of the question inside teaching-learning process, which constitutes a didactic tool for scientific conceptions formation. The method employed was the traffic from abstract to concrete, according to Karl Marx's formulations. The results consist on a theoretical generalization of researches developed between 2009 and 2016. One concludes that the use of question, the formation of theoretical thought and the teaching-learning are connected themes in the ambit of dialectic philosophy, of didactics and of pedagogical psychology. One explains the deep relations that the question sets among those ambits of science. One verifies that the upheld thesis and it contributes to a roll of indicators that allow to evaluate the didactic functionality of the question concerning scientific conceptions formation inside school.

Keys Word: Didactics. Question. Conception formation. School.

¹ Doutor em Ciências Pedagógicas (Cuba, 2002). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Brasil. E-mail: orlando.aquino@uniube.br

1 Introdução

Entre 2009 e 2013 desenvolvemos duas pesquisas no estado de Minas Gerais, com foco no ensino médio.² Entre os dados levantados na investigação de campo, começou a aflorar uma problemática de particular interesse para a Didática: a influência da pergunta na formação dos conceitos científicos na escola. Em projetos posteriores,³ já alertados sobre o assunto, começamos a observar a funcionalidade didática das perguntas como parte do escopo das pesquisas.

Tanto a pesquisa teórica como a pesquisa empírica têm-nos mostrado que as perguntas têm singular importância na investigação científica, assim como na condução da aprendizagem. Seria difícil achar uma ciência formalizada ou um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente científico que possa prescindir das interrogantes e da solução de problemas.

Filósofos e didatas coincidem em que a principal forma lógica do pensamento são os conceitos, os quais, por sua vez, são a base para o desenvolvimento das teorias científicas (LENIN, 1979; KOPNIN, 1983; DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). O conceito, devido a que expressa os traços gerais e essenciais do fenômeno estudado, responde a seguinte pergunta: “que objeto é esse e qual é a sua essência?” (KOPNIN, 1983, p.194).

No campo da filosofia tem-se reconhecido historicamente a grande importância da pergunta para o conhecimento humano, especialmente para o desenvolvimento do pensamento. Por exemplo, Loeser (1968) desenvolveu os ramos fundamentais de uma lógica interrogativa. O autor responde assim à pergunta: o que é uma pergunta?

- A pergunta é uma forma do pensamento. Ela pertence à fase racional do conhecimento.
- A pergunta é uma forma de imaginação que busca as características de um objeto de conhecimento.

² Edital Demanda Universal da FAPEMIG 01/2009 e Edital Universal 14/2011 do CNPq.

³ Chamada Universal – MCTI/CNPq Nº 14/2013; Demanda Universal - EDITAL FAPEMIG 01/2015.

- A forma de expressão linguística da pergunta é geralmente a oração interrogativa.
- A pergunta se diferencia como ideia da proposição e da norma. A pergunta é a ideia que busca a proposição, é a ideia que afirma, a norma é a ideia que exige e que indica.
- A pergunta se diferencia da proposição e da norma com respeito a sua função no processo de conhecimento. A primeira função da pergunta é sua função interrogativa, ou seja, a busca mediante as ideias das características do objeto do conhecimento.
- A pergunta tem uma estrutura lógica ao igual que toda forma de pensamento [...]
- Dentre as perguntas existem relações lógicas (por exemplo, relações de dedução, relações de negação).
- Em virtude do específico da pergunta, em lógica não procede substituir a pergunta por uma proposição ou por uma norma.
- A pergunta tem a propriedade de ser válida ou não (apud KLINGBERG, 1972, p.322).

O importante para a Didática é reconhecer que o desenvolvimento do pensamento está atrelado à interrogação. Ao supor que algo intrínseco se acha no objeto de estudo, será necessário nos colocar um problema ou uma tarefa para resolvê-la. O trabalho posterior de manipulação e/ou modelação do objeto (planta, raiz, rocha, espécime, figura geométrica), traz consigo um processo de análise, de abstração e de generalização que permite ao pensamento se apropriar das qualidades essenciais e universais do objeto.

Em nosso enfoque, a correta formulação da pergunta por parte do professor está perpassada por uma complexa atividade intelectual, encaminhada a que os sujeitos captem a tendência fundamental do desenvolvimento do objeto, suas contradições e singularidades. A solução de uma pergunta-problema no processo

de ensino-aprendizagem, supõe a pesquisa, a análise e o esclarecimento dos modos de atuação social já fixados no objeto de conhecimento. Nessa lógica, toda pergunta avança sempre para a obtenção de uma resposta e cada resposta deve conduzir a novas perguntas mais exigentes.

Neste ensaio definimos como objeto de estudo *a influência da pergunta na formação de conceitos científicos na escola*. Objetivamos defender a seguinte tese: *o uso adequado da pergunta no processo de ensino-aprendizagem constitui uma ferramenta didática para a formação de conceitos científicos na escola*. O método consistiu *no trânsito do abstrato para o concreto* (MARX, 2007). Os resultados foram possíveis porque contamos com pesquisas teóricas e empíricas que permitiram fazer o duplo movimento de abstração e generalização. Os dados serviram para abstrair os elementos essenciais do objeto estudado e, sobre essa base, elaborar as generalizamos teóricas que apresentamos.⁴

DESENVOLVIMENTO

1 Raízes históricas da pergunta na Didática

A pergunta tem história como recurso didático. A sua origem se remonta à chamada *conversação socrática*. Sócrates (470-399 a.n.e.) usou o método da pergunta para fazer com que seus alunos, primeiro, enxergassem a insuficiência de seus conhecimentos; depois, ascendessem a determinadas noções que antes não possuíam e passavam a considerar como deles próprias. Essa é uma habilidade pedagógica magistral: oferecer aos alunos um conhecimento sem exigir deles a comprovação do aprendido e, ainda, fazer com que eles se sintam os detentores do saber. Sócrates fez uma exploração pouco usual da psicologia humana, pois é natural supor que o conhecimento concerne à própria sabedoria. No processo educativo isso não está longe da verdade, já que todo conhecimento adquirido pertence ao rendimento próprio do aluno. Sabe-se que Sócrates não instruía, ele levava o pensamento dos alunos, de maneira consciente e

⁴ Em virtude do anonimato do texto, não é possível fazer referências aos títulos dos projetos desenvolvidos, nem as publicações que deles se derivaram.

intencional, na direção desejada e partindo de sua própria experiência, os motivava para chegar a determinadas conclusões. Tem razão Highet (apud KLINGBERG, 1972, p.315) quando afirma: “*Sócrates utilizou pela primeira vez a conversação usual como método de ensino. Não foi um conversador brilhante [...] deixava a maior parte da conversação ao interlocutor, ele unicamente formulava perguntas*”. Por sua vez, na opinião de Kopnin (1983, p. 259): “*A fim de revelar a essência das coisas, Sócrates fazia raciocínios lógicos, que se baseavam no esclarecimento da essência das coisas na forma de definições*”.

O uso da pergunta na Didática tem uma segunda raiz histórica; trata-se da *catequese* da Idade Média. Nesta época o ensino da religião tinha lugar fundamentalmente na forma de perguntas e respostas, pelo que seu emprego acabou por se institucionalizar com caráter de método. Com o tempo, o ensino com perguntas deixou de ser privativo da religião e se estendeu para todas as disciplinas escolares. Já nos séculos XVII a XIX encontramos em pleno florescimento a chamada *catequese da arte*, que foi a forma predominante de ensino em todas as disciplinas. A *catequese da arte* tem como suporte didático principal a hábil formulação e exploração da pergunta. Há ainda uma etapa posterior de evolução da *catequese* onde é transformada em uma conversação de *repetição e comprovação*, chamada de *conversação catequista ou catequizadora*. As origens religiosas do termo *catequese* foram perdendo toda conotação cristã até se converter em método de ensino. A catequização como forma de ensino passou logo a história da Didática com o nome de *conversação heurística* (YAKOLIEV, 1979). A conversação heurística, baseada numa metodologia da pergunta, é ainda empregada por professores experientes em todas as partes do mundo.

A *conversação heurística* (YAKOLIEV, 1979) ou também *conversação de classe* (KLINGBERG, 1972), caracteriza-se porque é o professor quem planeja previamente os objetivos e determina o plano a seguir, ao mesmo tempo em que é o condutor da conversação e lhe imprime seu perfil profissional e humano. Os alunos participam motivados pelo interesse que desperta o tema objeto de estudo, desenvolvendo assim suas capacidades intelectuais. Como toda forma de ensino, a conversação heurística ou de classe está determinada pela relação professor-

aluno. Dessa ideia infere-se que a pergunta pertence por natureza própria à essência do ensino, razão pela qual não pode ser descartada no trabalho docente.

2 O conceito na dialética materialista

O que é o conceito, na perspectiva dialético materialista? O conceito é sempre o resultado de um processo de conhecimento. É a expressão concentrada das apropriações da realidade objetiva (seja ela material ou ideal) feitas pela consciência nas suas relações com a prática histórico-social. Na dialética materialista, considera-se o conceito como uma forma elevada de representação mental dos objetos do mundo material e das leis de seu movimento. Lenin (1979, p. 161), define os conceitos da seguinte maneira: “*os conceitos são os produtos mais elevados do cérebro, o produto mais elevado da matéria*”.

Neste enfoque devem ser explicadas as relações entre o conceito e a realidade sobre a qual ele *se eleva*. O conceito do objeto e o objeto mesmo não são idênticos, não são a mesma coisa. O conceito não possui o caráter material inerente a realidade. Os conceitos são objetivos unicamente porque tem existência própria, mas ao mesmo tempo são subjetivos porque só existem em nossa mente, em nossa consciência, não tem existência material, não podemos toca-los ou palpa-los. Engels analisa a complexidade das relações entre o conceito e o objeto:

O conceito da coisa e sua realidade se movimentam a par, parecidas a duas assíntotas que se aproximam constantemente [...], mas que, [...] nunca coincidem. Esta diferencia entre ambos é, justamente, a diferencia devido a qual o conceito não é a realidade direita e imediata e a realidade não é o conceito direito da mesma. Pelo motivo de que o conceito possui a natureza básica do conceito e que, por conseguinte, *não coincide de um modo direito e imediato com a realidade, da qual se lhe deve abstrair primeiramente, por este motivo é sempre, e a pesar de tudo, mais que uma ficção* (apud KOPNIN, 1983, p.232, destaque nosso).

Dessa citação vale a pena insistir em três ideias de Engels: *o conceito e a realidade se movimentam a par*, aproximando-se de maneira constante, mas sem nunca coincidir. Essa ideia expressa uma dialética formidável da relação contraditória entre o conceito e o objeto; *o conceito deve ser abstraído* do objeto.

Significa que o objeto se eleva a partir da realidade apreendida pela consciência do sujeito; o qual não nega a existência de conceitos aos quais se chega a partir de outros conceitos já existentes como realidade objetiva; *o conceito é mais que uma ficção*. Denota que ele é subjetivo por sua forma de existência, mas que ao mesmo tempo expressa a riqueza do movimento, das contradições e das leis que governam o objeto. Nisto último consiste a sua objetividade.

Por outra parte, mesmo que os conceitos apreendem as relações essenciais e universais dos objetos e fenômenos, eles não constituem uma simplificação da realidade concreta. O conceito se separa da realidade viva não para desentender-se dela, senão para compreendê-la melhor, para penetrar nas suas essências e para estar mais perto dela. Lenin o explica da seguinte forma:

Os conceitos lógicos são subjetivos enquanto continuam sendo abstratos, na sua forma abstrata, mas ao mesmo tempo expressam as coisas em si. A natureza é concreta e abstrata e é fenômeno e essência e momento e relação. Os conceitos humanos são subjetivos na sua abstração, na sua separação, mas objetivos no seu conjunto, no processo, na tendência, na origem (LENIN apud KOPNIN, 1983, p.237).

Nessa linha de pensamento, considera-se que a peculiaridade do conceito como forma de representação da realidade consiste na sua universalidade. O conceito reflete as propriedades, vínculos e relações essenciais do objeto, sintetizando assim a sua natureza universal. Pelo fato de que o conceito reflete o universal do objeto, não se deve inferir que nele se elimina o vínculo entre o geral e o singular. A universalidade do conceito tem a sua base objetiva nas propriedades, nexos e leis da realidade ou de outros conceitos, igualmente objetivos, que se relacionam entre si. Sendo assim, o conceito expressa o universal em relação ao singular, entendendo aqui o singular como a realidade objetiva que serviu de ponto de partida para sua abstração pelo pensamento. Assim, o singular já se encontra embutido de alguma maneira na generalidade expressada pelo conceito. *“Para formar um conceito – afirma Kopnin – se deve investigar uma grande quantidade de fenômenos, fatos e coisas singulares”*

(KOPNIN, 1983, p.234). Conclui-se que sim o nexos entre o singular e o universal e vice-versa, o conceito científico não existe.

Outra peculiaridade dos conceitos científicos é que eles formam determinados sistemas, em constante movimento e relação. Não seria possível extrair deles determinados conceitos e procurar na realidade seus modelos físicos, porque nem sempre estão disponíveis e porque também não são estáticos. A ampliação, movimento e relações conceituais estão determinadas pela aproximação eterna do pensamento aos objetos da realidade natural e social. É uma espécie de ciclo dialético ascendente na espiral do conhecimento humano.

O conhecimento é a aproximação eterna, infinita, do pensamento ao objeto. O *reflexo* da natureza no pensamento do homem deve ser entendido, não ‘em forma inerte’, não ‘em forma abstrata’, **não carente de movimento, NÃO CARENTE DE CONTRADIÇÕES**, senão no eterno **PROCESSO** do movimento, no surgimento das contradições e na sua solução (LENIN, 1979, p.188, todos os destaques no original).

Entretanto essa *aproximação infinita e sempre em movimento* do pensamento ao objeto deve ser entendida como parte da atividade prática do homem, de sua atividade sócio produtiva e da comunicação humana, sempre mediatizadas pelas ferramentas ou instrumentos e pelos diferentes sistemas sínicos, em especial pela linguagem verbal. Lenin (1979), tomando como referência a Hegel, explica a relação entre o conceito e a prática social da seguinte maneira:

O conhecimento teórico deveria dar o objeto na sua necessidade, nas suas relações multilaterais, nos seus movimentos contraditórios, *na- und für sich* [em e para si]. Mas, o conceito humano apreende definitivamente essa verdade objetiva do conhecimento, se apodera dela e a domina só quando o conceito se converte em ‘ser para si’ no sentido da prática. Ou seja, que a prática do homem e da humanidade é a prova, o critério da objetividade do conhecimento (LENIN, 1979, p.203).

O anterior significa que o conceito é verdadeiro apenas quando, uma vez submetido ao crivo da prática, verifica-se que a sua expressão verbal coincide com as relações essenciais que determinam que o objeto seja isso e não outra coisa.

Assim por exemplo, uma perpendicular é uma perpendicular só quando existem duas linhas retas que se curtam formando um ângulo de 90°, se essas duas relações não estão presentes tanto no conceito quanto no objeto, o conceito não é científico. É isso, diga-se de passo, o que a escola está obrigada a ensinar.

Resumindo, os conceitos são os produtos mais elaborados do pensamento humano, eles se formam como resultado do processo de abstração e generalização intelectual que se origina, em última instância, nas relações humanas e na prática social quotidiana dos homens. A comunicação social, a linguagem, a prática e a análise são importantes processos mediadores, sem os quais o homem não poderia chegar a abstrair os elementos essenciais da realidade (seja material ou subjetiva), que serve de ponto de partida para a generalização conceitual. A cientificidade do conceito só se verifica quando suporta seu contraste com a realidade natural ou social.

3 Formação de conceitos na Didática: síntese de uma matriz teórica

Em nosso enfoque, a escola e a sociedade são fenômenos indivisíveis. Davidov e Slobódchikov (1991, p.1) afirmam que “*a sociedade vive e se desenvolve tal como aprende*”. No caso de aceitarmos essa verdade, deveríamos aceitar também que a sociedade deveria aprender tal como aspira a viver. Para aprender a viver melhor, a sociedade e a escola deveriam compactuar em prol do progresso social. Para que o progresso se concretize, é indispensável alcançar a meta do desenvolvimento integral da personalidade⁵ de *todos* os cidadãos. O desenvolvimento integral da personalidade supõe a formação intelectual, humana, política, cívica, estética, afetiva e criativa de *todos* no processo civilizatório. Nesta perspectiva, entendemos que o ensino-aprendizagem está chamado a ser fator eficaz do desenvolvimento social e de cada indivíduo em particular. Mas, como fazer isso hoje, num contexto de neoliberalismo nu e cru?

⁵ “[...] o desenvolvimento é caracterizado principalmente por alterações qualitativas no nível e na forma das capacidades, tipos de atividade etc., apropriados pelo indivíduo” (DAVIDOV; MARKOVA, 1983 apud LIBÂNEO, 2012, p.47).

Na busca dessa resposta vamos nos pautar por quatro princípios didáticos sistematizados por Davidov e Slobódchikov (1991) para a escola do futuro. Esses princípios mesmo sendo pensados para outra realidade, permitem direcionar o pensamento científico-pedagógico. Caso queira-se fazer avançar a educação e o ensino é preciso elaborar primeiro, alguns pressupostos científicos que orientem a organização da escola, a concepção didática, o trabalho de investigação e algumas questões concretas ligadas a definição do conteúdo e dos métodos de ensino.

O princípio da cientificidade. A essência deste princípio está relacionada com a mudança que deveria projetar o sistema educacional respeito ao tipo de pensamento que se quer formar nos alunos. Uma coisa é se conformar com apenas a formação do pensamento empírico, e outra bem distinta seria aspirar a formação do pensamento teórico nos alunos. Investigações realizadas no âmbito internacional e no Brasil vem mostrando que é possível formar os fundamentos do pensamento científico desde os primeiros graus. A formação do pensamento teórico científico⁶ ocorre pela via do trânsito do abstrato ao concreto. Primeiro vai-se a gênese dos conceitos, por meio da análise dos conteúdos, logo os alunos verificam como essa relação geral se manifesta nos casos particulares, num movimento que vai da abstração a generalização (LIBÂNEO, 2012). A formação do pensamento teórico científico, em íntima relação com o desenvolvimento emocional e afetivo da criança, encontra-se na base da atitude criativa do homem perante a realidade.

Com o ingresso na escola, a criança deve sentir claramente a novidade e a peculiaridade de aqueles conhecimentos que ela recebe agora, a diferencia da experiência pré-escolar. Trata-se de conceitos científicos e é necessário operar com eles de outra maneira que com os significados das palavras ‘casa’, ‘rua’ etc. e mediante um procedimento ‘inesperado’ (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p.8).

Quando o ensino se organiza para que os alunos *sintam a novidade dos conhecimentos científicos*, inicia-se na escola a formação de uma atividade

⁶ A ideia que está por traz da expressão *conhecimento teórico-científico* e a de que o aluno deve interiorizar o modo geral de ação mental; ou seja, deve adquirir um método teórico geral sobre a ciência dada, o qual pode aplicar a situações particulares da realidade (LIBÂNEO, 2012).

imprescindível para o desenvolvimento. Chama-se de atividade de estudo.⁷ Na medida em que os alunos progridam no sistema escolar, com a mudança de graus, cambia-se qualitativamente o conteúdo, os métodos e as formas do trabalho didático, mas mantem-se o foco no desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. As diferenças qualitativas entre os diferentes níveis de ensino encontram-se na base da organização do sistema educacional e se tornam as principais preocupações de gestores, professores e psicólogos.

Princípio da educação desenvolvente. A educação desenvolvente é aquela que se organiza com consciência da necessidade de incidir no desenvolvimento integral da personalidade. A educação desenvolvente declara a sua intenção de conduzir os ritmos, os processos e os conteúdos que desenvolvem as capacidades multilaterais da personalidade dos alunos. Esse tipo de ensino puxa o desenvolvimento e repara as deficiências e obstáculos que se apresentam nos alunos. Para isso mobiliza métodos, sistemas conceituais, condições e recursos que dão suporte ao alcance dos objetivos. A juízo de Davidov e Slobódchikov (1991), um dos problemas mais difíceis, porém mais importantes da psicologia pedagógica e da organização da escola do futuro é pôr ao descoberto as condições, formas e métodos do ensino que asseguram o desenvolvimento; do ensino que se torna a forma ativa do desenvolvimento,

O princípio da atividade. A atividade (de estudo especialmente) deve ser entendida como a fonte, o médio, a forma de organização e apropriação dos conhecimentos. A exigência é que os alunos não recebam os conhecimentos prontos, senão que eles revelem as condições de sua origem. “*Isto é possível unicamente quando as crianças efetuam aquelas transformações específicas dos objetos, graças as quais na sua própria prática escolar modelam e recriam as propriedades internas do objeto que se convertem em conteúdo do conceito*” (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p.9). Ou seja, que nas ações de

⁷ Davidov afirma que a atividade de estudo possui todos os componentes identificados por Leontiev na atividade humana (necessidades, motivos, objetivos, condições, meios, ações e operações). “Tudo o que foi dito refere-se diretamente àquilo que deve ser chamado de atividade de estudo do aluno [...] ela contém todos os componentes enumerados do conceito geral de atividade. [...] estes componentes têm um conteúdo de objeto específico, que os distingue de qualquer outra atividade [...] na atividade de estudo é obrigatório que haja o princípio criativo ou transformador” (DAVIDOV, 1999, p.1).

transformação e modelação é que os alunos descubram as conexões essenciais e gerais dos objetos, as quais são a fonte das abstrações, generalizações conceituais. A aplicação consequente do princípio da atividade, permite que o aluno se aproprie de conceitos teóricos autênticos que revelam a essência do objeto e das propriedades internas dos mesmos. Isso assegura que o indivíduo se oriente por conhecimentos científicos na solução dos problemas da prática social e profissional.

O princípio do caráter objetal. A essência deste princípio tem a ver com a determinação das ações que os alunos deverão fazer com o objeto de estudo, primeiro para revelar as relações essenciais e universais do conceito que se pretende formar e, segundo para reproduzir esse conteúdo essencial na forma de modelos materiais, gráficos ou verbais. Em outras palavras, o professor precisa prever quais são as ações mentais e operacionais que os alunos precisam fazer, apoiando-se em modelos materiais ou ideais (gráficos, desenhos, maquetes, textos, vídeos, objetos) para que os alunos se apropriem da qualidade específica do objeto estudado. Na prática da pesquisa experimental temos comprovado quanto esta tarefa é difícil. Aqui a complexidade é dupla: por uma parte, é trabalhoso selecionar os melhores modelos ou objetos para achar neles suas relações essenciais e, por outra, é complicado calcular as operações intelectuais implicadas na manipulação do modelo para descobrir as relações essenciais do objeto. A transcendência deste princípio para a Didática científica se resume assim:

o princípio do caráter objetal fixa a possibilidade e a conveniência de que os alunos descubram o conteúdo geral de certo conceito como base para a ulterior identificação de suas manifestações particulares. Aqui afirma-se a necessidade da passagem ‘do universal para o particular’. O ‘universal’ compreende-se como a conexão geneticamente inicial do sistema estudado, a qual no seu movimento e diferenciação gera toda sua concretude (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991, p.9, o destaque é nosso).

A ideia sublinhada na citação é cara para a Didática desenvolvimental; encontra-se já nos trabalhos de L. Vigotski, mas sobre tudo foi desenvolvida por autores anteriores a V. Davidov, em especial por P. Galperin e N. Talízina. Todos

eles têm mostrado experimentalmente que no ensino é mais eficiente e rentável seguir a lógica dedutiva que vai do geral para o particular, e não ao invés, como se faz na ciência ou no ensino tradicional. O aluno deve apreender primeiro os conceitos centrais de uma série ou grupo de objetos: os seres vivos, os mamíferos, o conceito de número. Depois ele avança do conceito geral para as manifestações particulares de sua aplicação. Logo, recursivamente, volve-se do particular para o geral. Nesse duplo movimento o aluno descobre a história da ciência embutida no conceito, assim como os modos de atuação social e científica (método) que permitiram chegar a esse descobrimento. Só assim se forma o pensamento teórico científico que arrasta, desde sua gênese, o desejo de aprender. Se não for para isso, a escola não precisaria existir.

Então, voltemos a pergunta inicial, é possível conceber um processo de ensino-aprendizagem sob a base deste sistema de princípios científicos no contexto atual? O conhecimento acumulado, a experiência internacional e a pesquisa experimental dizem que si. Isso é possível caso exista a vontade política do Estado e a capacidade profissional para organizar o trabalho docente tendo como centralidade a generalização teórica dos conhecimentos.

A compreensão desta matriz didática e sobre tudo sua aplicação consequente na organização escolar e no ensino, seria um ponto de partida digno para transformar sobre bases científico-pedagógicas a escola deficiente que hoje temos no Brasil. Uma escola que, no lugar de investir na formação do pensamento teórico científico dos alunos, vê-se obrigada a lutar contra a brutal mercantilização do ensino e contra a estratificação classista da educação.

4 Papel da pergunta na formação dos conceitos científicos

O conjunto dos estudos teóricos realizados nos âmbitos da filosofia dialética (LENIN, 1979; KOPNIN, 1983); da Didática desenvolvimental (DAVIDOV, 1999; DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991; LIBÂNEO, 2012); nos estudos específicos sobre o ensino (KLINGBERG, 1978; YAKOLIEV, 1979; GAUTHIER, 1998), em estreito vínculo com os dados das pesquisas de campo, tem nos permitido identificar um conjunto de indicadores que permitem avaliar a influência da

pergunta na formação de conceitos científicos na escola. A seguir apresentamos uma síntese desses indicadores.

Qualidade na formulação da pergunta. A qualidade da pergunta é o fator determinante de seu uso didático. Quando as perguntas são formuladas de forma inteligente, observa-se que as mesmas conduzem à participação ativa dos escolares. Elas devem conduzir a uma única interpretação, o aluno deve saber de que se trata. As perguntas do professor devem cumprir algumas exigências: a) devem estimular o aluno a pensar, a investigar; b) devem ter uma interpretação única; c) deve existir um tempo prudencial entre a formulação da pergunta e as respostas dos alunos; d) o professor deve meditar as perguntas essenciais que vai formular na aula (KLINGBERG, 1979).

A pergunta tipo problema é a mais importante de todas. Este tipo de pergunta encoraja o aluno a pesquisar para achar a resposta. A resposta não se acha nas aparências, nem se formula com a descrição externa do objeto, vez que, ela está oculta na multiplicidade de determinações e nexos que configuram o objeto. O aluno precisa descobrir a qualidade intrínseca do fenômeno. Não será o mesmo pergunta-lhe aos alunos: que caracteriza a baleia como mamífero?, que pergunta-lhes, por que uma baleia se parece mais com uma vaca que com um peixe? A segunda pergunta desencadeia uma pesquisa na qual devem intervir funções psicológicas como a análise, a comparação, abstração, a generalização e a linguagem. Os alunos devem chegar à conclusão de que a baleia se parece mais com a vaca porque ela possui as características singulares-universais dos mamíferos: têm glândulas mamárias e um bico especial com certa musculatura que lhe permite mamar ao nascer. Se essas conexões essenciais não estarem, a baleia não seria mamífera. Outras perguntas deste tipo são: por que a raiz é raiz e não tronco?; como saber que estamos na presença de um texto, seja ele linguístico, gráfico ou icônico? Que fatores determinam a existência dos números racionais?

Frequência no uso da pergunta. O uso frequente da pergunta é também indicador de habilidades profissionais e poderoso recurso didático. Os professores experientes interrogam os alunos em diferentes momentos da aula. Perguntam na comprovação dos deveres de casa, no tratamento de novos conteúdos, na

comprovação dos resultados da aprendizagem. Na formação da Base Orientadora da Ação, os professores investigam se os alunos estão formando o plano mental da ação, se compreendem os objetivos e tarefas orientadas. Também os docentes brindam oportunidades para que os alunos perguntem suas dúvidas e inquietações. As pesquisas mostram que “[...] *a frequência das perguntas feitas pelos professores relativamente ao conteúdo da disciplina está positivamente relacionada com o bom êxito dos alunos*” (GAUTHIER, 1998, p.227). Tem-se mostrado também que os professores com bons resultados fazem mais perguntas sobre os processos de obtenção dos conhecimentos do que aqueles com maus resultados (GAUTHIER, 1998). Observa-se que os professores com habilidades para o uso da pergunta conseguem maior envolvimento dos alunos durante o trabalho individual e coletivo.

Designação de alunos. No ensino desenvolvimental todos os alunos podem ser chamados a responder a qualquer momento. Nas aulas de conversação oral pode-se aproveitar primeiro os voluntários, mas quando aparecem as diferenças de opiniões deve-se envolver a todos na discussão. Nesse tipo de aulas as perguntas e respostas provocam embates teóricos: “*A conversação se transforma em uma espécie de aula dedicada a provas, em uma aula de consolidação, aprofundamento e elaboração mental da matéria*” (YAKOLIEV, 1979, p.163).

Numerosas pesquisas sobre o ensino mostram que as práticas de designar alunos e de fomentar o debate se correlacionam com o êxito dos alunos. Os bons professores tratam de verificar a compreensão dos conhecimentos, certificam-se de que todos terão a oportunidade de responder, mas primeiro dirigem suas perguntas aos não voluntários. Os professores experientes quando designam um aluno e, especialmente, um não voluntário, esperam que ele forneça resposta substancial, que peça ajuda e esclarecimentos ou que expresse abertamente que não sabe a resposta. A afirmação anterior significa que, quando se trata de testar a compreensão dos conhecimentos, os mais fracos não devem deixar de responder (GAUTHIER, 1998). No ensino experimental, no desafio de resolver problemas ou tarefas de estudo, a designação dos alunos garante que todos aprendam, mesmo com ritmos e tempos diferentes.

Nível cognitivo das perguntas. Nas pesquisas acompanhadas por Gauthier (1998) destaca-se que os professores experientes ajustam o nível cognitivo da pergunta à média da classe, com vista a que em torno de 75% delas recebam uma resposta correta. Na nossa experiência, o trabalho com a pergunta pode conduzir a altos níveis de desempenho dos alunos, sempre que se cumpra com determinadas exigências: primeiro, as perguntas têm que estabelecer uma relação coesa entre os objetivos, a matéria que está sendo tratada e o que se espera dos alunos; segundo, as questões devem estar claramente formuladas; terceiro, as perguntas devem atender ao desenvolvimento médio da turma, devem ser elaboradas a partir da zona de desenvolvimento próximo da classe; quarto, as perguntas devem atender a uma tipologia que faz parte dos conhecimentos e habilidades pedagógicas do professor.

Tempo para responder. As pesquisas sobre o ensino mostram que bons professores concedem um tempo prudencial entre a formulação da pergunta e as respostas dos alunos. Comprova-se que o tamanho da pausa depende da complexidade da resposta e do nível cognitivo da pergunta. A espera dos professores se deve a compreensão de que os alunos precisam de um tempo para se situar no que foi perguntado e para pensar a resposta de maneira coerente. É preciso que o aluno pense primeiro e fale depois. É forçoso insistir em que sejam os alunos os que respondam as questões; se o professor responde suas próprias perguntas não gerará a aprendizagem de seus alunos (GAUTHIER, 1998). Os professores experientes sabem que há alunos que podem responder de imediato, mas há outros que precisam de um tempo para ordenar suas ideias. Nas pausas reflexivas é onde o pensamento desenvolve a maior parte de seu raciocínio.

Insistência na pergunta. Mostra-se que os professores que têm os melhores ganhos de aprendizagem são geralmente inclinados a manter “a interação com o primeiro que responde” (GAUTHIER, 1998, p.228). Esses professores repetem a pergunta, a simplificam, oferecem pistas, exigem uma resposta coerente, que peça ajuda ou que diga claramente que não sabe a resposta. Ou seja, que cada pergunta deve suscitar uma resposta por parte dos alunos. Estima-se que a exigência da resposta está relacionada com o bom êxito dos alunos.

Os professores que obtém êxito junto aos alunos se valem importantes subsistemas semióticos para reforçar a comunicação. O primeiro são os *recursos linguísticos*. Klingberg (1972, p.326) cita alguns desses apoios linguísticos: “eu tenho outra opinião”, “explica-o com mais exatidão”, “vai por bom caminho”, “fundamenta sua tese”, “demonstra as regras”, “ajuda-o”, “lembra o nosso último experimento”.

O segundo subsistema são os *recursos gráficos*. Aqui se omite a fala e se apela à imagem gráfica. O professor oferece apoio visual mostrando uma data histórica, uma linha do tempo, uma seta, um símbolo, um desenho, uma fórmula matemática. Isto ativa a memória e permite estabelecer as conexões entre a pergunta e o conteúdo, fazendo com que o aluno se foque no essencial.

O terceiro subsistema são os *objetos concretos*. Estes podem ser os meios de ensino ou outras formas originais de representação. Os objetos têm uma dupla vantagem: relaxam a turma que frequentemente fala em demasia e, assim, ativam o pensamento dos estudantes através da ilustração; sobretudo, daqueles que têm escassa reação perante os meios linguísticos. Sempre será preferível que o aluno explique seus conhecimentos com apoio dos meios concretos do que o faça no vazio.

O quarto subsistema são os *recursos mímicos e gestuais* do professor. Um movimento de cabeça pode expressar aprovação ou dúvida sobre a resposta. Movimentos das mãos e outros gestos podem reanimar a conversação, criar uma pausa, uma reação de riso ou de reprovação. Os gestos são usados habilmente pelos professores para chamar a atenção dos alunos distraídos, ou para corrigir comportamentos incorretos. Um olhar, um signo de contenção, uma expressão do rosto pode comunicar mais que algumas palavras.

Proporção das respostas corretas. As pesquisas sobre o ensino concluem que as proporções das respostas rápidas e corretas interferem positivamente na aprendizagem. Por exemplo, durante o tratamento da matéria nova o desejável seria que as respostas corretas estivessem ao redor de 80%. Nas práticas de consolidação e comprovação seria desejável que o nível de desempenho estivesse por volta de 95%. Espera-se que nessa ocasião as respostas dos alunos sejam fluentes, rápidas e certas. Quando se trata de ensinar conteúdos muito

complexos ou de fazer generalizações e abstrações pode ser pertinente que só alguns alunos consigam responder corretamente. Também se tem levantado a hipótese de que pode ser aceitável a formulação de perguntas para as quais não há uma resposta única ou verdadeira (GAUTHIER, 1998).

CONCLUSÕES

As fundamentações e análise desenvolvidos neste ensaio mostram que o trabalho com a pergunta, a formação de conceitos científicos, o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento teórico são temas que atravessam preocupações da Filosofia dialético-materialista, da Didática desenvolvimental, das pesquisas educacionais e da Psicologia pedagógica. Uma mirada superficial, pouco atenta, não descobriria as relações profundas que interconectam esses campos de conhecimento através da lógica da pergunta. Contrariamente, um olhar interdisciplinar, complexo, ao puxar a pergunta como se fosse o fio da meada, tem-nos permitido descobrir profundas conexões entre esses âmbitos da ciência.

Comprova-se a tese de que *o uso adequado da pergunta na condução do processo de ensino-aprendizagem constitui uma ferramenta didática para a formação de conceitos científicos na escola*. No auxílio dessa verificação contribuiu-se com um conjunto de indicadores, observados em pesquisa próprias e alheias, que permitem avaliar o uso adequado da pergunta no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: qualidade na formulação da pergunta, frequência no uso da pergunta, designação de alunos, nível cognitivo das perguntas, tempo para responder, insistência na pergunta, proporção das respostas corretas.

REFERÊNCIAS

- DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, n. 7, 1999.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 1998.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y Educación, 1972.

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

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

LENIN, Vladimir I. *Cuadernos filosóficos*. La Habana: Editora Política, 1979.

LIBÂNEO, J. Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar o lugar da teoria e da prática em didática. In: *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. José Carlos Libâneo e Nilda Alves (Orgs.) São Paulo Cortez, 2012, p.35-60.

YAKOLIEV, Nicolai. *Metodología y técnica de la clase*. La Habana: Libros para la Educación, 1979.

Recebido em março de 2017

Aprovado em abril de 2017

Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras

For a Developmental and dialectical Education in the Brazilian public school context

Andréa Maturano Longarezi¹

RESUMO

Uma educação escolar que almeje desenvolver formas novas de pensamento-ação tem na *formação didática do professor* seu primeiro desígnio. No bojo do prenúncio dessa perspectiva, este artigo problematiza o sistema complexo no qual o Ensino Desenvolvimental se constitui e toma como perspectiva a enunciação propositiva de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora, com marcos para *unidades* possíveis e orientadoras de atividades formativas. As análises aqui apresentadas emergem de um conjunto de investigações desenvolvidas por alguns pesquisadores do GEPEDI/UFU, que têm se dedicado a pesquisas com intervenções didáticas no Brasil e foram realizadas com professores em contextos escolares de níveis diferentes (da educação básica ao ensino superior), a partir de uma perspectiva de pesquisa que se tem chamado de intervenção didático-formativa. Os resultados e análises culminam na sistematização de alguns movimentos, princípios e ações didáticas que se evidenciaram potencializadoras de um Ensino Desenvolvimental no contexto brasileiro, cujas práticas manifestam a necessária formação didática do professor pela via das *unidades motivo-objeto, conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento*; razão pela qual se

ABSTRACT

The first purpose of a school education aiming to develop new forms of thought-action lies in teacher training. With such notion as its core, this article seeks to discuss the complex system that constitutes Developmental Teaching. Its goal is the propositional enunciation of a developmental and dialectical teacher training process, marked by potential guiding *unities* for training activities. The analyses herein presented emerge from a series of researches carried out by GEPEDI/UFU with the purpose of dealing with educational interventions in Brazil. The studies were performed with teachers from different levels of school contexts (from elementary to higher education) and were based in the so called didactic-training intervention. The results and analyses culminate in the systematization of some educational movements, principles and actions that have proven to enhance Developmental Education in Brazil. The practices express the required teacher training through the *unities purpose-object, content-form, imitation-creation and disruption-development*, as a way to contribute to the proposition of a possible *Theory of Unities*. The perspective derives from the comprehension that, since human and social formation is as a unity between man and culture, the principles of a

¹Pós-doutoranda em Educação pela USP e doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Docente no PPGED/Faced/UFU; coordenadora do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente; diretora da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática/Editora EDUFU; coordenadora da Série Ensino Desenvolvimental/Editora EDUFU e diretora geral da *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. E-mail andrea.longarezi@gmail.com

apresenta a problemática tendo em vista contribuir para a proposição de uma possível *Teoria das Unidades*. Tal perspectiva é assim assumida por compreender-se, que se a constituição humana e social se faz enquanto unidade homem-cultura, uma educação escolar que se pretenda dialética e desenvolvedora encontra seus fundamentos nas leis que regem a dinâmica complexa na qual se faz vital a prática social da *unidade*. Dessa maneira e longe de se fazer qualquer tipo de apologia, toma-se como horizonte uma proposta de *obutchénie* que se materialize como *unidade dos contrários*.

Palavras-chave: Formação didática do professor. Ensino Desenvolvimental. Teoria das unidades.

dialectical and developmental school education are in the core of a complex dynamics in which the social practice of the *unity* is essential. Thus, and far from making any apology, the article proposes an *obutchénie* that materializes itself as a *unity of opposites*.

Keywords: Teacher training. Developmental teaching. Theory of unities.

1 A constituição humana como ponto de partida para uma educação escolar desenvolvedora na perspectiva marxista: o prenúncio da problemática

“Em termos sucintos, pode-se definir a dialética como doutrina da unidade dos contrários.” (KOPNIN, 1978, p.104).

O desenvolvimento humano ocorre enquanto “processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal” (VIGOTSKI, 1996, p. 254), no qual a humanidade se constitui na totalidade homem-cultura. Imerso em um determinado contexto sócio histórico, o homem encontra nele os elementos simbólico-mediadores que tecem as possibilidades de sua humanidade, porém não como num determinismo mecanicista.

A constituição e o desenvolvimento do homem (de sua humanidade) ocorre *pari passu* com a constituição e o desenvolvimento da cultura (da humanidade coletiva). Essa tessitura se dá fundamentalmente pelas relações, na via de comunicação, entre o homem e a “rede” na qual está encarnada a vida material e simbólica, em contextos sociais específicos. Ambos (homem e cultura) pulsam vida e se constituem, impulsionando-se reciprocamente e definindo as possibilidades de suas constituições humano-culturais.

Dessa maneira, não só o homem é produzido no limiar de uma dada cultura, mas também a cultura é produzida pela ação material e simbólica do

homem. A materialidade dessa relação se dá pela via da educação², pelos processos de apropriação-objetivação nos quais o humano vai produzindo-se a si mesmo e à realidade a que se insere.

Tomada a constituição humana e social pela unidade homem-cultura, uma educação escolar que se pretenda dialética e desenvolvedora encontra seus fundamentos nas leis que regem a dinâmica complexa na qual se faz vital a prática social da *unidade*. No jogo de forças a que os processos psicológicos se constituem emerge a possibilidade de novas funções, como síntese da luta e dos confrontos oportunistas. Longe de se fazer qualquer tipo de apologia, toma-se como horizonte uma proposta de *obutchénie*³ que se materialize como *unidade dos contrários*.

Uma educação escolar que almeje, pela *obutchénie*, desenvolver formas novas de pensamento-ação tem na *formação didática do professor* seu primeiro desígnio. No bojo do prenúncio dessa perspectiva, este artigo problematiza o sistema complexo no qual o Ensino Desenvolvimental⁴ se constitui e toma como

² Educação, originalmente no Russo Воспитание, em sua forma transliterada, *vospitanie*, aparece na obra original de Vigotski (ВЫГОТСКИЙ, 1991) como “... um tipo mais amplo de educação do sujeito, inclui a formação de valores éticos que constituem seu caráter e sua personalidade, cujo processo se dá nos diversos contextos sócio-culturais nos quais se está inserido (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p.265, nota 2); diferentemente de *obutchénie* (обучение) que se refere aos processos educativos que ocorrem especificamente em instituições de ensino.

³ *Obutchénie*, diferentemente de *vospitanie*, consiste nos processos educativos que ocorrem no interior da escola e não se restringem à ação do educador ou a do aprendiz, consiste no processo como um todo, tomando o ensino e a aprendizagem numa unidade. “Na literatura disponível, de acesso à língua portuguesa, é possível observar como a palavra *obutchénie* aparece traduzida, pelo menos, de quatro formas diferentes: como ensino, como aprendizagem, como instrução ou mesmo como educação; quando na realidade nenhuma delas é capaz de expressar seu verdadeiro sentido e significado. [...] a *obutchénie* não é nem uma coisa, nem outra, refere-se a uma concepção-ação não cultural para nós, mas em que ambas dimensões e processos encontram-se em unidade. [...] a *obutchénie* é um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto do ensino e da aprendizagem, com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos.” (Longarezi; Puentes, 2017, p. 10-12). “Na cultura russa, a palavra “обучение” (*obutchénie*) expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (Longarezi; Puentes, 2017, p. 7, nota 1 da apresentação). Por não existir na Língua Portuguesa uma tradução que de fato represente o real significado de *obutchénie*, utiliza-se o termo em russo (em sua forma transliterada: *obutchénie*). Embora fosse possível “... empregar as expressões ‘ensino-aprendizagem’ ou ‘ensinagem’, [...] ambas têm construído uma tradição conceitual no interior de concepções pedagógicas muito diferentes da que aqui se defende.” (idem).

⁴ “Ensino Desenvolvimental” em Russo leva a grafia “Развивающего обучения”, que poderia ser traduzida como “*Obutchénie* Desenvolvimental”, “*Obutchénie* Desenvolvente” ou “*Obutchénie*

perspectiva a enunciação propositiva de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora, com marcos para *unidades* possíveis e orientadoras de atividades formativas.

Com suas origens na antiga União Soviética, no seio da psicologia histórico-cultural, que nasce em plena revolução russa, a Didática Desenvolvimental tem no materialismo histórico-dialético as bases epistemológicas e seus fundamentos. No transcurso histórico-cultural de 60 anos de existência, ainda hoje essa perspectiva de ensino é pouco conhecida no Brasil. Os princípios e as teses centrais que sustentam suas propostas trazem contribuições para o campo educacional brasileiro. Contudo, reconhece-se as diferenças histórico-cultural-político-econômico-ideológicas que separam a ex-União Soviética do Brasil na atualidade.

O entendimento dos limites impostos por essa distância sócio temporal delinea a necessidade investigativa de estudos sobre uma didática que se constitua dialética e desenvolvedora do homem no contexto atual da escola pública brasileira. Sob esse objeto alicerçam-se os motivos acadêmico-pedagógicos, a partir dos quais estão orientadas as ações investigativas e de ensino desenvolvidas por um conjunto de pesquisadores do GEPEDI/UFU, que tem se dedicado a investigações com intervenções didáticas no Brasil, numa perspectiva que denominamos (PUENTES; LONGAREZI, 2017b) de *histórico-cultural da atividade*. Tratam-se de projetos de pesquisa financiados pela Fapemig, CNPq e Capes, que têm sua gênese no Programa Observatório da Educação (OBEDUC/2012); hoje em processo de continuidade e aprofundamento em nível de pós-doutorado (LONGAREZI, 2017).

Os projetos que deram origem à pesquisa (LONGAREZI, 2012, 2014a) articulam vários subprojetos de doutorado (FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; COELHO, 2016; SOUZA, 2017; FERREIRA, 2017; MARRA, 2017), mestrado (SOUZA, 2016; FEROLA, 2017) e iniciação científica

para o Desenvolvimento”, considerando a problemática conceitual apresentada na nota anterior, em relação a ausência de uma palavra na Língua Portuguesa que melhor sintetizasse o conceito expresso pela palavra russa transliterada em *obutchénie*. Contudo, frente à tradição consolidada no Brasil e o aparente consenso entre os diferentes grupos no país que estudam essa teoria de a designarem enquanto “Ensino Desenvolvimental”; assim o faremos neste texto.

(FEROLA, 2016); com ressonância para realidades distintas da escola pública brasileira.

Nesse universo investigativo, o enfoque didático que fundamenta as propostas em discussão no presente artigo emerge desse conjunto de intervenções de pesquisa e ensino que foram realizadas com professores em contextos escolares brasileiros de níveis diferentes (da educação básica ao ensino superior) e encontram sua gênese na premissa do filósofo marxista soviético Evald Vasilievich Iliénkov (1924-1979) de que “a escola deve ensinar a pensar”.

2 Gênese e consolidação da Didática Desenvolvimental

“não concordamos com o fato de deixar o processo educativo⁵ nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando.” (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Sob a base da teoria histórico-cultural, Alexis N. Leontiev (1903-1979) e seus colaboradores e/ou sucessores, D. B. Elkonin (1904-1984), V. V. Davidov (1930-1998), A. V. Zaporozhets (1905-1981), P. Ya. Galperin (1902-1988), P. I. Zinchenko (1903-1969), L. A. Venguer (1925-1992), L.V. Zankov (1901-1977), entre outros, desenvolvem a Teoria da Atividade, que se consolida, na psicologia soviética e internacional, nas décadas de 1930 a 1970.

A origem da Didática Desenvolvimental, conhecida também como desenvolvente, desenvolvedora ou para o desenvolvimento, pode ser localizada no interior da Teoria da Atividade; por isso já a temos identificado como *Didática Desenvolvimental da Atividade* (PUENTES e LONGAREZI, 2017b).

Originalmente do russo *развивающего обучения*, Ensino Desenvolvimental aparece, nas traduções para o inglês, como *developmental teaching*; nas traduções para o espanhol encontramos *enseñanza desarrolladora*,

⁵“Na perspectiva do Ensino Desenvolvimental é no processo educativo (*образовательного процесса*) que ocorre a atividade pedagógica que, pela sua natureza, tem como essência a *obutchénie*. Para Vigotski, é nas condições do processo educativo que o desenvolvimento científico se produz (“Ход развития научного обществоведческого понятия происходит в условиях образовательного процесса”) (Vigotski, 1999, p. 174). Nesse sentido, todo tipo de educação que se dê no contexto da escola, numa perspectiva histórico-cultural, será aqui compreendida como possível mediante as condições do processo educativo (*образовательного процесса*), pela via da atividade pedagógica.” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 270, nota 7).

nas obras de Oramas e Toruncha, e *enseñanza desarrollante* nas produções de Shuare (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

Um dos primeiros a fazer menção ao termo Didática Desenvolvimental, no início da década de 1980, foi V. V. Davidov, expoente da psicologia russa que, durante muitos anos liderou o Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação; embora L.V. Zankov já tivesse inaugurado esse tipo de ensino em 1957 na escola 172 (PUENTES; LONGAREZI, 2017a). V. V. Davidov, juntamente com D. B. Elkonin e vários colaboradores, elaboraram, especialmente entre os anos de 1960 e 1970, os fundamentos que conceberam essa perspectiva de ensino.

Dada as características e formas de organização dos grupos na época, há uma certa dificuldade de se reconhecer a paternidade da Didática Desenvolvimental. Naquele momento existiam vários grupos trabalhando de forma simultânea, cujos processos e resultados produzidos foram a gênese de um movimento educacional que culminou no que hoje assim se denomina. Todo esse esforço se consolida na década de 1980, quando a Didática Desenvolvimental é assumida como orientação oficial na rede pública de ensino em várias repúblicas soviéticas.

Desde então, psicólogos, filósofos, filólogos e didatas russos trabalharam insistentemente na organização de diferentes sistemas didáticos que atendessem aos princípios e finalidades de um ensino para o desenvolvimento. O sistema Elkonin-Davidov, o sistema Galperin-Talízina e o sistema Zankov são os três mais difundidos e que, ainda hoje, permanecem vigentes em pelo menos 20% das escolas de ensino público na Rússia.

A Didática Desenvolvimental possui como essência uma *obutchénie* que promove o desenvolvimento e nasce a partir da tese vigotskiana de que “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010a, p. 114). Por ela revoluciona-se a ideia de que só se ensina aquilo que o sujeito é capaz de aprender, supondo que primeiro é necessário aguardar o desenvolvimento natural e biológico para depois ensinar.

Vigotski coloca a *obutchénie* como alavanca do desenvolvimento. Ensina-se na zona de possibilidade do sujeito, com o grau de dificuldade possível para que ele seja impulsionado a fazer e pensar aquilo que ainda não o faz e pensa. É isso

que o potencializa e o coloca na possibilidade do desenvolvimento. Nesse sentido, se constitui uma Didática Desenvolvimental, Desenvolvente ou para o Desenvolvimento. Contudo, esse desenvolvimento não se estabelece numa relação causal com a *obutchénie*, como se fosse uma relação estímulo-resposta. Se o desenvolvimento é um processo que ocorre no sujeito depende também dele, embora se estabeleça impulsionado por uma *obutchénie* organizada para esse fim.

A psicologia pedagógica da época destaca a importância de uma *obutchénie* que promova o desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, pela via da formação de conceitos e ações mentais. Os diferentes sistemas didáticos, com os *princípios e tarefas* propostos por Davidov e seu grupo no laboratório que trabalhavam à época, com a *Teoria das Ações Mentais* desenvolvida por Galperin e seus colaboradores, e com os princípios didáticos propostos por Zankov e seu grupo, fundamentam-se na compreensão vigotskiana sobre a formação e o desenvolvimento dos conceitos.

O conceito é entendido nessa perspectiva como “[...] a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material.” (DAVIDOV, 1988, p. 126). Nesse sentido, o conceito e sua formação não são fenômenos preexistentes, nem ocorrem fora do sistema psíquico do homem; são processos e produtos da atividade psíquica humana. Por isso, não há como o professor transportá-lo ao estudante. Sua formação e desenvolvimento implica processos psíquicos, que ocorrem no sujeito na unidade com a realidade. Trata-se, portanto, de uma atividade mental, a partir da qual os atributos essenciais do objeto, se constituem em processos mentais e se apresentam sob a forma de pensamento, de conceito. A formação de conceito se constitui, portanto, no “ato real e complexo do pensamento, que inclui operações mentais de análises, sínteses, em suas formas mais elaboradas.” (NÚÑEZ, 2009, p. 37). Corresponde à “...generalização abstrata dos atributos essenciais dos conceitos, separando-os da experiência concreta. A síntese abstrata

se converte na forma principal do pensamento, com ajuda do qual se concebe e se toma consciência da realidade circundante.” (idem).

Formar o conceito é, portanto, uma atividade psíquica do sujeito, a partir da qual se coloca em confronto as formas hipotéticas (muitas vezes, empíricas ou pré-conceituais) com as formas científicas de compreensão e análise do fenômeno. Trata-se, então, de uma reelaboração pessoal, mediada pelo conhecimento científico, pela significação social, a partir da qual se faz possível a apreensão dos atributos essenciais do fenômeno e, por meio desse processo, a formação do conceito científico. Isso implica uma mudança no tipo de pensamento, que, sob esse conteúdo, supera o empírico e se constitui teórico ou conceitual; implica uma mudança na qualidade do pensamento e se constitui desenvolvimento de novas formas de pensar.

A compreensão sobre a formação e o desenvolvimento humano que a psicologia marxista desbravou foi fundamental para se pensar a ciência da educação nessa perspectiva. Em outras palavras, a teoria do desenvolvimento defendida pela psicologia soviética da época cria as bases para a teoria do Ensino Desenvolvimental.

3 Da necessidade de se constituir modos e condições de efetivação no contexto brasileiro

“Os processos de individuação realçam a diversidade e põem peso no papel das práticas socioculturais nas aprendizagens [obutchénié], [...]. Desse modo, junto com a homogeneidade global, acentua-se a diversidade sociocultural em que emergem múltiplas culturas e múltiplos sujeitos, [...]. Tais processos são particularmente importantes nos estudos da teoria histórico-cultural, considerando-se que esta teoria tem como uma de suas mais fortes premissas a influência das práticas socioculturais na gênese e desenvolvimento de processos mentais.” (LIBÂNEO, 2014, p.1).

Os processos de individuação e de homogeneidade global a que se refere a epígrafe em destaque se consolidam no contexto educacional brasileiro e se acentuam nas práticas escolares correntes com fortes impactos na constituição e formação humana de estudantes e professores. O ensino tradicional vigente nas escolas de educação básica e de ensino superior no Brasil, assim como em diferentes países do mundo, está limitado a uma dimensão informativa porque

ocorre, fundamentalmente, sob a base da transmissão do conhecimento científico e não da formação do conceito, no sentido apresentado; razão pela qual se chama a atenção para o necessário estudo e aprofundamento dos princípios e fundamentos do Ensino Desenvolvimental, com vistas a construção coletiva de atividades pedagógicas desenvolvedoras e libertadoras do homem.

No contexto brasileiro a atividade pedagógica vem sendo tratada por alguns pesquisadores (MOURA, 1996, 2001, 2017; MOURA et al., 2010) enquanto unidade das ações docente e discente, pelo menos desde 1996. Na perspectiva desenvolvimental essa concepção é fundamental, pois, por essa abordagem,

... a atividade pedagógica consiste na unidade das atividades docente e discente [...]. Compreendemos [...] que a essência da atividade pedagógica é a *obutchénie*. Dessa maneira e pela sua natureza, a atividade pedagógica compreende a *obutchénie* como síntese e, portanto, tem o contexto escolar como espaço propício para se efetivar em processos educativos. [...]. Nesse enfoque teórico-metodológico, defendemos a *obutchénie* enquanto síntese expressa na essência da atividade pedagógica ... (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 271).

Por essa perspectiva, compreende-se infecunda a prática pedagógica, na qual o professor apresenta o conteúdo ao estudante, como se a partir desse processo informativo o ensino estivesse ocorrendo a favor de uma aprendizagem.

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que a *obutchénie* direta de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória do que de pensamento e se sente impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. (VIGOTSKI, 2007, p. 247, tradução da autora⁶).

⁶ “Но и с практической стороны на каждом шагу обнаруживается ошибочность этого мнения. Педагогический опыт учит нас не в меньшей мере, чем теоретическое исследование, тому, что прямое обучение понятиям всегда оказывается фактически невозможным и педагогически бесплодным. Учитель, пытающийся идти этим путем, обычно не достигает ничего, кроме пустого усвоения слов, голого вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий у ребенка, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Ребенок в этих случаях усваивает не понятия, а слова, берет

No mundo globalizado e em rede, como o que vivemos, é um empobrecimento da atividade docente colocar o professor a serviço de apresentar, informar, o conhecimento ao estudante. Delegar ao professor o papel de transmissor do conhecimento não apenas restringe sua tarefa educativa, como a torna inócua. Se o desenvolvimento do pensamento teórico presume a formação de conceitos e ações mentais, sem as quais não se formam e/ou desenvolvem funções psicológicas superiores, exige-se da escola um trabalho educativo que transcenda a apresentação e o acesso ao conhecimento, colocando ao professor um papel fundamental e que ultrapassa a função meramente informativa: “[...] o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando.” (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Sua função é, portanto, a de organizar as condições objetivas e subjetivas (o meio social) para colocar o estudante no movimento de formação conceitual e de constituição de ações mentais e não a de agir de forma direta sobre o estudante.

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Numa perspectiva transformadora e humanizadora entende-se que essa seja uma importante tarefa a ser assumida pela sociedade brasileira. A escola de educação básica e superior precisa ter como projeto um processo educativo que supere a dimensão meramente reprodutiva do saber culturalmente produzido pela humanidade. Algumas importantes iniciativas têm sido tomadas nesse sentido, muitas das quais por intenção de alguns grupos de pesquisa.

больше памятью, чем мыслью, и оказывается несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного знания.” (ВЫГОТСКИЙ, 1999, p. 175)

Em um levantamento realizado em 2012, foram identificados mais de 60 grupos no país orientados pela teoria histórico-cultural (LIBÂNEO, 2017), número que já se estendeu nesse intervalo de 5 anos. Não obstante, as intervenções e os seus resultados no contexto deste texto, são objeto de estudos dentro de um desses grupos; compõem, portanto, parte das atividades desenvolvidas como pesquisa por alguns membros do GEPEDI/UFU, vinculados ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC/Capes). Para tal, parte-se da problematização das bases metodológicas sobre as quais tais pesquisas têm sido desenvolvidas.

Desde o contexto da antiga união soviética, os psicólogos e didatas usam o *experimento formativo* como procedimento metodológico, especialmente, para desenvolver e avaliar os sistemas didáticos fundados sob a base da Didática Desenvolvimental, na relação com os demais sistemas. Davidov (1986), Davidov e Markova (1987), Petrovski (1980), Talizina (2000), para citar alguns, chamaram esse procedimento de *experimento formativo*; Zankov (1984) de *sistema didático experimental*, *experimento pedagógico* ou *investigação pedagógica experimental*; N.V. Savin (1979) de *experimento pedagógico* e L.I. Bozhovich (1978) de *experimento psicológico-pedagógico*. Sem substantivas diferenças, esses tipos de pesquisas se caracterizam como experimento e, no nosso entendimento, apresentam limites que emergem das demandas e necessidades investigativas peculiares à realidade da escola pública brasileira, bem como aos modos próprios de pensamento desenvolvidos em contextos capitalistas como os que caracterizam o Brasil.

Primeiro, esse tipo de pesquisa, tal como desenvolvido na antiga união soviética, implica pesquisa interdisciplinar, onde o pedagógico e o psicológico encontram-se objetivados no método, a partir do qual se intenciona analisar os processos psíquicos de desenvolvimento nos estudantes, na interface com os procedimentos e ações didáticas a que foram submetidos. No Brasil, são raras essas vivências, assim como a tradição da psicologia escolar vigente é diferente da psicologia pedagógica construída naquele tempo/contexto. No geral, as pesquisas aqui são desenvolvidas por pedagogos e licenciados e, embora se reconheça o

esforço feito para a apropriação-objetivação dos fundamentos psicológicos no intuito de produzir os conhecimentos pedagógicos, há de se reconhecer os limites impostos pela ausência de psicólogos nesses projetos.

Segundo, o contexto e as necessidades sócio-históricas nas quais tais pesquisas são desenvolvidas no Brasil são distintos daqueles nos quais o experimento formativo se efetivou como método. Há de se compreender que os sujeitos, psiquismos e culturas são diferentes nesse intervalo de quase 100 anos de pesquisas nas áreas da psicologia e da pedagogia. É preciso que se reconheçam as diferenças nas formas de pensamento e organização econômico-político-ideológica dos países da ex-união soviética e do Brasil atual. Ademais, as necessidades investigativas e de *obutchénie* também são outras; confirmando a imprescindibilidade da proposição de uma metodologia concernente a essa realidade.

Sendo assim, as pesquisas desenvolvidas no seio desse grupo de pesquisadores brasileiros e que culminaram nas análises aqui empreendidas, não têm se valido do método do experimento, tal como empreendido em investigações dentro da Didática Desenvolvimental russa; por isso se têm construído alternativas metodológicas para a constituição de um modo particular de investigação concernente às necessidades e à realidade sociocultural vigente no Brasil.

Como resultado desse esforço coletivo de construção de uma metodologia emerge o que o grupo tem denominado de **Intervenção Didático-Formativa**, que se constitui numa ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da *formação didática do professor*; e, nesse processo, se constitui simultaneamente *intervenção didática junto a classes de estudantes*. Dessa maneira, o processo didático da *obutchénie* é produzido no processo de formação didática do professor. Por isso, a **intervenção didático-formativa** tem como objetivo-fim a formação-

desenvolvimento de professores e estudantes pela atividade pedagógica (objetivo-meio), na qual todos os envolvidos na pesquisa estão na condição de atividade⁷.

Na **intervenção didático-formativa** compreende-se necessária a criação das condições para que a aula e a *obutchénie* se constituam instrumento no processo formativo-produtivo do docente. Portanto, uma premissa fundamental que tem orientado todo o trabalho investigativo desenvolvido está na indissociabilidade entre os *princípios que orientam a ação de obutchénie* e os *princípios que orientam a formação didática do professor*, tangenciados pelo *método da pesquisa*.

Nesse sentido, defende-se que esse tipo de investigação não se caracteriza enquanto pesquisa experimental, com as características que um experimento assume. Assim, a **intervenção didático-formativa**, apesar de ser um tipo de pesquisa didática no cânone da teoria histórico-cultural, não se constitui enquanto *experimento formativo, pedagógico* ou *psicológico-pedagógico* porque não se caracteriza num experimento. As atividades de pesquisa que o grupo vem desenvolvendo tem possibilitado a construção de caminhos metodológicos alternativos, a partir dos quais produz-se, como síntese, dois conjuntos de resultados: um relacionado aos processos de formação didática de professores e o outro aos processos didáticos de *obutchénie*; objetos de estudos e análises que se seguem.

4 A formação didática e o desenvolvimento profissional docente numa perspectiva desenvolvimental

*“não podemos deixar que a vida – sem a **mediação de qualquer ciência** – promova as exigências pedagógicas; essa é uma questão da pedagogia teórica.”* (VIGOTSKI, 2003, p. 42).

⁷Na perspectiva da Teoria da Atividade, estar na condição de *atividade* implica estar na possibilidade do desenvolvimento, pois o homem se constitui humano e se desenvolve na atividade que realiza. No sentido empregado por A.N. Leontiev (2006), a atividade presume duas condições, sem as quais não se estabelece sob o objetivo desenvolvidor: 1. originar-se de uma necessidade; e 2. ter coincidentes o *motivo* que a mobiliza e o *objeto* a que se direciona.

No tocante à formação didática do professor, defende-se como tese a *centralidade da obutchénie no processo educativo*, em um duplo sentido. Num primeiro porque a partir da tese vigotskiana, a *obutchénie* precede o desenvolvimento, portanto, o desenvolvimento do professor é impulsionado pela *obutchénie* da docência; e, no segundo, porque a formação docente precisa se constituir a partir da atividade principal⁸ do professor, a *obutchénie*.

A formação de professores, numa perspectiva desenvolvimental é, nesse sentido, mediada pela atividade pedagógica que, como visto, tem como sua essência a *obutchénie*. Contudo, para que a atividade supere uma dimensão empírica e seja espaço de objetivação de uma prática social teórica e científica é preciso a mediação do conhecimento científico produzido sobre a docência. O desenvolvimento de novas formas de pensamento não é um processo espontâneo, depende de elementos novos a serem confrontados aos já estabelecidos no campo da vivência⁹, depende da mediação teórica.

Salienta-se nesse processo de confronto necessário dos conhecimentos que a ciência não pode ser colocada em detrimento da vivência. Esses conhecimentos, de naturezas distintas, que seguem linhas de desenvolvimento contrárias, compõem a vida humana. A gênese do conhecimento sobre a atividade profissional docente está fundada na vivência, constituída nas relações sociais educativo-escolarizadas vivenciadas ao longo de sua existência e isso não se pode negar. Entretanto, uma mudança na essência dessa formação, que implique desenvolvimento, precisa ser processo de produção de novos sentidos pelo professor, mediado pela problematização que emerge com o confronto do

⁸ Na perspectiva leontiviana “em determinado período e dependendo da função social que assume há uma atividade mais importante que governa o desenvolvimento das funções psíquicas. Essa é considerada a atividade principal, atividade que guia o desenvolvimento.” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 84) Nas diferentes obras traduzidas de Leontiev esse conceito aparece pelo menos de três formas diferentes: “atividade principal”, “atividade dominante” ou “atividade guia”.

⁹ Entendida no sentido vigotskiano: “A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter. [...] Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 686-687).

conhecido empírico com o *conhecido científico* sobre a docência (LONGAREZI, 2006; LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007; PUENTES; LONGAREZI, 2013, 2017b)

Lamentavelmente, o que se observa no contexto brasileiro, e o que não lhe é exclusividade, é uma estrutura a partir da qual o ensino está amarrado a um modo reprodutivo de práticas verbalistas, de apresentação e transmissão do conhecimento, que em nada propulsionam a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência. Como esperar que o professor objetive sua prática enquanto desenvolvedora dos estudantes, quando ele próprio não desenvolveu o pensamento científico que permita tal objetivação? (LONGAREZI, 2014b).

Não podemos discutir a formação de professores descolada da *obutchénie*, da *obutchénie* que desenvolve. Ele só terá condições de planejar sua atividade pedagógica dessa maneira se, ao longo de seu processo formativo (tanto no sentido educativo geral, quanto no sentido profissional), tiver vivenciado uma *obutchénie* na qual a atividade conceitual tenha lhe possibilitado o domínio do conceito.

Por tais razões, não se pode responsabilizar o professor, tampouco se pode ignorar o papel dos processos didáticos em sua formação, da *obutchénie* da docência na formação profissional docente. O professor se constitui na unidade dialética pessoal-social¹⁰ e, sua atividade profissional, revela os processos mediacionais da *obutchénie* pelos quais se submeteu, seja nos processos educativos vivenciados ao longo de sua história de vida, seja nos processos de profissionalização pelos quais passou.

¹⁰ Essa unidade tem sua compreensão na unidade sujeito social-sujeito pessoal porque se faz jus à concepção vigotskiana de vivência enquanto “...uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 687). Se, por um lado, reconhece-se a natureza social do homem; reconhece-se igualmente que o social não é algo imprimido no indivíduo de forma determinista e unilateral. Admite-se a dimensão da personalidade produzida pelo humano que também é o produtor do social. Nessa unidade sujeito-sociedade, propõe-se a compreensão de sujeito social-sujeito pessoal ou sujeito sócio-pessoal. Na primeira encontra-se encarnada a natureza social do homem e na segunda a personalidade que o constitui, assim compreendido, o sujeito é sócio-pessoal.

No bojo das condições entendidas como formadoras e desenvolvedoras da formação didática do professor (LONGAREZI, 2006, 2012, 2014a, 2017; LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007; PUENTES; LONGAREZI, 2013; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016) emergem as *unidades motivo-objeto, conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento*; razão pela qual se apresenta a problemática tendo em vista contribuir para a proposição de uma possível *Teoria das Unidades*.

4.1 A unidade motivo-objeto na atividade formativa

A atividade formativa que se pretenda desenvolvedora na perspectiva histórico-cultural da atividade tem como uma de suas condições a *unidade motivo-objeto*. No sentido leontiviano, a atividade, em si, depende das condições objetivas e subjetivas existentes para que suas finalidades sejam alcançadas, se caracteriza a partir das relações estabelecidas no contexto em que se está inserido e têm sua gênese numa necessidade criada nesse coletivo.

O desenvolvimento histórico do homem marca o surgimento e desenvolvimento de necessidades superiores de caráter social. Essas necessidades e as maneiras de satisfazê-las estão relacionadas às condições sociais de vida e se exprimem sob a forma de desejo.

As necessidades do homem subjetivamente se manifestam como *desejos e tendências* (grifo do original). Os desejos e tendências [...] regulam a atividade do homem, motivando o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento dessa necessidade. (LEONTIEV, 2017, p. 45-46).

O movimento que se empreende só faz sentido para quem o executa se estiver “presente ao sujeito a ligação que existe entre o objeto [conteúdo] de uma ação, o seu fim, e o gerador da atividade, o seu motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 80); o que orienta e move o sujeito na direção de uma determinada ação são as possibilidades materiais e imateriais de satisfação de uma determinada necessidade.

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p.68).

Nessa perspectiva, para que a atividade se constitua em possibilidade de desenvolvimento do sujeito, o *motivo* tem um importante papel: “Denomina-se *motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada.*” (LEONTIEV, 2017, p. 46, grifo do original). O motivo dá, portanto, o sentido de direção para que a necessidade seja sanada.

Os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina. Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo. Quando não se dão essas condições e não se planeja o fim correspondente ao motivo, ainda que seja próximo, tal motivo não é efetivo e não desenvolve a atividade que conduz à satisfação da necessidade. (LEONTIEV, 2017, p. 49).

Há, portanto, motivos que são *formadores de sentido* e outros que são apenas *motivos-estímulos*¹¹. Somente nos primeiros o *motivo* encontra-se no *objeto*¹² e, por isso, se constituem *formadores de sentido* para o sujeito. Nos segundos, a direção rumo ao objeto se dá de forma indireta e, portanto, insuficiente para dar sentido à ação, razão pela qual se limitam a *motivos-estímulos*. Leontiev (1989, p. 271, tradução da autora) considera que “o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo.”, então, quando os motivos não se efetivam

¹¹ Esses conceitos aparecem expressos com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev: 1) “motivos dotantes de sentido” e “motivos-estímulos”; 2) “motivos que agem realmente” e “motivos apenas compreendidos”; 3) “motivos realmente eficazes” e motivos apenas compreensíveis”; 4) “motivos geradores de sentido” e “motivos-estímulos”; 5) “motivos eficazes y motivos ineficazes”; 6) “sense-forming function” e “motives-stimuli”. (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 90, nota 24).

¹² “O objeto de uma ação é [...] nada mais do que seu alvo direto reconhecido.” (LEONTIEV, 2006, p.69).

numa relação direta com o objeto esvaziam-se de sentido, ou se validam de sentidos subsidiários.

uns motivos, ao estimular a atividade lhe conferem ao mesmo tempo um sentido pessoal; os denominaremos motivos formadores de sentido. Outros, coexistentes com eles, assumindo o papel de fatores de condução positivos ou negativos - em ocasiões extraordinariamente emocionais, afetivos, estão privados da função de conferir sentido; os denominaremos [...] motivos-estímulos. (LEONTIEV, 1983, p. 119, tradução da autora).

Essa relação *motivo-objeto* é, portanto, o que vai caracterizar a existência ou não da *atividade* enquanto tal, pois é ela que definirá a existência ou não da condição primária da *atividade*: a coincidência entre motivo e objeto. Assim, os *motivos formadores de sentido* são os que garantem as condições para uma *atividade*; os *motivos-estímulos* prendem-na à condição de *ação*¹³.

Nessa perspectiva, a formação docente desenvolvida do professor implica, então, uma concepção-ação de *unidade motivo-objeto*, pois aquilo que move o professor em seu processo formativo (o *motivo*) precisa coincidir com o conteúdo de sua formação (o *objeto*).

Com o olhar objetivado para esse processo, uma das pesquisas desenvolvidas no contexto do grupo (FRANCO, 2015) empreendeu uma intervenção didático-formativa no contexto do Ensino Fundamental II, com o propósito de “investigar os processos de desenvolvimento da professora e dos estudantes [...], tendo em vista apreender as ações didáticas mobilizadoras do desenvolvimento de motivos formadores de sentido.” (FRANCO, 2015, p. 31), de ambos.

A pesquisa sistematizou o que chamou de oito *ações didáticas mobilizadoras de motivos formadores de sentido* (FRANCO, 2015) e que aqui, com a anuência da pesquisadora, preferimos apresentar como *intencionalidades orientadoras da organização didática do Ensino Desenvolvimental*: 1. organizar a *obutchénie*, de maneira a que sejam criadas as condições e os modos de ações

¹³ “Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seus objetivos, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (LEONTIEV, 2006, p.69).

mentais para a formação do pensamento teórico; 2. analisar o conceito e apreender sua lógica interna e sua essência, para que seja possível estabelecer objetivos e planejar as ações; 3. propiciar condições para desenvolver o potencial criativo do professor e sua autonomia; 4. “considerar o sistema de relações no contexto escolar e os interesses que decorrem desse campo...” (FRANCO, 2015, p. 273); 5. criar condições para que o professor analise e argumente sobre seu trabalho; 6. garantir que as estruturas psicológicas das atividades pedagógicas se constituam pela unidade das atividades docente e discente; 7. “promover a instrumentalização do processo com base na realidade sócio-cultural” (idem), preservando as especificidades dos sujeitos e criando outras necessidades formativas; e 8. “estabelecer o movimento da lógica dialética entre teoria-prática, [...],conteúdo-forma ...” (idem), etc. Todas essas intenções, que orientam a organização das atividades pedagógicas, estão direcionadas para a *unidade motivo-objeto*, condição para que se constituam *atividades* desenvolvidoras dos professores e estudantes.

No bojo desses dados, o estudo de Franco (2015) aponta para três ações consideradas fundamentais à consolidação de uma *obutchénie* escolar desenvolvidora e formadora de sentido para os sujeitos e que aqui estamos considerando como pilares para a consolidação da *unidade motivo-objeto* na formação didática do professor: 1. a **ação de organizar intencionalmente a *obutchénie* (em sua forma e conteúdo)**, na sua relação com o desenvolvimento dos estudantes; 2. a **ação de diagnosticar os conhecimentos empíricos e as generalizações anteriores** do campo do conceito a ser formado junto aos estudantes, que não se anulam e nem se perdem, mas se incorporam e passam a formar parte da nova tarefa do pensamento; e 3. a **ação didática de criar as condições para o estudante formar o pensamento teórico**, de forma consciente do processo e do produto, o conceito em sua essência.

Por essas três ações, compreendidas como fundantes da *unidade motivo-objeto* para a formação didática do professor, evidencia-se que a gênese e o desenvolvimento de motivos formadores de sentido estão na atividade principal

do professor, a docência, na organização didática da *obutchénie* como conteúdo e forma do processo formativo, mediada pela ciência da Didática Desenvolvimental, pelo método.

4.2 A unidade conteúdo-método na formação didática do professor

A *unidade conteúdo-método* (Figura 1) se configura como uma dimensão central da formação didática do professor, sem a qual entende-se absolutamente inócua qualquer tentativa de formação para uma *obutchénie* que se pretenda desenvolvedora dos estudantes. O ponto de partida para esse entendimento está na identificação dos conteúdos que se propõe para a formação docente na perspectiva da Didática Desenvolvimental. Alguns estudos (LONGAREZI, 2006, 2012, 2014a, 2014b, 2017; LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007; LONGAREZI, FRANCO, 2017) no campo da formação de professores, desenvolvidos nessa perspectiva, levaram à compreensão de que os conteúdos da formação didática para a docência consistem em: 1. *princípios teórico-metodológicos orientadores de uma obutchénie que promova desenvolvimento*, 2. *fundamentos teórico-metodológicos para uma Didática Desenvolvimental* e 3. *conteúdos disciplinares e sua base epistemológica*; mediados pelo 4. *método* (LONGAREZI, 2014b) que, nessa perspectiva, se apresenta como síntese da *relação* dialética entre os conteúdos, o que possibilita uma concepção e prática de unidade no processo de *obutchénie*-desenvolvimento.

Figura 1: Conteúdos-método da formação didática para a docência



Fonte: Elaboração da autora (LONGAREZI, 2014b).

Partindo da compreensão de que a apropriação-objetivação pelo professor do Ensino Desenvolvimental implica a vivência (no sentido vigotskiano) em seus processos educativo-formativos da *obutchénie*; o método é assumido, nessa proposta, como elemento central e mediador dos conteúdos da formação, constituindo-se numa relação dialética, a partir da qual compreende-se a formação enquanto totalidade; o que garante ao professor a apropriação dos processos mediacionais necessários para a materialidade de uma Didática Desenvolvimental.

A proposta do método como síntese e, nesse sentido, unidade dialética no processo formativo docente fundamenta-se na compreensão da imprescindibilidade da vivência pelo professor do modo de formação do pensamento teórico como parte de sua constituição profissional, para que sejam formadas as funções psicológicas necessárias a uma prática pedagógica desenvolvedora do estudante. Por isso, a proposta é a de que o método seja o eixo central do processo de formação, a partir do qual os demais conteúdos se relacionam, se confrontam, se constituem.

Assim, o método da *obutchénie*-desenvolvimento é compreendido como unidade do conteúdo na formação didática do professor; no qual em torno dele, na relação com ele e no enfrentamento de todas as contradições que se explicitam nesse processo, propõe-se que sejam tratados os demais conteúdos: 1. os *princípios teórico-metodológicos de uma obutchénie que promova desenvolvimento*, 2. os *fundamentos teórico-metodológicos para um Ensino Desenvolvimental* e 3. os *conteúdos disciplinares e sua base epistemológica*; todos interligados e co-relacionados, sem uma relação hierárquica (LONGAREZI, 2014b), constituídos enquanto unidade dialética.

4.3 A unidade imitação-criação como processo formativo

A vivência do método como forma de apropriação-objetivação da profissionalidade docente já se apresenta como um prenúncio de outra importante condição para a formação didática do professor numa perspectiva

desenvolvimental da *obutchénie*: a *unidade imitação-criação*. A gênese dessa interpretação encontra-se na concepção vigotiskiana dos conceitos de imitação e criação e suas constituições no processo intencional de desenvolvimento humano pela via da *obutchénie*.

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. [...] Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não conhece e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na *obutchénie* é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento possível, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da *obutchénie* com o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 331, tradução da autora).

Embora Vigotski estivesse se referindo, no contexto de suas pesquisas, ao lugar que a imitação tem no processo de *obutchénie*-desenvolvimento infantil, as pesquisas que temos desenvolvido com adultos (DIAS DE SOUSA, 2016; FRANCO, 2015; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016, 2017; FEROLA, 2016, 2017; COELHO, 2016; MARRA, 2017; FERREIRA, 2017; LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007; LONGAREZI, 2006, 2014b, 2017; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2016; LONGAREZI, MARCO, FRANCO, 2016) revelam notadamente que a imitação tem a mesma relevância na colaboração com o outro mais experiente (o formador), em relação ao nível de possibilidades apresentado pelo professor em formação. No intervalo entre o que é concretude na prática docente e aquilo que em potencial pode desenvolver, a imitação se apresenta como fundamental, pela via da colaboração. “A instrução é possível quando existe a possibilidade de imitar” (VIGOTSKI, 2007, p. 358, tradução da autora); porém essa imitação não se apresenta como um ato mecânico-reprodutivo do sujeito professor; porque o ato de imitar sempre implica um processo de criação. A criação traz traços do “antigo imitado”, mas, a partir do confronto entre vários e distintos elementos, produz algo novo e singular, próprio do sujeito.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de

forma criadora, elementos da experiência anterior. [...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 13-4).

Imitação e criação estão “coladas” de tal modo que, da mesma maneira que não existe imitação pura, a partir da qual nada se cria; não se pode criar sem a oportunidade de imitar na zona de possibilidade, com a colaboração. Enquanto a imitação é a chave para a criação, essa é a síntese de um movimento psíquico intenso provocado pela *unidade imitação-criação*. É nesse universo conceitual que se estabelece essa unidade como condição para a formação-desenvolvimento profissional docente.

Uma das pesquisas vinculadas ao grupo (DIAS DE SOUSA, 2016) identifica com clareza essa unidade como condição no processo formativo empreendido com intervenções didático-formativas no ensino superior:

... a imitação forma unidade dialética com a criação para produzir a práxis pedagógica do formador de professores, [...] não se restringe a repetir de forma mecânica determinada prática docente experimentada ou conhecida por intermédio de outros. [...] imitar pressupõe, simultaneamente, criar, reelaborar outra prática, consciente de fundamentos teórico-práticos e intencionalidades. Isso ocorreu no processo de intervenção didático-formativa [...]. A imitação foi criadora e transformou sujeitos e objetos envolvidos desde a sua gênese. (DIAS DE SOUSA, 2016, p.212).

Com o olhar analítico voltado para os elementos que “indicaram que a práxis pedagógica do formador de professores se constitui na unidade imitação-criação”, Dias de Sousa (2016, p.208) revela como a professora envolvida no processo formativo desenvolvido objetivou-se pela *unidade imitação-criação*, produzindo uma *obutchénie* desenvolvedora dos estudantes: “Encorajada pelo estudo dos nexos conceituais em torno da ‘formação de conceitos`...” (idem, 215), a professora “... empoderou-se e propôs-se a planejar suas aulas, tomando a teoria como fundamento.” (idem, 215).

As vivências oportunizadas em vários dos processos formativos que se tem realizado, mesmo quando não a têm como objeto de análise, confirmam a *unidade imitação-criação* no processo formativo desenvolvimental. Particularmente, a intervenção didático-formativa realizada no contexto da docência universitária, nos instrumentaliza com dados para tal conclusão:

... as evidências da unidade imitação-criação como elemento de construção da práxis pedagógica estiveram presentes, pois a professora:

- Vivenciou formas de organizar didaticamente a formação de conceitos e a partir delas produziu suas próprias maneiras de organização.
- Produziu, de forma criativa, a interpretação dos conceitos estudados, na forma de esquemas, exemplos e perguntas direcionadas aos estudantes. [...]
- Organizou e criou suas aulas com consciência de que elas seriam modelos a serem imitados pelos estudantes e por isso problematizou a questão junto a eles, incentivando-os a produzirem suas próprias referências de aula. [...]
- Confrontou conhecimentos espontâneos e científicos a partir de modelos [...] de aulas de geografia, para construir subsídios para novas criações.
- Forneceu orientações verbais e escritas, como elementos imitativos, no encaminhamento de construção de situações didáticas a serem concretizadas.
- Criou novos encaminhamentos a partir de dificuldades surgidas na sua própria atuação docente. [...]

Assim, a unidade imitação-criação, enquanto processo de apropriação/objetivação do saber historicamente produzido para responder a demandas do campo do ensino [da *obutchénie*] utilizando o potencial criador do formador de professores se mostrou evidente na constituição da sua práxis pedagógica. (DIAS DE SOUSA, 2016, p.249-250, acréscimos da autora).

A imitação-criação é, portanto, uma unidade constitutiva do método, quando tomado como eixo central do processo formativo, um meio para oportunizar vivências que, mediadas pelo conhecimento científico da docência, ocupa um importante lugar no processo de superação e desenvolvimento da profissionalidade docente.

4.4 A unidade ruptura-desenvolvimento

O entendimento dessa unidade tem sua gênese nos processos de constituição e desenvolvimento humano e se estabelece por uma das principais leis da dialética: “... pode-se definir a dialética como doutrina da unidade dos

contrários. [...] Todas as outras leis da dialética [...] são uma revelação, concretização ou complementação do conteúdo desta lei básica.” (KOPNIN, 1978, p.104). Sob essa base, essência da lógica da dialética, reside o entendimento do que se quer defender em torno da *unidade ruptura-desenvolvimento*.

A consciência se forma-desenvolve na complexa rede de conexões nas quais o homem se constitui humano e constitui a humanidade. Na concretude das relações sociais nas quais o sujeito está imerso e nas quais produz novas relações e conexões, os processos mentais humanos se formam-desenvolvem, na unidade sujeito social-sujeito pessoal. Nesse sentido, a consciência para a psicologia soviética

... não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se. A ideia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista. (LURIA, 2008, p. 23).

O processo de constituição humana, no entendimento que se quer pôr em evidência, é assumido como sócio-pessoal e se faz na *atividade* humana (também sócio-pessoal). Essa relação dialética se estabelece no jogo de forças da vida, como luta e tem na contradição a força motriz da transformação, como possibilidade de ruptura. O movimento de confronto entre essas forças se materializa na *atividade* humana. Por meio das contradições inerentes a ela encontram-se as condições objetivas e subjetivas da *atividade* para a formação e o desenvolvimento (LONGAREZI, 2006).

Esse não é um processo no qual o sujeito fica, como alertado por Luria, passivo diante da *atividade*, pelo contrário, é a *atividade* mental produtiva do sujeito que possibilita colocar em movimento, em confronto, as contradições, abrindo portas para novas formas de pensamento. Dessa maneira, a chave para a transformação está na ruptura possível, gerada no embate entre as forças contraditórias colocadas em confronto. Assim como para Vigotski (1991) à *obutchénie* é “...imprescindível no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, impulsionando o desenvolvimento da consciência...” (LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007, p. 66); também os processos psíquicos do sujeito o

são. O sujeito ativo, assumido em sua totalidade, mobiliza suas várias funções psicológicas, acionando e sendo acionado por seus diversos sentidos; não restritos, portanto, à dimensão racional do homem, ao seu desenvolvimento cognitivo; incluído nesse processo a dimensão dos afetos e emoções.

A transformação na acepção revolucionária do materialismo histórico-dialético presume, portanto, uma mudança na essência do fenômeno. Para essa transformação (ruptura-formação-desenvolvimento), tal como se tem empreendido no esforço coletivo em processos de formação de professores e/ou processos educativos junto a classes de estudantes (FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016, 2017; FEROLA, 2016, 2017; COELHO, 2016; MARRA, 2017; FERREIRA, 2017; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2016; LONGAREZI, MARCO, FRANCO, 2016), se tem tomado, pelas atividades pedagógicas, “[...] o confronto dos saberes, o que na lógica dialética significa a luta dos contrários, a negação da negação.” (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 17). Esse movimento é fundamental para que se “[...] modifiquem as formas de pensamento e possibilitem novas formações psíquicas (o desenvolvimento).” (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 17); e assim se constitui uma *obutchénie* que podemos chamar de dialética e desenvolvimental.

Essa transformação (ruptura-formação-desenvolvimento) não pode ser identificada, localizada como produto alcançado ou nível desejável a ser atingido, pois, consiste em processo a partir do qual são acumuladas mudanças quantitativas que podem, a depender das mediações e contradições vivenciadas no contexto humano-formativo, produzirem uma nova qualidade. A qualidade da mudança depende também da qualidade das mediações vivenciadas, das *unidades motivo-objeto, conteúdo-método, imitação-criação, ruptura-desenvolvimento* experimentadas.

O princípio desse movimento está nas próprias leis da dialética (Lefebvre, 1995) e tem sua essência no conceito de unidade, tomada como fruto de um movimento de conflito, de luta entre contrários. [...] O contraste desses conhecimentos permitiu ao grupo a construção de uma outra lógica de pensamento e de uma outra concepção de formação. [...], desencadeador de mudanças [...]. Nesse movimento o professor desenvolve-se, forma-se e isso [...] se

deu não pela negação de um ou outro saber, mas pela sua superação. Tal como concebido no materialismo histórico-dialético, essa superação configura-se numa mudança qualitativa. (LONGAREZI, 2006, p.170-2).

O processo de formação-desenvolvimento pela superação ocorre quando há uma transformação de qualidade. Quando o tipo de pensamento, como síntese dos processos de contradição vivenciados na atividade intencional de formação, possui nova qualidade (LONGAREZI, 2006; GERMANOS, 2016), muda em sua essência. Por outro lado, mudanças quantitativas que ainda não implicam saltos qualitativos podem ser marcadas por acréscimo de qualidade, sem que as mesmas impliquem mudança de qualidade.

... Marx esclarece-nos ser na lei da mudança (qualitativa) que a dialética pode ser resgatada em seu sentido claramente materialista. [...] nele se “integra períodos críticos e períodos estáveis” (GARCIA, 2006, p. 22). [...] mudanças radicais só podem vir impulsionadas pelos movimentos quantitativos que impulsionam mudanças e saltos qualitativos em sua totalidade. (FRANCO, 2015, p. 46).

No contexto da atividade de formação profissional docente, cada etapa do processo (cada ação) tem uma finalidade (objetivo) no sistema de atividades no qual se está inserido. Com objetivos específicos, se constituem em ações fundamentais no sistema de atividades no qual se pretende fazer emergir as contradições impulsionadoras de crises, geradoras de novas contradições, sem as quais nenhuma transformação na essência do pensamento-ação se faz possível (GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016; FEROLA, 2016).

Nesse movimento, a ruptura pode ser considerada o ápice do processo de luta e confronto entre os diferentes e contraditórios tipos de conhecimentos; a superação, caracterizando o ponto alto da mudança qualitativa, provocado pelo enfrentamento das contradições inerentes aos fenômenos e processos envolvidos no transcurso da formação-desenvolvimento profissional docente. A ruptura se constitui, pois, em processo fundamental na passagem da quantidade à qualidade no movimento de desenvolvimento do pensamento-ação do professor.

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento é um processo de transição de um estágio para outro, a partir do qual ocorre uma reorganização da estrutura da consciência (GERMANOS, 2016). As mudanças são contínuas e para que ocorra uma transformação que reestruture a consciência, forme novas funções ou transforme as existentes, é necessário o rompimento de um modo particular em funcionamento, articulado a novas e mais complexas ligações para que sejam criadas formas inéditas de pensamento-ação. Como lei da dialética, esse processo novo, representado por estágio de superação, contempla um modo de pensamento ainda não existente, produzido pela síntese, no confronto com o já presente e, nesse sentido, resguarda características já constituídas, mas reestruturadas. Por isso, emerge sob a égide da transformação (LONGAREZI, 2006), da *unidade ruptura-desenvolvimento*. Nesse movimento de luta e produção do novo ocorre um fenômeno importante de mudança qualitativa.

Os produtos subjetivos desses processos são neoformações, mudanças qualitativas no desenvolvimento da professora e estudantes, a formação de novos processos mentais e apropriações conceituais. Os produtos objetivos desses processos são as transformações da realidade, da aula, isto é, das relações sociais e concretas entre professor e estudantes, professor e métodos [...], entre os próprios estudantes e destes com o objeto-conteúdo. (FRANCO, 2015, p. 96-7).

No sentido vigotskiano, essa mudança se dá mediada pelo conceito científico e pode ser entendida como processo de tomada de consciência.

[...] a tomada de consciência está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, o papel decisivo é desempenhado principalmente pela *obutchénie*. [...] a tomada de consciência ingressa pela porta dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2007, p. 315, tradução da autora).

A tomada de consciência como processo de sistematização de conceitos e generalização é, portanto, um ato mental que inclui operações mentais, corresponde à generalização abstrata e cuja forma principal de pensamento se expressa como síntese (NÚÑEZ, 2009). Nesse sentido, constitui-se enquanto ato

mental a partir do qual se evidencia um salto qualitativo que marca uma transformação importante na essência do pensamento-ação que qualifica de um modo diferente o pensamento-ação até então vigente, modifica a estrutura da consciência e cria as bases para objetivações e generalizações transformadas e transformadoras da realidade. A tomada de consciência representa um “marco” do desenvolvimento do professor (GERMANOS, 2016).

Tomar consciência é “... analisado como um dos desenvolvimentos possíveis [...]. A consciência [...] é passível de influência da educação [*obutchénie*] e pode encontrar na escola [...], um meio social, privilegiado para [...] sua formação.” (SOUZA, 2016, p. 142, acréscimo da autora); e, nesse contexto, é associada a um complexo processo de sistematização de conceitos e generalização.

A *unidade ruptura-desenvolvimento* tem suas bases, portanto, no movimento possível, fundado nas leis da dialética, de transformação do pensamento pela *obutchénie* que provoque o confronto entre diferentes formas de conhecimento e seja propulsor, não apenas de mudanças quantitativas, mas de rupturas que permitam de fato mudanças na essência, que gere desenvolvimento. Essa é uma das teses centrais da Didática Desenvolvimental, a da *obutchénie* que impulsiona o desenvolvimento, orientada pela compreensão de formação e desenvolvimento humanos defendidos pela psicologia soviética da época.

As intervenções didático-formativas propostas no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo grupo (MARRA, 2017; FERREIRA, 2017; SOUZA, 2016, 2017; FEROLA, 2016, 2017; COELHO, 2016; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; FRANCO, 2015; LONGAREZI, 2017, 2014b, 2014a, 2012, 2006; FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2016; LONGAREZI, MARCO, FRANCO, 2016), têm a transformação, no sentido da mudança qualitativa na estrutura do pensamento-ação do professor e/ou do estudante, objeto e objetivo dos processos de formação-desenvolvimento propostos. No seio desses trabalhos, os resultados das intervenções realizadas por Germanos (2016), junto a professores do Ensino Médio, revelaram que o docente, “na medida em que [...] toma consciência de sua atuação como professor [...] muda, se transforma e transforma sua prática pedagógica.” (GERMANOS, 2016, 186). Nesse processo, o que impulsiona a

tomada de consciência são as contradições que assumem papel fundamental como “ignição” para a superação, a mudança (GERMANOS, 2016).

A intervenção didático-formativa no Ensino Médio sistematizou um conjunto de proposições que podem ser orientadoras da formação na perspectiva da transformação e da tomada de consciência:

- i) Formação de **Coletivos internos** a escola em que se realizará a intervenção [...]
- ii) **Diagnóstico contínuo** produzido por meio de diferentes instrumentos [...] acompanhado de observações da realidade concreta [...]
- iii) Elaboração de atividades práticas que integrem o grupo enquanto trabalho coletivo, com intuito de criar e fortalecer **relações** entre os participantes. [...]
- iv) A escolha do material científico utilizado deve ter **aderência com o diagnóstico** dos participantes, [...] concluímos que leituras coletivas críticas que tragam resultados possíveis de serem aplicadas na escola pública brasileira despertam maior interesse. [...]
- v) Promover situações que permitam a emergência de **contradições** (compreendidas como força motriz de mudança) entre a prática pedagógica dos professores e o ensino [*obutchénie*]. (GERMANOS, 2016, p. 235, acréscimo da autora).

O movimento vivenciado no contexto dessa intervenção em particular oportunizou evidenciar esses aspectos considerados importantes para a constituição de processos formativos que se proponham desenvolvedores do professor na perspectiva abordada. Entretanto, longe de apresentá-los como modelo, sinaliza-se para a necessária construção coletiva de modos particulares de atividades nas quais as mediações sejam emergentes de contradições e confrontos propulsores da formação-desenvolvimento profissional docente e a *unidade ruptura-desenvolvimento* seja compreendida coletivamente como princípio e objetivo didático desenvolvedor e propulsor da formação profissional docente.

5 A formação-desenvolvimento do professor e do estudante no processo de intervenção didático-formativa: princípios e ações didáticas como síntese possível

As diferentes intervenções didático-formativas realizadas seguem um conjunto de princípios que tem sido assumido por esse coletivo como orientadores da formação didática do professor numa perspectiva desenvolvimental (LONGAREZI, 2014b):

1. Princípio da natureza social do conhecimento e da formação humana;
2. Princípio do caráter ativo e produtivo do professor no processo formativo;
3. Princípio da centralidade da *obutchénie* como conteúdo e método na formação de professores;
4. Princípio da *obutchénie* conceitual, da formação do pensamento teórico sobre a docência;
5. Princípio da formação pela atividade objetiva e subjetiva do professor;
6. Princípio da unidade dialética na organização de todo o processo formativo;
7. Princípio da *obutchénie* da docência como propulsora de seu desenvolvimento humano e profissional; e
8. Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento.

Em todas as unidades dialéticas problematizadas (*motivo-objeto, conteúdo-método, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento*) ficam delineadas as marcas desses princípios, que sinalizam para importantes aspectos orientadores de atividades formativas e consistem, portanto, na essência de uma possível *Teoria das Unidades*. No bojo dessa compreensão, fica evidente a centralidade que a *obutchénie* assume nas intervenções didático-formativas realizadas, pois, como atividade principal do professor, é *processo* no movimento de sua profissionalização, conteúdo de sua formação, *produto* da relação de confronto que se estabelece em seu movimento de formação-desenvolvimento e objeto de sua atividade laboral.

Dessa maneira, a objetivação desses princípios, no contexto das pesquisas, oportunizou, como movimento universal-singular-particular (VIGOTSKI, 1991), intervenções em classes de estudantes no ensino fundamental (FRANCO, 2015); médio (GERMANOS, 2016, COSTA et. al., 2016; SOUZA, 2016; e FEROLA, 2016) e superior (DIAS DE SOUSA, 2016); a partir das quais foram produzidas

importantes ações delineadoras de um movimento didático desenvolvidor dos estudantes.

Um sistema de atividades proposto no contexto do ensino médio (FEROLA, 2016; FEROLA; LONGAREZI, 2017) caracteriza bem os movimentos que têm sido orientadores das várias intervenções pedagógicas organizadas pela via da formação de conceitos e do desenvolvimento do pensamento teórico do estudante; fundamentalmente proposto com base nas premissas vigotskianas. Os movimentos, que incluem o *diagnóstico*, a *problematização*, o *estudo da essência do conceito científico* e a *avaliação*, são processuais e, na perspectiva que aqui se propõe, compõem o sistema didático de formação de conceitos, a partir do qual não se delinea o fim de um movimento para o início de outro; enquanto processo sistêmico as relações assim também o são. Tomado em sua totalidade, esses movimentos compõem um processo que têm como fonte propulsora as contradições e superações, geradoras de novas crises. Por tudo, não há possibilidade alguma de hierarquia ou linearidade em quaisquer um dos movimentos propostos.

Nesse sistema de atividades, a gênese do processo de formação do conceito pode ser localizada no movimento de *diagnóstico*, porque, orientado pelas bases do método materialista histórico-dialético, toma como critério de verdade a prática social e, portanto, parte da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No mesmo sentido está orientado também pelos estudos de Vigotski (1999, 2007) sobre zona de desenvolvimento possível (ZDP), no qual parte-se do nível real de compreensão dos fenômenos.

O *diagnóstico* é, nesse sentido, o movimento que, a partir da prática social dos sujeitos, permite identificar o nível real de desenvolvimento dos estudantes frente a um conceito ou a um sistema de conceitos, implica a apreensão das formas hipotéticas de explicação-compreensão que se tem em torno do fenômeno em estudo e identifica, em todo o processo, o movimento conceitual produzido pelos estudantes na atividade pedagógica; nesse sentido, acompanha o movimento do pensamento, suas crises, transformações e superações.

O processo de *diagnóstico* tem ainda outra importante característica, a partir dele se faz possível dar visibilidade às contradições em dois processos

singulares ao ato educativo: no primeiro deles, encontram-se os inerentes ao fenômeno da atividade pedagógica e, no segundo, os relativos ao fenômeno em estudo (o conceito e suas explicações empíricas e científicas). Abre-se, pelo diagnóstico, as possibilidades para o movimento da *problematização*, que é permanente no processo de formação conceitual e assume um papel essencial para tornar consciente as contradições e gerar crises. Por ela se faz necessária a proposição de um (ou mais) problema(s) científico(s) que coloque(m) em dúvida as hipóteses explicativas consolidadas, que gere(m) a necessidade de outras formas de compreensão dos fenômenos (científicas), criando condições para a formação-desenvolvimento de novos tipos de conhecimentos. À medida em que as contradições vão sendo desveladas, vão também sendo criadas as condições para a emergência de novas necessidades, direcionadas ao objeto do conhecimento que, nesse caso, corresponde ao conceito científico.

[...] quando você apresenta um problema ao estudante que desconhece sua solução e as possibilidades intelectuais para resolver a contradição [...] eles se deparam com o incompreensível [...]. Nessa situação [...] se orientam para realizar uma ação, portanto a contradição que se dá no plano mental devido a situação problema conduz a sua assimilação. Este caráter de impulsionar a busca ativa do conhecimento pelo aluno, instigado pelas situações problema, é considerado [...] fundamental para a estrutura de um processo de ensino-aprendizagem [*obutchénie*]. (FEROLA, 2016, p. 24-25, acréscimo da autora).

Uma vez criada a necessidade do conhecimento científico, criam-se as condições para que o motivo da atividade de estudo conceitual coincida com o objeto do conhecimento e aí a definição verbal do conceito se torna importante para o encaminhamento do *estudo da essência do conceito científico*, outro importante movimento no sistema didático para um Ensino Desenvolvimental.

A formação de conceitos constitui-se ato mental; portanto, não é algo que preexiste, é processo criativo do sujeito, se dá na unidade dialética sujeito social-sujeito pessoal. Nesse sentido, a formação do conceito científico não está no objeto concreto, embora o conceito se constitua síntese abstrata do objeto, sua formação está na consciência do próprio conceito “... é caracterizado pelas relações lógicas

complexas obrigatórias que estabelece com outros conceitos, [...] só existe enquanto constituinte/constituidor de um **sistema de conceitos** – ‘a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir.’ (VIGOTSKI, 2001, p. 359).” (FEROLA, 2016, p. 34).

O *estudo da essência do conceito científico* pressupõe, portanto, que a formação do conceito ocorra no processo de apreensão dos nexos conceituais que o constituem, compreendido e tratado no sistema conceitual ao qual pertence.

Cada nexos conceitual configura-se um novo conceito científico [...]. De maneira geral, as ações didáticas empregadas [...] - diagnóstico, situações científicas para problematização, apresentação da definição, discriminação e desenvolvimento de nexos conceituais – foram as ferramentas empregadas para o desenvolvimento de cada nexos interno do conceito. (FEROLA; LONGAREZI, 2017, p. 296).

No movimento didático que se propõe a organização da *obutchénie* (pelo *estudo da essência do conceito científico*) é pensada e materializada dentro do sistema conceitual no qual está presente o conceito em formação, com foco para os vários sistemas internos delineados pelos nexos conceituais que compõe o conceito em estudo-formação. Nesse sentido, a atividade pedagógica (pelo *estudo da essência do conceito científico*) se constitui *na* e a partir *da* teia de sistemas na qual o conceito faz parte.

as situações ou tarefas de estudo colocam o estudante em uma condição de análise das relações e propriedades dos conceitos, a partir da identificação das suas características essenciais, dos atributos que não se percebem de modo direto. [...] Davidov (1980, p. 91) afirma que tais tarefas ou situações de estudo, necessariamente, precisam exigir dos estudantes determinadas ações de estudo que os façam analisar as relações e os nexos existentes no conceito. (FRANCO, 2015, p.102-3).

A *avaliação* (entendida como diagnóstico contínuo), apresentada aqui também como movimento nessa proposição, acompanha todo o processo didático porque se constitui fundamental para a ascensão do abstrato ao concreto desde o

diagnóstico até o *estudo da essência do conceito científico*. Ela é uma importante ferramenta para demarcar o movimento em percurso ou percorrido; permite identificar os sinais do processo de formação do conceito, além de balizar *como* e *se* as ações didáticas modificaram a aprendizagem dos estudantes (FEROLA, 2016).

Nesses movimentos de *diagnóstico*, *problematização*, *estudo da essência do conceito* e *avaliação* vão se evidenciando contradições, gerando crises e confrontando formas distintas de explicações sobre o mundo, produzindo as condições psíquicas para a superação de formas consolidadas para novas formas de pensamento, gerando as condições para a formação-desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

As atividades pedagógicas que compuseram outro projeto do grupo (SOUZA, 2016; SOUZA et al. 2014, 2015; SOUZA; LONGAREZI, 2016; GERMANOS et al. 2014, 2015) permitiram a sistematização de algumas ações didáticas, dirigidas pelos movimentos apresentados - *diagnóstico*, *problematização* e *estudo da essência do conceito* e *avaliação* - e que culminam nas possibilidades de efetivação de uma *obutchénie* para o desenvolvimento.

Longe de serem compreendidas como um modelo didático, essas ações podem expressar a materialidade do movimento possível de ser produzido como atividade criativa do professor na unidade com a atividade criativa do estudante. Consistem, portanto, nas ações de: 1. *diagnóstico*, 2. *problematização*, 3. *atividade coletiva*, 4. *consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais* e 5. *generalização como objetivação do conceito para si* (SOUZA, 2016).

As duas primeiras ações (*diagnóstico* e *problematização*) correspondem a dois dos movimentos apresentados e são fundamentais porque demarcam o ponto de partida para o processo educativo que se constitua sob a base da contradição e da crise para criar novos interesses, impulsionadores da formação do conceito.

Na medida em que o professor reconheça o conjunto das habilidades que seus estudantes já têm desenvolvidas e aquelas que eles estão potencialmente aptos a desenvolver, se torna possível o planejamento intencional das ações [...] que oferecerão

[...] condições para [...] que o desenvolvimento seja possível. (SOUZA, 2016, p. 150).

A *atividade coletiva*, terceira ação, se mostra relevante como modo de organização do trabalho nos movimentos apresentados, especialmente porque aproveita a proximidade interpessoal existente entre os estudantes, fazendo disso motivo preliminar que incite os interesses dos estudantes à participação nas atividades propostas e, nesse sentido, se caracteriza como possibilidade inicial para a constituição dos interesses, no sentido tratado por Vigotski (2012). Na esfera das emoções, a atividade coletiva tem ainda um importante papel

[...] nos processos de formação de sentimentos, qualidade e valores nas pessoas dos educandos (ORAMAS; TORUNCHA, 2003). [...] As distintas perspectivas e experiências de vida e a própria diversidade social pode ser representada nas diferenças presentes nos estudantes que trabalham em conjunto. (SOUZA, 2016, p. 153).

A quarta ação, *consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais*, está vinculada às atividades que oportunizam ações mentais, que, na unidade com a formação de conceitos, se constitui parte importante no processo de desenvolvimento do pensamento teórico. A consciência pelo uso intencional dos significados “[...] é o resultado da relação dialética entre a atividade desenvolvida na realidade concreta, seus elementos interiorizados e o estabelecimento de sentidos pessoais.” (SOUZA, 2016, p. 153). O emprego da palavra é um meio fundamental para a formação do conceito e tem papel central no processo de constituição no nível do pensamento, na “[...] transferência ‘do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras’ (VIGOTSKI, 2001, p. 275).” (SOUZA, 2016, p. 153). É nesse sentido que o uso intencional está vinculado à consciência do conceito e que implica a recriação, no plano mental, das significações conceituais.

A *generalização como objetivação do conceito para si*, quinta ação, está indissociavelmente vinculada ao uso consciente do conceito (ação anterior); pois pela “... consciência do significado dos conceitos o estudante poderá desenvolver a

habilidade de seu uso intencional no entendimento de sua realidade, ou seja, sua generalização.” (idem, p. 155). Isso porque “[...] o conceito se caracteriza enquanto um fenômeno do pensamento, essencialmente por se constituir enquanto um significado generalizante.” (ibidem). Em sentido mais amplo, se constitui pela ação e uso da significação conceitual formada no processo de pensamento também conceitual, em situações variadas e distintas: “a consciência do significado do conceito permite seu uso intencional, sua aplicação ao entendimento de uma gama de fenômenos e situações, enfim, sua generalização.” (ibidem).

* * *

Assim compreendidos os *princípios, movimentos e ações* para uma Didática Desenvolvimental, produzidos no contexto da escola pública brasileira, é preciso que se enfatize que esse processo de *obutchénie* só faz sentido quando compreendido na relação dialética com o processo didático da formação de professores. Ambos se efetivam pela atividade pedagógica que, nesse universo conceitual, é entendida como a unidade das atividades docente e discente (MOURA, 1996, 2001, 2017; MOURA et al., 2010; LONGAREZI; FRANCO, 2017); portanto, não podem ser tratados como processos distintos.

Na mesma perspectiva as *unidades motivo-objeto, conteúdo-método, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento* se fazem imprescindíveis não apenas para a formação didática do professor, mas também no contexto de um Ensino Desenvolvimental de estudantes, se apresentando como unidades possíveis no processo de constituição de uma Didática Desenvolvimental no âmbito da educação brasileira.

Os estudos realizados com formação de professores e generalizados para processos educativos junto a classes de estudantes, com foco para uma Didática Desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento docente e discente, pela sistematização das unidades propostas, se alicerçam sob a base das teses principais de Vigotski e Leontiev.

Dessa maneira, o Ensino Desenvolvimental pelas unidades presume que esses processos se constituam *atividade* para os sujeitos. A condição primária para isso é a *unidade motivo-objeto*. No processo educativo, em que a *atividade*

assim se constitui, o método assume um importante papel mediador, delineando a *unidade conteúdo-método* pela via da *unidade imitação-criação*, duas outras condições para uma *obutchénie* desenvolvedora.

Contudo, assumido o desenvolvimento numa perspectiva dialética da *obutchénie* e da formação-constituição humana, ele só se materializa quando ocorre uma transformação na essência do pensamento-ação dos sujeitos e se dê sob a base da ruptura, estabelecendo-se a partir da formação-desenvolvimento do “novo” (produzido como síntese da luta entre as contradições inerentes aos fenômenos da vida, na condição humana a que se está imerso); assim se constitui mais uma importante e fundamental condição para o desenvolvimento de professores e estudantes na perspectiva histórico-cultural: *a unidade ruptura-desenvolvimento*.

Dessa maneira, numa abordagem histórico-cultural da atividade, os processos educativos têm nas *unidades motivo-objeto, conteúdo-método, imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* a essência e o prenúncio de um Ensino Desenvolvidor e dialético factível na realidade sócio-cultural que nos caracteriza; sinalizando para alguns elementos necessários para a construção do que se poderia enunciar como gênese de uma possível *Teoria das Unidades*, unidades que no contexto da educação escolar brasileira, a depender dos processos de *obutchénie* a que se submete, podem se materializar na atividade pedagógica tanto em processos de formação-desenvolvimento de professores, quanto de estudantes.

Referências

BOZHOVICH, Lídia. *Problemas da psicologia geral, pedagógica e das idades*. Moscou: Pedagógica, 1978.

COELHO, Grasiela M. de Sousa, *A felicidade em ser docente: vozes que ressoam no campus Amíl Ferreira Sobral*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). 2016.

COSTA, Viviane P. C.; FEROLA, Bianca C.; SOUZA, Carolina. F. ; GERMANOS, Erika; LONGAREZI, Andréa. M.. Experimentando novas formas de trabalhar a educação ambiental: material PROBIO como situação problematizadora. In: *Anais do VII Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola*. Uberlândia: Edufu, 2016. p. 1-6.

DAVIDOV, Vasili. V. Problemas do Ensino Desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. *Revista Soviet Education*, August, v. XXX, n. 8.1986. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Título original: *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts*.

DAVÍDOV, Vasili. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili; MARKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antologia. Moscú: Progreso, 1987.

DIAS DE SOUSA, Walêska D. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica. 2016. 343 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>. Acesso em: 03 de mai. de 2017.

FEROLA, Bianca de C. Contribuições para a Didática Desenvolvimental no Ensino Médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia. 2016. 74f. *Monografia*. (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2016.

FEROLA, Bianca de C. *Sistema zankoviano de ensino e suas implicações para uma didática na perspectiva histórico-cultural no contexto educacional brasileiro*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Mestrado. 2017.

FEROLA, Bianca de C.; LONGAREZI, Andréa M. A. *Organização do ensino na perspectiva histórico-cultural: possibilidades didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia*. Anais do Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores. Catalão: UFG, 2017.

FERREIRA, Ione M. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva da Didática Desenvolvimental*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Doutorado. 2017.

FRANCO, Patrícia L. J. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira. 2015. 363f. *Tese*. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13690/1/DesenvolvimentoMotivosFormadores.pdf>>.

FRANCO, Patrícia. L. J.; LONGAREZI, Andréa M.; MARCO, Fabiana F.. Organização do ensino de matemática na perspectiva histórico-cultural: um processo didático-formativo. *Zetetiké* (on line), v. 24, p. 127-140, 2016.

GERMANOS, Erika. *Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural*. 2016. 330 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GERMANOS, Erika; SOUZA, Leandro M. A.; FEROLA, Bianca C.; COSTA, Viviane P. C.. Formação para docência e as contribuições da Teoria Histórico Cultural no contexto brasileiro. In: *Atas do Congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem-International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)*, Braga-Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2014. p. 404-412.

GERMANOS, Erika; SOUZA, Leandro M.; COSTA, Viviane P.; FEROLA, Bianca C.; SOUZA, C. F. Aprendizagem e desenvolvimento docente em movimento: experiências de uma formação continuada no contexto da teoria histórico-cultural. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE*, Curitiba, p. 42652-42666, out. 2015.

KOPNIN, Pável V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LEONTIEV, Alexis N. El problema de la actividad em la psicologia. In: In: PUZIREI, Andrei; GUIPPENREITER, Yulia – *El processo de formación de La psicologia marxista* Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. As necessidades e os motivos da atividade. LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. Ensino Desenvolvimental. *Antologia*. Livro 1. Tradução de Andréa Maturano Longarezi e Patrícia Lopes Jorge Franco. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 39-58.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *XVII Endipe*. Fortaleza, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: LONGAREZI, Andréa M ; PUENTES, ROBERTO V. (ORGS.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A.M.M. Vasily Vasilyevich Davydov. A escola e a formação do pensamento teórico-científico LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V.. *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LONGAREZI, Andréa M. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. *Educação e Linguagem*. São Paulo, v. 1, n. 1. São Bernardo do Campo: UMESP, p. 157-175, 2006.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática Desenvolvidor no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática Desenvolvidor: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior*. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014a.

LONGAREZI, Andréa M. Conferência “Ensino Desenvolvidor e Formação de Professores”. In: *VI Simpósio sobre formação de professores*. Tubarão: UNISUL. 29 de maio de 2014b.

LONGAREZI, Andréa M. *Intervenção didático-formativa: uma proposta metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvidor*. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, São Paulo: USP. (Projeto de Pesquisa). Pós-doutorado. 2017.

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. *Série Estudos*. Campo Grande:UCDB, n. 23, jan-jun 2007.

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa M., FRANCO, Patrícia J.L. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, ROBERTO V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa M.; MARCO, Fabiana F.; FRANCO, Patrícia L. J.. Formação docente e o ensino de Matemática como atividade: uma contribuição da teoria histórico-cultural. In: Anais do XVIII ENDIPE. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1-12.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética *obutchénie*-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia: Edufu, 2017.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. 5ª ed. São Paulo: Icone, 2008.

MARRA, José B. J. Formação de formadores de professores para e por um Ensino Desenvolvidor de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique. 2017. 147f. *Relatório de Qualificação*. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, v. 12, Rio Claro: UNESP, 1996, p. 29-43.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A.M.P. de (org). *Ensinar a ensinar – didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, 143-162.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). *Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de.; ARAUJO, Elaine Sampaio; SOUZA, Flavia Dias de; PANOSSIAN, Maria Lucia; MORETTI, Vanessa D. Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.

NÚÑEZ, I. B. *Vygostsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

PETROVSKI, A. *Psicología General*. Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PUENTES, Roberto V. LONGAREZI, Andréa M. Escola e Didática Desenvolvidor: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Rev. Educ.* [online]. Ahead of print, pp. 0-0. Epub Jan 24, 2013. Belo Horizonte, MG. ISSN 0102-4698. Disponível

em:<http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013005000004&ing=en&nrm=iso>; <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>> Acesso em: 05 fev. 2013.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Didática Desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. Apresentação. Dossiê Didática Desenvolvimental. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia: EDUFU, Vol.1, n.1, 2017a, p.9-19.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017b.

SAVIN, N. V. *PEDAGOGIA*. Habana. Editorial Pueblo y Educación. 2ª edición. 1979.

SOUZA, Leandro M. de A. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, Leandro M. de A. *Princípios didáticos para um Ensino Desenvolvimental da atividade*. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Projeto de Pesquisa). Doutorado. 2017.

SOUZA, Leandro. M. A.; FEROLA, Bianca C.; COSTA, Viviane P. C.; GERMANOS, Erika; LONGAREZI, Andréa M.. Caminhando rumo ao horizonte, um passo dado, um passo mais distante: reconhecendo a formação dos professores como um processo contínuo. In: *Anais do V Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola*, 2014.

SOUZA, Leandro M. de A.; FEROLA, Bianca C.; COSTA, Viviane. P. C.; GERMANOS, Erika; LONGAREZI, Andréa. M.. Por uma formação efetiva para a prática docente: possibilidades de entendimento da unidade teoria-prática pedagógica. *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação*, Bauru, p. 1-7, jul. 2015.

SOUZA, Leandro M. de A.; LONGAREZI, Andréa M.. Horizontes de uma nova sociedade: a centralidade da formação docente na possibilidade de uma educação emancipadora. *Anais do II Seminário Nacional de Teoria Marxista*, Uberlândia, p. 1-11, maio. 2016. Disponível em: <<http://seminariomarx.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

TALIZINA, N. *Manual de Psicologia Pedagógica*. 2000.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*, tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*, tomo IV. Tradução Lydia Kuper. Madri: Visor Dist. S. A., 1996.

VIGOTSKI, Lev. S. *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada por Guilherme Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 103-118. VIGOSTKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*, tomo IV. Paidologia del adolescente. Problemas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) *Педагогическая психология* (Psicologia Pedagógica). Москва : Педагогика, 1991, 480с. ISBN 5-7155-0358-2.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) Исследование развития научных понятий в детском возраст. Опыт построения рабочей гипотезы (Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infancia. Experiência na construção de uma hipótese de trabalho). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) *Мышление и речь* (Pensamento e Fala) Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999, p.172-274.

ZANKOV.L. *La enseñanza y el desarrollo*. Investigación pedagógica experimental. Moscú. Editorial Progreso.1984.

Recebido em 15 de maio de 2017.
Aprovado em 22 de agosto de 2017.

La filosofía de la educación un espacio para reflexionar

The philosophy of education a space to reflect

*Yanet Padilla Cuéllar*¹
*Pascual Valdés Rodríguez*²
*Nancy Mesa Carpio*³

RESUMEN

El propósito de este texto presentar una aproximación sobre el debate epistemológico en torno a la Filosofía de la Educación en América Latina, a partir de la producción teórica en este campo y la posición asumida por los investigadores al respecto, con la utilización de la sistematización teórica como método de la investigación educativa. Los autores se identifican con los que consideran la existencia de una Filosofía de la Educación como ciencia, que se encarga de la formación del hombre a través de la elección de un modelo de hombre y de escuela. El artículo, si bien no pretende brindar una nueva definición Filosofía de la Educación, dentro del cúmulo de las ya existentes, posibilita una aproximación a un concepto de partida, que sintetiza los diferentes rasgos que la conforman. El estudio realizado evidencia la ambigüedad epistemológica que aún persiste en torno a la Filosofía de la Educación como ciencia.

Palabras chaves: Filosofía de la educación. Ciencias de la educación. Pensamiento filosófico educativo.

ABSTRACT

The purpose of this text is to present an approach to the epistemological debate on the Philosophy of Education in Latin America, based on the theoretical production in this field and the position assumed by researchers in this respect, using Of the theoretical systematization as a method of educational research. The authors identify with those who consider the existence of a Philosophy of Education as a science, which is responsible for the formation of man through the choice of a model of man and school. The article, although it does not intend to provide a new definition, Philosophy of Education, within the cluster of existing ones, allows an approach to a concept of departure, which synthesizes the different features that make it up. The study shows the epistemological ambiguity that still persists around the Philosophy of Education as a science.

Keywords: Philosophy of education. Education sciences. Educational philosophical thought.

1 Introdução

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular del Centro de Estudio de Educación “Gaspar Jorge García Galló”. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. E-mail: yanetpc@uclv.cu

² Graduado en Filosofía. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar del Centro de Estudio de Educación “Gaspar Jorge García Galló”. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. E-mail: pascualvr@uclv.cu

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Centro de Estudio de Educación “Gaspar Jorge García Galló”. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. E-mail: nmesa@uclv.cu

Desde los últimos años del siglo XX a la humanidad le ha tocado vivir cambios radicales en los ámbitos político, social y económico, marcados en buena medida, por los avances tecnocientíficos y los medios de comunicación; cambios que han contribuido a la ruptura de fronteras para dar paso a un mundo globalizado en el que la acumulación económica y el poder político sustituyen a la realización humana como criterio y objetivo fundamental.

Si bien estos procesos abren un mundo de nuevas posibilidades, también han acarreado una crisis de sentidos donde se confunden los fines con los medios y donde prima el imperio de la razón instrumental, que trata de ahogar a la propia potencialidad pensante y exalta el “saber hacer”, con menosprecio del “saber pensar”.

Las corrientes ideológicas y filosóficas que dominan a nivel mundial determinan las políticas que ponen en práctica los modelos educativos, definidos en su mayoría como irracionales, inhumanas, en tanto que acentúan las diferencias en el acceso a la calidad de vida y a la equidad social.

En este sentido se evidencia la necesidad de una Filosofía de la Educación encargada de acotar los linderos cosmovisivos, metodológicos, axiológicos, antropológicos, teleológicos, en que se despliega el fenómeno educativo, el cual tiene como escenario al hombre, en su búsqueda de nuevos caminos que le permitan aportar soluciones más humanas, responsables y justas a la problemática de estos tiempos.

Los desafíos, que en materia educativa están presente en América Latina, reclaman, entre otros cuestiones de índole diversa, por una Filosofía de la Educación identitaria para el contexto socio-histórico-cultural del continente, ello patentiza la necesidad de los estudios de esta ciencia, en aras de conformar un marco teórico que oriente tanto la teoría como la práctica pedagógica.

Desarrollo

La Filosofía de la Educación es hoy motivo de fuerte debate teórico en el ámbito nacional e internacional; los aspectos polémicos son los referidos a su objeto, necesidad, tendencias a su ubicación (para unos constituye rama de la filosofía, como tendencia que prevalece; otros la reducen al hecho pedagógico); enfoques en que se aborda (ontológico-antropológico, analítico-crítico del lenguaje, teleológico-normativo y axiológico).

Así por ejemplo, hay autores que plantean que la Filosofía de la Educación se basa en la filosofía y existe para ayudar al educador consciente, a proceder mejor; sus reflexiones se enmarcan en un enfoque analítico del lenguaje educativo al considerar que su función básica es criticar las hipótesis planteadas por los educadores, contribuir a aclarar los objetivos pedagógicos, evaluar críticamente los diversos métodos educativos, esclarecer el lenguaje de los educadores y ayudar a la solución de los problemas pedagógicos (KILPATRICK, 1952).

Este autor se presenta con una visión reduccionista al analizar de forma absoluta la Filosofía de la Educación sólo por su función epistemológica, otros autores, como Villalpando (1992, p.9), la consideran:

Una disciplina filosófica interpretativa, explicadora de los secretos que se dan en la realidad educativa, que se propone indagar cuántos y cuáles son los elementos humanos que intervienen en la educación, cuál y cómo es el proceso de su realización y de qué manera o formas parciales se cumple la formación del hombre, cuál es la aspiración de la sociedad en correspondencia con el modelo de hombre a formar.

Desde un análisis integrador aborda las problemáticas de esta ciencia, la concepción del hombre como ser educable, los valores, el fin de la educación, y mantiene presente las funciones antropológica, axiológica, teleológica; sin embargo, para nada hace alusión a su función epistemológica.

Moquete de la Rosa (2001, p.40).se basa en plantear que la Filosofía de la Educación no es más que:

...el enfoque o aplicación de la filosofía al campo pedagógico mediante la aplicación de las diversas áreas filosóficas analizada y explicada con criterios ideológicos y científicos.

Su posición está orientada a ubicarla en el terreno filosófico, son acertados sus puntos de vistas en torno a que toda reflexión pedagógica tiene un sustrato filosófico que configura el discurso, desde una postura ideológica; pero no considera que tenga objeto propio, declara un conjunto de áreas filosóficas pedagógicas en las que se integran aspectos de la filosofía y de la educación donde los primeros enfocan a los segundos, ellas son:

- Ontología y dialéctica educativa.
- Epistemología correspondiente a los tipos de ponderación y ordenamiento científicos, leyes, metodología, principios, nivel científico, así como los usos que se hace de la pedagogía.
- Los valores en la educación.
- Los fines de la educación, a través de la teleología educativa.
- Los aspectos estéticos en la educación.
- La incidencia de la lógica en la educación.

No faltan aquellos que, consideran contrariamente, que la Filosofía de la Educación ha dejado de ser una reflexión dentro de la filosofía o una aplicación de la primera sobre la segunda, para convertirse en estudio desde el interior de la práctica y la investigación de la educación, hecha por los educadores mismos, “que ella examina el aparato conceptual utilizado por maestros y teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo” (FOLLARI, 1996, p.66). Sin declarar su carácter de ciencia de la educación, el foco de atención en este autor se centra en el fenómeno educativo.

En esta dirección la autora (LLANTADA, 2003, p.5), señala que el objeto de la Filosofía de la Educación, según la mayoría de los autores, es la reflexión teórica sobre la educación; por ello:

...debe comprender todos los problemas que atañen a la formación del hombre en tanto finalidad, proceso, acción, medio y resultado... debe interrogarse sobre el valor de la educación y sus

posibilidades, límites y fines en dependencia de las exigencias sociales.

Esta definición contiene elementos necesarios tales como:

- El hecho educativo desde la práctica educativa concreta.
- El carácter social de la educación y el papel del hombre en dicho proceso.

Desde similar perspectiva se considera que el objeto de estudio de la Filosofía de la Educación es la reflexión teórica sobre la educación, lo cual la ubica dentro del campo de las Ciencias de la Educación. Responde a las preguntas, qué es la educación, para qué y por qué se educa y cumple la función especial rectora de ser la que brinda la metodología general para el conocimiento de la educación. (MIRANDA, 2001).

En tal sentido se considera a la Filosofía de la Educación como la estrella polar del acto educativo, como la guía teórica necesaria para no perder el rumbo en el misterioso drama de enseñar y aprender, con ello destaca la función metodológica que cumple en orientar el proceso educativo enfocado al logro de un modelo de hombre en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad. (CHÁVEZ, 1995).

Destaca que las funciones y las tareas que cumple la Filosofía de la Educación son.

1. **Antropológica**: revelar críticamente los mecanismos del proceso educativo (autogestión y autoformación).

Tarea: Determinar la capacidad intrínseca del hombre para educarse.

2. **Epistemológica**: aportar los fundamentos del conocer, con el lenguaje de la ciencia.

Tarea: analizar el lenguaje usado por los educadores, y los diversos modelos pedagógicos.

3. **Axiológica**: explicar la naturaleza de los valores y su formación.

Tarea: formación del sistema de valores, y la jerarquización de valores en la labor educativa.

4. **Teleológica**: explicar el sentido general del proceso educativo.

Tarea: indagar el sentido y los fines del proceso educativo. (CHÁVEZ, 1995).

Como se aprecia, hay puntos de coincidencia en estos tres autores en cuanto al objeto de estudio, funciones, tareas que cumple la Filosofía de la Educación; desde otra mirada, esclarecen la necesidad de asumir a la Filosofía de la Educación y concebir dicho estudio, como un instrumento efectivo de la comprensión y transformación de la actividad educacional desde el enfoque filosófico, el cual puede ser aplicado a la educación y, en particular, al proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, pues ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo más consciente, óptimo, eficiente, eficaz y pertinente.

Desde otro ángulo hay una tendencia definida a considerarla una disciplina acerca de los fines y funciones de la educación, como forma de reflexión crítica y justificación de los propósitos de la educación. Desde un enfoque teológico normativo, se plantea el objeto de la Filosofía de la Educación como el examen de los fines de la educación. (FERRATE, 1941).

Es evidente que la postura asumida por el autor referido, resulta demasiado estrecha y no abarca en su totalidad todas las dimensiones que enmarcan la educación en los ámbitos axiológicos, epistemológicos y antropológicos.

Resulta significativo tener en cuenta cómo para algunos autores, la Filosofía de la Educación parece estar experimentando una marginalización creciente hoy, *“El dilema central que enfrenta este campo es encontrar la forma de ser tanto, académicamente buena, como importante para los practicantes...”* (BREDO, 2002, p.263).

Esta concepción se ajusta a otros análisis realizados que ponen en evidencia el actual desprestigio de la Filosofía en ciertos países y, en consecuencia, de la Filosofía de la Educación en su teórico alejamiento con la vida.

La Filosofía y aún menos la Filosofía de la Educación no puede, ni debe alejarse del mundo de la vida, como bien apunta la autora (LLANTADA, 2003);

mientras que otros aseveran que, hoy la Filosofía de la Educación goza de reconocimiento mundial, lo que no excluye que exista un fuerte debate en torno a esta disciplina teórica. (CHÁVEZ, 2003).

Autores como (HERNÁNDEZ, 2007 apud PADILLA, 2008) consideran que la Filosofía de la Educación trasciende el plano de la formalidad institucional, abarcando las posiciones ideológicas y políticas reveladoras de lo que hacen, sienten y piensan todos los hombres en relación con la educación; por cuanto el hecho educativo extra-escolar, como sucede con el escolar, está condicionado por el hecho histórico general. Si bien pocos seres humanos son filósofos de la educación, en cambio nadie deja de incursionar, en uno u otro nivel y forma, en las esferas del discurso filosófico-pedagógico

En estas confrontaciones conceptuales lo más importante está en no perder la claridad en cuanto a que es imposible separar Filosofía y Educación. Ello parece lógico, dado que el complejo mundo de la educación no se realiza de modo espontáneo, como sucede en cualquier proceso biológico o natural, sino que necesita de una visión filosófica que proporcione al proceso educativo una determinada visión de hombre.

Los autores se identifican con los investigadores que consideran la existencia de una Filosofía de la Educación como ciencia, que se encarga de la formación del hombre a través de la elección de un modelo de hombre y un modelo de escuela; si bien no pretende brindar una nueva definición dentro del cúmulo de las ya existentes, posibilita una aproximación a un concepto de partida, que sintetiza los diferentes aspectos y temáticas que la conforman:

- Es un saber necesario que parte de una concepción del mundo para enfocar el fenómeno educativo, es la que define y establece el lugar y significado del resto de los saberes, garantizando la integridad teórica necesaria a través de la construcción de un lenguaje común.
- Representa el núcleo del marco conceptual orientador en el estudio de la educación, pues ella es la que define los conceptos de máxima generalidad (educación, educatividad, valores, fines). De este modo se concibe como saber general que sienta las bases y los presupuestos esenciales para el análisis del hecho educativo.

- Forma parte del conjunto de las ciencias de la educación, desempeñando un rol orientador y cohesionador del resto de las ciencias incluidas.
- La Filosofía de la Educación brinda unidad de pensamiento en el análisis del complejo objeto que representa la actividad educativa en los diferentes escenarios en que ocurre.
- Cumple una función rectora al brindar la metodología general para el conocimiento de la educación, sentar las pautas teóricas para su análisis y determinar el lenguaje, sistema categorial como instrumental-epistemológico, sistema axiológico-valorativo, cosmovisivo e ideológico a utilizar.
- Su contenido está determinado por un conjunto de interrogantes de carácter filosófico que atañen al hombre como proceso y finalidad suprema.
- Posibilita una reflexión científica integradora del desarrollo educativo y de su práctica.
- Ofrece un análisis de la educación que incluye la naturaleza, esencia, fines, evolución y contenido histórico y social.

Los autores de este artículo comparten el criterio de los que plantean, que las reflexiones filosóficas de la educación comprenden, desde las formas más antiguas y simples, particulares y concretas, hasta los sistemas más acabados y complejos, planteándose problemas de auténtica significación para el hombre a fin de resolverlos, con apego a reflexiones de carácter explicativo y orientador general. (VILLALPANDO, 1992). Así, a través de la historia del pensamiento, los problemas acerca de la formación del hombre, de los valores y de los fines de la educación, han sido abordados en todos las épocas históricas.

La Filosofía de la Educación tiene raíces en el pasado. Penetrar desde los orígenes en la memoria, no puede ser considerada solamente como una necesidad historiográfica; sino el reconocer, del fluir del pensamiento universal a través de los intereses, de los signos de aspiraciones, así como las principales tendencias que formaron parte activa de la contemporaneidad.

El primer tratado de Filosofía de la Educación se encuentra en Platón (427-347 a. c.). En su obra, *La república*, postula una pedagogía política, según la cual,

la educación debe ser una función del estado, que ha de preocuparse por el crecimiento cultural de la población.

Analizando los postulados expuestos por este pensador, se perciben reflexiones gnoseológicas, teleológicas, axiológicas, sustentadas en su concepción de la “idea”, expresión del idealismo objetivo que fundamenta su filosofía. La presencia de la axiología se perfila en la idea del bien como valor máximo en la jerarquía de valores, el bien en la cúspide como expresión de la cognoscibilidad y como fin supremo de aspiración plasmando una doctrina adecuada a un fin.

Por su parte, el pensamiento medieval, aunque desde una concepción del mundo religiosa, en que el conocimiento y la razón se subordinaban a la fe, también tuvo su paradigma educativo. San Agustín (354-430 a.n.e), el pensador más relevante de la patrística, tiene para la educación en su copiosa obra, un reconocimiento cabal de labor humana con sello divino. En sus *Confesiones en la ciudad de Dios* y sobretodo en *El Maestro*, explica la esencia, significado, objetivo y fin de la educación.

Santo Tomás de Aquino (1225-1274), cuyo pensamiento educativo se encuentra en sus tratados *Del maestro y De la verdad*, expone ideas acerca del maestro en su labor formadora, así como sobre la educación moral, destacando que el fin de toda la vida moral es el bien supremo (Dios). Ambos al abordar el problema del hombre y su destino, se plantean la cuestión del sentido y el fin de la educación.

El Renacimiento se presenta con una nueva concepción del hombre y de la educación que se consolida más tarde con la Ilustración. La nueva conciencia educativa llevó a una práctica eficaz y de ella se desprendieron, a título de difusión, ideas y doctrinas de elevado sentido humanístico acerca del carácter, valor y fin de la educación.

Es de considerar lo aportado por los representantes del materialismo francés del siglo XVIII, en cuanto al valor otorgado a la educación, considerándola el medio más seguro de dar a los pueblos los sentimientos, talentos, pensamientos y virtudes necesarias para el florecimiento de la sociedad.

Las representaciones materialistas sobre el valor del medio en la formación del hombre, de su moral y de sus convicciones, se tornan inconsistentes,

combinadas con la concepción idealista de la marcha del proceso histórico; consideraban que el curso de la historia era determinado por el progreso intelectual, de la ilustración y del saber, sin percatarse que el mismo radica en la determinación de la producción material.

Son figuras destacadas de la época moderna, J. A. Comenio, J. Locke, J. J. Rousseau, C. A. Helvecio, D. Diderot, J. A. Condorcet, J. E. Pestalozzi, R. Owen, J. F. Herbart, F. G. Adolfo Diesterweg, H. Spencer, K. D. Ushinski, entre otros. Si bien en estas figuras no hay un pensamiento homogéneo en posiciones filosóficas e ideológicas, sí se aprecian ideas comunes en cuanto a la necesidad de formar un hombre integral, más práctico, con un gran desarrollo del intelecto y el dominio de la ciencia y la técnica. Diseñan una estructura y organización nueva de la escuela y defienden el carácter laico de la enseñanza. Estas reflexiones se identifican con la concepción de formar un hombre de su tiempo.

Los filósofos Emmanuel Kant, Federico Schiller, Fichte, Federico Hegel, Herbart, brindaron a la pedagogía un concepto renovador del hombre, de la noción y sentido de su formación sedimentada en los valores morales, así como los fundamentos para el enfoque de una concepción del hombre a partir del reconocimiento de la educabilidad, basado en un método que maneja los elementos racionales para explicar la realidad espiritual del hombre, así como su proyección en la cultura.

En los postulados de estos pensadores se encuentran importantes concepciones que tributan a las dimensiones que conforman la ciencia, tomando en consideración los aspectos positivos que aportaron, en cuanto a la antropología, como es el caso de Kant (1724-1804).

En los escritos sobre pedagogía, el filósofo alemán parte de su reconocimiento de las posibilidades formativas del hombre, reconoce que la esencia humana llega a su plenitud, merced a la educación y advierte cómo la educación promueve en el hombre su elevación, mediante su propio esfuerzo por apropiarse de los bienes de la cultura. Kant concibe el hombre real, empírico, como parte del medio social en que vive e interactúa, otorgando valor esencial a la autoeducación y a la educación espiritual y moral.

Por otra parte, Federico Schiller (1759-1805), aborda en su filosofía de la naturaleza, elementos positivos como el problema de la educación estética, al considerar el arte como vía para la formación humana; articula el mismo con la vida moral, presenta a la conducta humana obrando con apego a la ley moral. Según criterios de Villalpando “el sentido social de la vida humana, y el fin de una comunidad armónica y pacífica de hombres fue la idea última de Schiller”. (VILLALPANDO, 1992, p.29).

Un paso más avanzado da al pensamiento pedagógico de la época, Johann Fichte (1762-1814) cuando extiende su concepción de lo humano al plano de los valores:

En sus discursos a la nación alemana destaca que la meta de la educación era la formación de la conciencia nacional, y ésta se logra por el cultivo del amor a la patria, por el ejercicio de la solidaridad, y por la unión que representan los lazos del lenguaje (VILLALPANDO, 1992, p.44).

Juan Federico Herbart (1776-1841), considerado una de las figuras que más influencia ha tenido en el pensamiento educativo de su tiempo, se pronunció por el fin de la educación desde la ética, a través de un tratado teológico en el que integra lo axiológico:

- La libertad interior (autogobierno).
- La perfección (realización de toda clase de valores).
- La benevolencia (amor al prójimo).
- El derecho (capacidad para la vida social regulada).
- La equidad (equilibrio entre el esfuerzo y el producto).

(VILLALPANDO, 1992).

Estas nociones no son ajenas al verdadero sentido de la educación en su proceso de formación del hombre.

El decursar del tiempo ha llevado a los filósofos y pedagogos a plantearse y replantearse la problemática humana; gran diversidad de criterios han abierto la posibilidad de aumentar la variedad de doctrinas explicativas que parten de un enfoque filosófico al abordar la problemática educativa en la que está presente el hombre.

Dentro de las corrientes filosóficas más difundidas que han caracterizado a los siglos XIX, XX y que llegan hasta hoy en sus diferentes variantes, se encuentran el positivismo, el evolucionismo, el cristianismo, el marxismo, el pragmatismo, el historicismo y el existencialismo, las cuales han sido asumidas en mayor o en menor medida por la pedagogía en su aspecto contendiente a la educación y la formación del hombre, en correspondencia con los intereses de clases.

El marxismo significó toda una revolución en el pensamiento. Con un enfoque verdaderamente humanista ha tratado lo referente al hombre desde una concepción científica, dialéctico-materialista, otorgándole un papel activo en la transformación de la sociedad, brindando así, una nueva forma de encauzar la educación.

El humanismo, como movimiento cultural que maduró en la modernidad, encontró en el marxismo la vía de concreción del ideal de hombre que se materializa en el proyecto de sociedad socialista, en que por vez primera en la historia se ve realizada la condición humana.

Si bien, no se puede encontrar un tratado de Filosofía de la Educación en las obras escritas por C. Marx y F. Engels, si es apreciable la preocupación por los problemas de la existencia humana y la importancia del trabajo no enajenante para su desarrollo. Desde esta perspectiva aportan valiosas ideas que revelan un contenido educativo para la formación del hombre, en correspondencia con la labor de la escuela y el maestro, enfatizan en la formación de valores y se proyectan por el fin de la educación a través de la formación integral y multifacética.

En las obras escritas por C. Marx y F. Engels existe una preocupación evidente por los problemas de la existencia humana y la importancia del trabajo no enajenante para su desarrollo. Las reflexiones filosóficas que sobre la educación expusieron Marx, Engels y Lenin tienen gran valor teórico, modelan un ideal de hombre a formar, en correspondencia con la labor de la escuela y el maestro, enfatizan en la formación de valores, se proyectan por el fin de la educación a través de la formación integral y multifacética.

A partir de sus reflexiones filosóficas en torno a la educación, los clásicos del marxismo, aportaron desde el punto de vista teórico los fundamentos para una pedagogía revolucionaria, determinaron los objetivos de la educación en la sociedad comunista; expresaron una serie de consideraciones de principios sobre el contenido, las formas y los métodos de la educación y de la enseñanza. A ellos corresponde el mérito de la elaboración de la teoría sobre la problemática del hombre desde una concepción multilateral fundamentada en la unidad de la educación moral, física, intelectual, estética y de la formación política, vinculada estrechamente a la participación directa en el trabajo socialmente útil; fueron ellos los que por primera vez plantearon científicamente lo relacionado con la educación politécnica y la combinación del estudio con el trabajo.

Lenin asume las ideas elaboradas por C. Marx y F. Engels y las desarrolla en un período y condiciones socio históricas distintas, complementándolas y elevando su valor metodológico para el avance de un sistema social nuevo, en tal sentido llevó a la práctica las transformaciones revolucionarias en el terreno de la cultura y la educación.

La política cultural que diseñó contiene las ideas en cuanto al hombre nuevo y su formación, la importancia del vínculo de la escuela con la vida y el trabajo para la formación de una conciencia de productores. En su concepción acerca del nuevo papel de la escuela, destaca que su labor debe centrarse en formar al hombre con una nueva moral, con vasta cultura y conocimiento profundo de su profesión, bajo el principio del vínculo estudio – trabajo.

En el proceso de formación de las nuevas generaciones, Lenin profundizó en el trabajo con la juventud, destacando para ello la necesidad de la formación de una concepción científica del mundo, íntegra y consecuente. Recalca la necesidad de creer en la juventud y darle un espacio importante en la labor social transformativa planteando:

Sólo trasformando radicalmente la enseñanza, la organización y la educación de la juventud, conseguiremos que el resultado de los esfuerzos de la joven generación sea la creación de una sociedad que no se parezca a la antigua...

...debemos examinar en detalle qué debemos enseñar a la juventud y cómo debe aprender

...No queremos una enseñanza mecánica, pero necesitamos desarrollar y perfeccionar la memoria de cada estudiante dándole hechos esenciales... (LENIN, 1967, p.11)

Las ideas de estos pensadores son la expresión de una Filosofía de la Educación desarrollada desde su posición, convirtiéndose en figuras representativas del pensamiento educativo universal .y primeros exponentes de esta filosofía desde posiciones materialistas dialécticas.

El pensamiento de los más ilustres y preclaros educadores latinoamericanos constituye la síntesis de lo mejor del pensamiento universal en un proceso de adaptación a las realidades del continente y a las peculiaridades concretas de cada pueblo, referida al desarrollo socioeconómico, político y a las luchas por la independencia, lo que le otorga autenticidad y singularidad.

La educación como vía para el ascenso humano y progreso social, en correspondencia con los ideales de libertad e independencia, la formación integral del hombre priorizada a través de la educación ética y científica para la vida y para el trabajo, así como el reconocimiento al papel del maestro y la escuela, han sido ideas expresadas de manera recurrente por pedagogos y hombres de pensamiento que desde la óptica política y cultural se convirtieron en educadores sociales , siendo ésta una peculiaridad que se manifiesta de forma bien marcada en el caso de Latinoamérica.

Figuras como Simón Bolívar (1783-1830), Domingo Faustino Sarmientos (1818-1888), Gabino Barreda (1820-1881), Eugenio María De Hostos (1839-1903), José Vasconcelos (1882-1959), Paulo Freire (1921-1997) son exponentes de determinadas máximas absolutas del decir educativo, que indican la concreción de una Filosofía de la Educación en la que se mezclan los elementos que los autores ubican como terreno y patrimonio de esta ciencia, para citar algunas.

La moral [...], es una de las enseñanzas que ningún maestro puede descuidar,...porque la enseñanza de las buenas costumbres o hábitos sociales es tan esencial como la instrucción. (CARRERAS, 1982, p.157).

La Educación y la instrucción pública son el principio más seguro de la felicidad general y la más sólida base de la libertad de los pueblos. (BOLIVAR, 1984, p.71).

La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor [...] se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los discentes y de su sueño ético. No hay lugar en esta belleza para la negación de la decencia [...] No hay lugar para puritanismo. Sólo hay lugar para pureza. (FREIRE, 1999, p.91).

La mediación filosófica está allí donde subyace la educación en valores éticos como fundamento axiológico, donde se da significación a la educación a partir de los fines de la nación, o donde se revela el papel del hombre como ente educable y transformador activo del medio y, en correspondencia la educación como un proceso permanente de liberación del hombre.

Conclusiones

Como se evidencia existe ambigüedad epistemológica en el debate teórico en torno a la Filosofía de la Educación, expresión de las distintas posturas que de una forma u otra reflejan el ambiente académico y científico movido por las expectativas de otorgar terrenidad y legitimar su valor como ciencia en el entramado mundo de la educación.

Independientemente de la ambigüedad epistemológica que se ha manifestado en la teoría es indudable el valor y el lugar que ocupa la Filosofía de la Educación, como fundamento de la Pedagogía y guía de la práctica educativa.

Referencias

BOLÍVAR, S. Discurso pronunciado por el Libertador ante el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, Día de su instalación. *Obras Completas*, MAVECO de Ediciones, Madrid, Vol.VI. 1984.

BREDO, E. How can philosophy of education be both viable and good. *Educational Theory*, v. 52 n. 3, p.263-271, 2002. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2002.00263.x/full>. Visitado: 14 de octubre 2016.

CARRERA, G. *Métodos que se deben seguir en la educación de mi sobrino Fernando Bolívar*. Caracas: Monte Ávila. 1982.

CHÁVEZ, J. Filosofía y educación en América Latina. *Revista Educación*, La Habana, n.85, mayo-agosto, p.12-15. 1995.

CHAVEZ, J. Filosofía de la Educación. *Selección de lecturas*. La Habana: Pueblo y Educación. 2003.

FERRATE, M. *Diccionario de Filosofía*. México: Ediciones Atlante. 1941.

FREIRE, P. *Pedagogía de la Autonomía*. Brasil: Paz e Terra. 1999.

KILPATRI, W. *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada S.A. 1952.

LENIN, V. I. *Discurso en la I Sesión del III Congreso de Juventudes Comunistas de Rusia*, 2 de octubre de 1920. Moscú: Progreso. 1967.

LLANTADA, M. M. Filosofía de la Educación. *Selección de lectura*. La Habana: Pueblo y Educación. 2003.

MIRANDA, O. L. Filosofía -Pedagogía: Una visión actual. *Revista Educación*, La Habana, n.102, enero-abril, p.12-13, 2001.

PADILLA, Y. *Pensamiento Filosófico Educativo de Fidel Castro*. Tesis doctoral. Universidad Central de Las Villas. Santa Clara. 2008.

ROSA DE LA, J. M. *Filosofía de la Educación*. República Dominicana: Editora de Clolores S.A. 2001.

VILLALPANDO, J. *Filosofía de la Educación*. México: Porrúa S.A. 1992.

Recebido em julho de 2016
Aprovado em novembro de 2016

A Sociologia no Ensino Médio

Princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural¹

Sociology at High School: Orienting didactic principles and actions of a teaching that enable the development of adolescents from a historical-cultural perspective

Leandro Montandon de Araújo Souza²

A educação, apesar de se constituir enquanto um rico espaço de debate e produção científica, vivencia teimosamente a manutenção e intensificação de seus problemas e desafios, além do contínuo surgimento de outros tantos, fazendo permanente a necessidade de realização de novas investigações que busquem a superação destas dificuldades. É exatamente com essa motivação que todo o esforço investigativo da dissertação de mestrado, aqui resumidamente apresentada, foi desenvolvido.

Por um lado, encontram-se inúmeras pesquisas científicas que se dedicaram ao estudo dos problemas relativos à formação de professores no Brasil (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001; RAMALHO ET. AL., 2002; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012; LIBÂNEO, 2011; GATTI, 2010), em outras tantas, mas ainda na mesma linha, encontram-se pesquisas que demonstram o modo como professores reivindicam metodologias de ensino e uma didática que os instrumentalize frente aos diversos desafios que encontram em sala de aula, em especial, a indisciplina e o ensino de conteúdos específicos (FRANCO, 2009;

¹ A pesquisa contou com financiamento do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

² Licenciado em Ciências Sociais (UFU, 2005). Mestre em Educação (UFU, 2016) e doutorando em Educação (UFU). Professor de Sociologia pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, Brasil. E-mail: leandro.montandon2008@gmail.com

LONGAREZI; PUENTES, 2011a, 2011b; ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012).

Por outro lado, somam-se ainda carências investigativas internas às próprias áreas de conhecimentos específicos. Para este trabalho, em especial, o fato de que “*o ensino de sociologia ainda não se constitui como um objeto de estudo das ciências sociais*” (HANDFAS, 2011, p.389). Ou seja, mesmo no interior das próprias áreas responsáveis pela formação de profissionais que atuarão na docência, o ensino, enquanto prática, formação específica para o desenvolvimento de habilidades próprias para certa atuação laboral, não se constitui ainda como temática prioritária para o conjunto das pesquisas em desenvolvimento.

Nesse sentido, nossa investigação, organizada na forma de uma Intervenção Didático-Formativa³, assumiu enquanto problema da pesquisa a necessidade de uma prática docente teoricamente embasada com vistas à instrumentalização do professor para uma organização do ensino que contribua e intensifique os processos de aprendizagem e, assim, possibilite o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores dos estudantes. Considerando as carências e desafios anteriormente anunciados, o enfrentamento deste problema se deu pelo recorte da prática de ensino de Sociologia a estudantes do Ensino Médio. Que dada as características do período em que vivem, denominada de fase de transição (VYGOTSKI, 2012), poderão encontrar na escola um local

³O termo Intervenção Didático-Formativa representa o resultado de um esforço coletivo empreendido a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública Brasileira: condições e modos para um ensino que promova o desenvolvimento*, coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, que previu processos de intervenção realizados junto a professores de diferentes níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). Tais intervenções eram realizadas com vistas à proposição de atividades formativas que lhes possibilitassem “constituir uma concepção de didática desenvolvimental” (LONGAREZI, 2012, p.19-20), ao mesmo tempo em que elaborassem atividades de ensino que tomassem “como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes” (idem). De modo geral, as ações definidas como Intervenção Didático-Formativa buscaram “instrumentalizar teoricamente os professores para a apropriação dos fundamentos [teóricos] [...] e, nesse processo, analisar e elaborar atividades de ensino que coloquem os discentes em atividade de estudo; de modo a promover, pelo ensino, a aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes” (idem, destaque meu).

organizado e apropriado aos processos de desenvolvimento objetivados para a educação.

Assim, foi estabelecido como objetivo geral de todo o esforço investigativo “*tomar o desenvolvimento como objeto-motivo-objetivo na e para a prática pedagógica de Sociologia no Ensino Médio*” (SOUZA, 2016, p.17). No intuito de permitir o alcance deste objetivo geral foram derivados outros, de caráter específico, em primeiro lugar, “*apreender o lugar que o desenvolvimento integral do estudante ocupa nas propostas (oficiais e/ou acadêmicas) para o ensino de Sociologia no Ensino Médio*” (idem, ibidem). Em segundo, dado o recorte estabelecido do ensino a adolescentes, “*compreender as potencialidades do desenvolvimento no período de transição*” (idem, p.17-18). E, em terceiro, com vistas a enriquecer o debate acadêmico acerca do ensino e buscando superar as carências investigativas ainda existentes, “*sistematizar alguns princípios e ações orientadoras de um processo de ensino de Sociologia potencializador do desenvolvimento integral de estudantes na fase de transição*” (idem, p. 18).

O alcance destes objetivos e, antes, a própria capacidade de enfrentamento do problema assumido, são absolutamente dependentes dos instrumentos teóricos e metodológicos que cada autor define no exercício de sua pesquisa. Neste trabalho em particular, a Teoria Histórico-Cultural representou a base epistemológica sobre a qual foi erguido todo o esforço investigativo. Uma vez que a Teoria Histórico-Cultural se assenta nas bases epistemológicas do Materialismo Histórico-Dialético, assumi-los como nossa fundamentação teórico-metodológica exigiu certos cuidados relativos à forma como o pesquisador, sua atividade de pesquisa e seu objeto pesquisado se relacionavam e integravam o conjunto maior do desenvolvimento da investigação.

Um primeiro aspecto que precisa ser explicitado, no que se refere a estes cuidados teórico-metodológicos, é a motivação de transformação da realidade observada com vistas à superação do problema motivador da pesquisa em questão. Na perspectiva teórica assumida, a intervenção na realidade se dá pelo exercício da práxis, ou seja, pela ação planejada e teoricamente embasada acerca dessa realidade concreta a ser transformada. Nesse sentido qualquer prática a ser

desenvolvida se sustenta e é criada a partir de sua fundamentação teórica, é teoricamente orientada e, mais ainda, na prática a teoria se valida. Da prática emergem os elementos que serão objeto da análise teórica e que comporão sua estrutura. Ambas são entendidas e assumidas enquanto unidade, teoria-prática docente, o entendimento de um de seus aspectos só se fará possível na compreensão de sua relação com os demais que a compõe.

Dessa forma, a escolha deste referencial epistemológico exigiu que a realidade concreta, tal como ela é, fosse estabelecida como o ponto de partida para todo o estudo, análise, reflexão e intervenção empreendida. Se a prática é orientada teoricamente, e se a teoria se constitui a partir dos elementos da realidade na qual será estabelecida a prática, evidentemente é essa realidade concreta e material, em que se relacionam professor e estudantes, da escola e da educação, que precisou ser inicialmente melhor compreendida. Quaisquer práticas a serem planejadas, assim como as suas respectivas intervenções efetivas, só farão sentido se constituídas a partir dos elementos encontrados na própria realidade observada. Lá se localizarão os motivos da pesquisa e os problemas a serem superados.

É importante ainda destacar alguns aspectos relativos à própria metodologia de trabalho desenvolvida, mais precisamente em relação à pesquisa e revisão bibliográfica. Em linhas gerais, é correto dizer que este trabalho buscou realizar uma profunda pesquisa e revisão bibliográfica. Inicialmente, este momento foi marcado pela procura de contribuições teóricas que permitissem avançar na produção científica relativa a uma didática Histórico-Cultural, mais precisamente, uma didática desenvolvimental para o ensino de Sociologia. Se o ensino de Sociologia ainda não ocupa uma posição central nas pesquisas acadêmicas nas Ciências Sociais e se a prática do ensino precisa ser estabelecida com vistas à promoção do desenvolvimento dos estudantes, esta revisão bibliográfica se mostrou absolutamente importante como momento que permitiu um entendimento mais profundo da realidade observada e uma melhor condição para a realização do esforço de constituição de uma nova prática emancipadora dessa realidade.

Simultaneamente a este levantamento teórico relativo a uma didática desenvolvimental, foi fundamental também o levantamento e estudo das legislações, dos documentos oficiais que buscam organizar e efetivar tal legislação, assim como também das pesquisas acadêmicas que estabelecem os objetivos do ensino na escola básica, no Ensino Médio e, nele, para a Sociologia em particular. Buscou-se localizar nos próprios documentos em si e no confronto entre os diferentes documentos e pesquisas acadêmicas suas contradições intrínsecas e que impactam nos modos como a educação se organiza no Brasil, especialmente, relativas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio. Em linhas gerais, por tudo isso, é correto dizer que o referido trabalho se constitui enquanto uma pesquisa de tipo documental e empírica, que incluiu o confronto teórico dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, de análise documental e de pesquisa de campo.

Delineada de modo geral, torna-se possível apontar resumidamente os principais resultados alcançados em seu desenvolvimento. Note que, o ponto de partida estabelecido foi a realidade concreta na qual ocorre o ensino de Sociologia a adolescentes do Ensino Médio brasileiro. Isso significa que, inicialmente, o esforço se deu no sentido de estabelecer-se uma compreensão teórica acerca dessa realidade observada considerando dois aspectos fundamentais, por um lado, os modos como histórica, legal e academicamente se estabeleceram os objetivos da educação e do ensino de Sociologia e que determinaram a forma como a escola e as práticas de ensino se dão na atualidade. Por outro lado, as qualidades essenciais da adolescência na perspectiva Histórico-Cultural, das profundas transformações biológico-sociais nela impostas e que caracterizam o que fora definido por Vygotski (2012) como fase de transição. O ensino, tal como posto na realidade concreta atual, e seus sujeitos, ou seja, os estudantes que integram as escolas e que são atendidos pelo ensino de Sociologia, assim como o professor responsável pelas ações de ensino, representam os elementos concretos da realidade e dos quais se estabeleceram os estudos e o entendimento teórico sustentados epistemologicamente na Teoria Histórico-Cultural.

Uma vez que o método, decorrente da escolha epistemológica realizada, exige que a mesma realidade concreta observada seja também o objetivo das intervenções didáticas a serem realizadas, é correto dizer que um primeiro resultado principal que precisa ser destacado foi a elaboração de novos planejamentos de aula⁴. Observe que, nesta pesquisa em particular, o professor, cuja prática foi objeto de observação na pesquisa, coincide com o próprio pesquisador. Isso significa que a investigação conduzia o pesquisador-professor a uma análise de suas práticas, à compreensão de seus alcances e limites, à compreensão dos modos como a orientava, ao confronto dessa prática observada com os estudos teóricos e, inevitavelmente, a rupturas de antigos modos e estabelecimento de novas práticas orientadas a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, a elaboração dos novos planejamentos de aula representavam o próprio exercício da práxis, da elaboração de uma nova prática fortemente orientada nos estudos teóricos e que visava a superação daqueles problemas encontrados e que motivaram o estudo. No entanto, tais planejamentos não eram um fim em si mesmo, eram um instrumento orientador de uma nova prática de ensino pelo professor mas, eram ainda continuamente confrontados a partir do referencial teórico-epistemológico assumido. Dessa forma, a pesquisa estabeleceu a unidade teoria-prática pretendida, da realidade concreta, da prática de ensino, eram continuamente observados os elementos que compunham o estudo teórico e, este estudo, orientava a elaboração de novas práticas, que motivavam novos estudos em uma contínua relação dialética.

⁴ Por questões de espaço essa apresentação manterá seu foco naquilo que caracteriza o texto da dissertação em si, desde sua fundamentação teórica, sua metodologia, seu objeto, problema, objetivos, sujeitos envolvidos e resultados. Em razão disso, não haverá neste texto resumo a possibilidade de detalhamento da prática de ensino desenvolvida a partir dos novos planejamentos. De toda forma, vale destacar, junto ao texto da dissertação encontra-se todo um bimestre de planejamentos de aula elaborados para turmas de terceiro ano do Ensino Médio na forma de Apêndices. Representam um dado material importante relativo ao como se organizou, objetivamente, as práticas de ensino e acessíveis a outros professores e pesquisadores que desejarem maiores detalhes acerca desta tentativa particular de estabelecimento de uma unidade teoria-prática docente.

Deste exercício emergiram novos elementos que ao serem observados compuseram um novo conteúdo propositivo de uma didática desenvolvimental para o ensino de Sociologia a adolescente no Ensino Médio. Tais elementos foram organizados na forma de 4 princípios e 5 ações didáticas orientadoras do ensino. Mais precisamente, são os princípios: 1. a aula como processo de formação de conceitos, 2. o ensino enquanto atividade promotora de crises, 3. a prática educativa enquanto formadora de novos interesses e 4. o ensino desenvolvidor de habilidades intelectuais de uma consciência para si. E são as ações orientadoras: 1. o diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento, 2. a problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito, 3. a atividade coletiva, 4. a consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais e 5. a generalização como objetivação do conceito para si. Evidentemente os princípios e as ações didáticas orientadoras não representam uma técnica, como um script, e nem possuem uma relação cronológica entre elas para sua execução. Se tratam de elementos que, entendidos a partir de sua fundamentação teórica Histórico-Cultural, permitirão ao professor maior compreensão do fenômeno ensino-aprendizado, empoderando-o da habilidade de organização de sua prática de ensino com vistas a favorecer o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores em seus estudantes.

É certo dizer que a sistematização destes princípios e ações didáticas orientadoras da prática do ensino se caracterizam como o principal resultado alcançado pela pesquisa em questão mas que, só foi possível a partir de resultados anteriores e que precisam ser destacados. Um, em especial, se caracteriza pelo desvelamento das características fundamentais que definem a adolescência em uma perspectiva Histórico-Cultural. Isso significa que existem processos específicos de desenvolvimento em curso neste período etário e que podem ser objeto da influência da educação. Nesse sentido, o estabelecimento de um entendimento aprofundado acerca deste período e destes processos foi fundamental, somente a partir deste entendimento se fez possível estabelecer a forma como a educação poderá ser organizada de modo a aproveitar processos de

desenvolvimento em curso, potencializar seu amadurecimento, assim como, favorecer o surgimento de novas funções psicológicas superiores.

Em decorrência deste último, foi também resultado da pesquisa a possibilidade de estabelecimento de objetivos precisos para a educação escolar a adolescentes, em especial a formação de conceitos e o pensamento conceitual. É fundamental que os objetivos educacionais sejam precisos, não há possibilidade de uma boa organização das práticas de ensino sem clareza acerca dos objetivos a serem alcançados por uma prática específica. Nesse sentido, e orientados pela Teoria Histórico-Cultural, a formação de conceitos e do pensamento conceitual se caracterizaram como os principais objetivos educacionais a serem definidos para o ensino com adolescentes no Ensino Médio. Todo o conjunto de processos em curso na fase de transição tornam o desenvolvimento destes dois objetivados em particular os mais possíveis de serem alcançados e cuja formação e amadurecimento determinarão ganhos significativos aos sujeitos em formação. Desde a ampliação da habilidade de compreensão da própria realidade a partir dos novos sentidos elaborados quanto da formação de novos padrões comportamentais, como o controle da própria conduta.

Dessa forma, é notório que a sistematização dos princípios e das ações didáticas orientadoras do ensino representam uma contribuição importante ao debate e às reflexões sobre didáticas específicas e sobre o ensino na escola básica. Justamente por não representarem uma receita, uma técnica, a ser reproduzida nos mais diversos ambientes escolares. Pelo contrário. Por evidenciarem uma possibilidade do professor constituir uma unidade teoria-prática nas suas ações de ensino. Por demonstrarem que a partir de uma realidade concreta observada e orientados por um profundo embasamento teórico, é possível que novas ações de ensino sejam estabelecidas com vistas à superação de problemas identificados nessa realidade. E mais, cuidadosamente organizadas de modo a favorecer o desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores nas pessoas dos estudantes. Por isso, podem ser apropriadas por outros professores que buscarem na Teoria Histórico-Cultural a fundamentação para sua prática de ensino mas, podem/devem

também, serem ajustados, modificados, estabelecidos novos princípios e novas ações apropriadas para cada realidade escolar particular.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vania Maria; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. *Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-55, abr. 2012.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, p.1-19, set./out./nov./dez. 2001.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG. 2009. 231f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

HANDFAS, A. O Estado da Arte no ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. *Inter-ligere*, Natal, v. 11, n. 9, p. 386-400, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas. São Paulo: Papirus, 2011, p. 11-50.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento. *Projeto de Pesquisa*. Brasília: CAPES/OBEDUC, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. *Linhas Críticas (UnB)*, Brasília, v. 17, p. 583-608, 2011a.

_____. (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. 1ed. Campinas: Papirus/FAPEMIG, 2011b.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; TERRAZZAN, Eduardo; ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pósgraduação em Educação: o caso do ano 2000. In: Reunião Anual da ANPED. 25, 2002. Caxambu. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p.01-15.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. *A sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural*. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18148>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A transformação socialista do homem*. Tradução de Nilson Dória. Marxists Internet Archives, 1930/2004, s/p. Disponível em:<<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. In:_____. *Pensamiento y habla*. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1934/2012, cap. 6, p. 265-422.

_____. *The psychology of art*. [S.l.: s.n.], 1971. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2016. (Original de 1925)

_____. Psicologia Concreta do Homem. (Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, n. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino). *Revista Educação & Sociedade*, Universidade de Campinas, v. 21, n. 71, p.21-44, jul. 2000.

_____. The problem of the environment. In: J. VALSINER (Ed.) *The Vygotsky Reader* (p.338-354). Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1994 (Trabalho original publicado em 1935).

_____. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo. 2001.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras escogidas*. Tomo IV. Paidologia del adolescente. Problemas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

Recebido em janeiro de 2017
Aprovado em março de 2017

Diretrizes para Autores

1. Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista **Obutchénie**.
2. Informamos que todos os textos submetidos à revista **Obutchénie** são escrutinados para o impedimento de plágio.
3. A Revista **Obutchénie** aceita para publicação artigos inéditos em sua especialidade: didática desenvolvimental e psicologia pedagógica na perspectiva histórico-cultural, conforme temáticas definidas para publicação (no caso dos números temáticos), por meio da aprovação de propostas.
4. A Revista **Obutchénie** aceita trabalhos digitalizados em português, espanhol e inglês, respeitados os padrões ortográficos vigentes em cada caso. Os textos deverão estar acompanhados de resumo e palavras-chave (no idioma do texto) e de *abstract* e *keywords* em inglês. Todos os artigos devem estar formatados segundo o padrão da folha de estilos da revista, disponível aqui.
5. Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está/estarão automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, seguindo as diretrizes *Creative Commons* adotadas pela revista; o autor concorda com as diretrizes editoriais da Revista **Obutchénie** e, além disso, assume que o texto foi devidamente revisado.
6. Dois membros da Comissão Científica (ou pareceristas *ad hoc*, caso o assunto do material não se encaixe nas áreas de especialidade dos membros da comissão) emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro membro da Comissão Científica ou a um parecerista *ad hoc*.
7. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores, juntamente com cópia dos pareceres. Os trabalhos que requererem alterações serão encaminhados aos autores para procederem às modificações sugeridas e, num prazo de trinta dias, os textos corrigidos devem ser enviados de volta à Revista.
8. Haverá uma segunda (ou terceira) rodada(s) de avaliação para todos os trabalhos para os quais os pareceristas requisitaram revisão.
9. Será permitida a publicação de um artigo por autor(es) ou co-autor (es) em cada número da revista.
10. Para evitar endogenia, a revista não aceitará uma porcentagem maior que 20% dos trabalhos de cada edição de autores que sejam provenientes da

Universidade Federal de Uberlândia. Caso esse patamar seja atingido, os trabalhos considerados serão os primeiros recebidos.

Das normas para a apresentação dos originais

Art 20º As matérias deverão atender às seguintes configurações (baixar folha de estilo da revista):

Tamanho do papel: A4;

Margens: superior e inferior (3 cm), direita e esquerda (2,5 cm);

Fonte: Century Schoolbook;

Tamanho: corpo 12;

Espaçamento entre linhas: 1,5;

Citações acima de 3 linhas: recuo de 4 cm, tamanho 11, espaçamento simples;

Citações abaixo de 3 linhas: no corpo do texto, entre aspas;

Citações diretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação e da indicação do número de página (Mumford, 1949, p.513).

Citações indiretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980).

Resumo/Abstract: sem recuo, títulos em negrito, tamanho 10;

Notas de rodapé: sem recuo, tamanho 10. As notas de rodapé devem figurar necessariamente ao pé das páginas onde seus índices numéricos aparecem.

Financiamento: referências a agências de fomento que apoiam os trabalhos devem ser apresentadas em nota de rodapé na primeira página do texto.

Art. 21º Os trabalhos deverão respeitar a seguinte estrutura:

a) **Título** centralizado, seguido da tradução do título para o inglês, centralizada (no caso de um artigo em inglês, tradução para o português);

b) **Resumo**, no idioma do texto (entre 100 e 250 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples;

c) **Palavras-chave** (até cinco), uma linha abaixo do resumo, em maiúscula, separadas por ponto;

d) **Abstract e keywords** duas linhas abaixo das palavras-chave, no caso de textos em inglês, a tradução seria para o português.

e) **Texto**: duas linhas abaixo das **keywords**, em espaçamento 1,5 e sem espaçamento entre parágrafos; os **subtítulos** correspondentes a cada parte do texto deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento, sendo numerados (numeração romana) desde o início (com exceção da introdução e das referências).

f) **Referências** duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto, seguindo as normas da ABNT. Após as referências, é facultativo apresentar a **bibliografia**, com a indicação das obras consultadas ou recomendadas, não

referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica, seguindo as normas da ABNT.

Abaixo, alguns exemplos de como proceder:

Livros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Dissertações e teses

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artigos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicação On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º As matérias devem seguir as seguintes orientações específicas:

I – Para artigos:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) refletir a existência de um problema relevante;
- c) significar algum tipo de avanço na reflexão ou na ciência;
- d) ter um posicionamento do autor sobre o tema em questão;
- e) apresentar suporte científico e/ou citações bibliográficas corroborando as principais afirmações enunciadas;
- f) ter claro suporte de referências;
- g) evitar excesso de citações e afirmativas sem respaldo nos fatos ou em obras de referência;
- h) apoiar-se em argumentos consistentes;
- i) apresentar coerência textual e correção gramatical;
- j) atender às normas da ABNT.

II – Para biografias:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a pensadores de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara caracterização da vida do pensador em foco, bem como de suas principais contribuições para as áreas de interesse da Revista

III – Para resenhas:

- a) ter, no máximo, 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a obras de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara noção da obra, de seu autor, das ideias nela contidas, bem como o posicionamento do resenhador e sua recomendação ou não da obra;

IV – Para entrevistas:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a personalidades que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- c) tratar de conteúdo de cunho acadêmico-científico que tragam contribuições para o foco da Revista
- d) estar acompanhada de documentação comprobatória da aprovação do entrevistado para sua publicação

V – Para dossiês:

- a) reunir até 6 textos, que atendam às normas apresentadas para submissão de artigos;
- b) serem organizados e propostos por especialistas nas áreas de interesse da Revista, a partir de temáticas afins que coadunam as discussões dos diferentes artigos apresentados;
- c) ter aprovação prévia da Diretoria;
- d) ter a publicação de cada texto condicionada à sua aprovação por pareceristas, indicados pela Diretoria, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos para as colaborações.

VI – Para traduções:

- a) respeitar o número de páginas do original, correspondente a aproximadamente a extensão de um artigo científico;
- b) ser de autoria de personalidades de reconhecimento acadêmico e intelectual nas áreas de interesse da Revista;
- c) referir-se a textos acadêmico-científico que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- d) garantir o caráter inédito da tradução na língua portuguesa;
- e) apresentar rigor técnico, que preserve a legitimidade do teor contido no original;
- f) ter sua publicação condicionada à revisão técnica indicada pela Diretoria, com os créditos do revisor na publicação;

- g) ter a publicação condicionada à sua aprovação pela Diretoria.
- h) estar acompanhada de documentação comprobatória de cessão de direitos autorais.

VII - Para Resumo de teses e dissertações:

- a) ter entre 6 (seis) e 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) tratar-se de temática de interesse e relevância para o escopo da Revista;
- c) conter dados relevantes, que representem o avanço na ciência na área de interesse da Revista;
- d) trazer de forma clara o problema, os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica, os principais resultados, bem como as conclusões da pesquisa desenvolvida.

Art 23º As normas acima devem ser integralmente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

Instructions to authors

1. The **Obutchénie** Journal does not charge fees for the submission and publishing of articles.
2. All submissions to the **Obutchénie** Journal are screened in order to verify the originality of content and to avoid plagiarism.
3. **Obutchénie** accepts only unpublished texts on investigations related to Developmental Education and Educational Psychology according to the Cultural Historical approach. In case of Special and Thematic issues, the authors are asked to submit only original essays on the approved topics.
4. The journal accepts contributions in Portuguese, Spanish and English. Authors should give careful thought to how they present their findings. They may be communicated clearly and accordingly to a proper use of language. All originals submitted to publication should have Abstract and Keywords related to the subject, in Portuguese or Spanish, and in English. The texts must follow the **Obutchénie** standards for publication found here.
5. The publication implies on transferring all copyrights to **Obutchénie**, under a *Creative Commons* license. When submitting a text, the author automatically agrees to the Editorial Guidelines and assumes the manuscript was properly reviewed for publication.
6. Two referees from the Scientific Board (or ad-hoc reviewers, should the paper require careful review beyond the field of expertise of the Board members) will evaluate the original text, approving it or recommending revisions. In case of divergence of views, the text will be sent to a third evaluator (ad-hoc, or Board member) for arbitration.
7. The article will be returned to the author after its analysis, accompanied by the referee's comments. Texts requiring review will be sent to authors to adhere to the suggestions. The revised article must be resubmitted to **Obutchénie** within 30 days.
8. The text will be sent to a second or third evaluation if the referee suggests changes and/or corrections.
9. Author(s) and coauthor(s) may submit a single article per number of the **Obutchénie** Journal.
10. In order to avoid academic inbreeding, the maximum amount of articles accepted from the Universidade Federal de Uberlândia is 20% for each number. Should this percentage be reached, the articles will be given priority for the next edition.

Pre-submission guidelines

Art 20° All issues must respect the following configurations (download the Journal's Style Standards): the paper size is A4 and the margins should be set at 3 cm (top and bottom) and 2,5 cm (left and right). The font is Century Schoolbook, size 12, with 1.5 line and paragraph spacing.

Citations up to three lines should be placed in the text, with quotation marks. Direct (or literal) citations must include (in brackets) the author's surname with the first word in capital letters, followed by the year and page, and separated by a comma (Mumford, 1949, p. 513). Indirect citations: when the author is cited in the text, place the author's surname and year in brackets (Barbosa, 1980).

Abstract: no recoil, in bold, size 10.

Footnotes: no recoil, size 10, aligned in the bottom of the page.

Authors should also indicate whether the research was financed in a footnote located in the first page.

Art. 21° All articles should respect the following pattern:

- a) **Title:** located in the front page, followed by its translation to English or Portuguese (in case of an English original text). Both must be centralized;
- b) **Abstract:** in the text's idiom of preference (from 100 up to 250 words), two lines below the title, single space, without indenting;
- c) **Keywords:** up to five, a line below the Abstract, uppercase, separated by commas;
- d) **Abstract and Keywords:** two lines below the Keywords. In case of texts written in English, the translation should be to the Portuguese language.
- e) **Text:** two lines below the Keywords, 1.5 spacing, without paragraph spacing. Subtitles must be aligned to the left, in bold, without indenting, and be numbered (Roman numeric system) since the beginning (with the exception of the Introduction and References sections);
- f) **References:** all documents cited in the text should be included in the Reference section, which must be ordered two lines below the text, without indenting, according to alphabetical and chronological orders. The standards of references follow the most current patterns of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). The presentation of **Bibliography** is optional. Once enclosed, this section should come after the References, with the indication of the works consulted and/or recommended, and must also follow alphabetical and chronological orders, as well as the ABNT patterns.

Below are some examples on how to proceed:

Book

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Book chapter

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Theses and dissertations

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Published papers – printed journals

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Conference paper

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Online material

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Available in <http://www.oglobo.com.br>. Access on May 19 1998.

Art 22º Texts must adhere to the following specific guidelines:

I – Articles

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Investigate a relevant problem;
- c) Generate scientific or theoretical/investigative knowledge;
- d) Present a critical point of view from the author, regarding the subject matter;
- e) Offer scientific support and/or bibliographical citations validating the main affirmations set out on the text;
- f) Be clearly supported with references;
- g) Avoid inessential citations and affirmations that do not rely on facts or references;
- h) Sustain valid arguments and consistent sets of proposition;
- i) Exhibit coherence and accuracy in the use of language;
- j) Follow ABNT standards.

I – Biographies

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;

- b) Refer to thinkers or scholars of interest to Education and Educational Psychology;
- c) Submit a clear characterization of the thinker's life, as well as the thinker's major contributions to the areas of interest of **Obutchénie**.

III – Critical reviews

- a) Be up to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to works on Education and Educational Psychology;
- c) Present a clear perception of the work, its author and its ideas, as well as the reviewer's position in regard to recommending or not the work.

IV – Interviews

- a) Be up to 25 (twenty-five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to personalities that bring forth significant contributions to the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Address academic and scientific contents that are relevant to **Obutchénie**;
- d) Be accompanied with supporting documentation from the interviewee, exhibiting the approval for publication.

V – Dossier

- a) Assemble no more than 6 (six) texts that meet the guidelines for article submissions;
- b) Be organized and suggested by specialists in **Obutchénie**'s areas of interest, based on correlated subject issues that link the articles' discussions;
- c) Have prior approval from the Board;
- d) Have each text approved by referees indicated by the Board, in accordance with evaluation criteria for collaborations.

VI – Translations

- a) Respect the amount of pages of the original text, which must correspond approximately to the extension of a scientific article;
- b) Be originally written by personalities with academic and scientific renown in the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Refer to academic and scientific texts that contributes to the areas of interest of **Obutchénie**;
- d) Guarantee originality in the translation to the Portuguese language;
- e) Present technical accuracy, while authentically preserving the original content;
- f) Have its publication conditioned to the technical review of the Board, with a mention to the reviewer;
- g) Have its publication conditioned to the approval of the Board;
- h) Be accompanied by a copyright license or assignment statement.

VII – Thesis or dissertation summary

- a) Be from 6 (six) to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Be relevant and related to **Obutchénie**'s areas of interest;
- c) Contain significant data that represent the advance in **Obutchénie**'s areas of interest;
- d) Bring forward the problem, the research objectives, the theoretical and methodological rationale, the main results, as well as the research conclusions.

Art 23° The submission of texts must meet all previous standards in order to be considered for evaluation.

Directrices para Autores

1.No hay costo para los autores en la sumisión y publicación de sus artículos en la revista **Obutchénie**.

2.Informamos que todos los textos sometidos a la revista **Obutchénie** son escrudiñados para el impedimento de plagio.

3.La Revista **Obutchénie** acepta para publicación artículos inéditos en su especialidad: didáctica desarrolladora y psicología pedagógica en la perspectiva histórico-cultural, conforme las temáticas definidas para la publicación (en el caso de los números temáticos), por medio de la aprobación de propuestas.

4.La Revista **Obutchénie** acepta trabajos digitados en portugués, español e inglés, respetando los patrones ortográficos vigentes en cada caso. Los textos deberán estar acompañados de resumen y palabras clave (en la lengua del texto) y de *abstract* e *keywords* en inglés. Todos los artículos deben estar formateados según el padrón de la hoja de estilos de la revista, disponible aquí.

5.Al enviar el material para publicación, el (los) autor(es) está/estarán automáticamente abriendo mano de sus derechos autorales, siguiendo las directivas *Creative Commons* adoptadas por la Revista; el autor está de acuerdo con las directrices editoriales de la revista **Obutchénie** y, además de eso, asume que el texto fue debidamente revisado.

6.Dos miembros de la Comisión Científica (o pareceristas ad hoc, en caso de que el asunto del material no se encaje en las áreas de especialidad de los miembros de la comisión) emitirán parecer sobre los trabajos, aprobándolos o sugiriendo las alteraciones que consideren necesarias. En el caso de un parecer ser favorable y otro contrario, el trabajo será enviado a un tercer miembro o a un parecerista.

7.Después del análisis, los trabajos serán devueltos a los autores, juntamente con copia de los pareceres. Los trabajos que requieren alteraciones serán encaminados a los autores para proceder con las modificaciones sugeridas y, en un plazo de treinta días, los textos corregidos deben ser enviados de vuelta a la Revista.

8.Habrà una segunda (o tercera) rodada(s) de evaluación para todos los trabajos para os cuales los pareceristas indicaron revisión.

9.Será permitida la publicación de un artículo por autor(es) o co-autor (es) en cada número de la revista.

11.Para evitar endogenía, la revista no aceptará un índice mayor que 20% de los trabajos de cada edición de autores que sean provenientes de la

Universidad Federal de Uberlandia. En el caso de que esa medida sea alcanzada, los trabajos considerados serán los primeros recibidos.

De las normas para la presentación de los originales

Art 20° Las materias se deberán atender a las siguientes configuraciones (debajo hoja de estilo de la revista):

Tamaño del papel: A4;

Margen: superior e inferior (3 cm), derecha y izquierda (2,5 cm);

Fuente: Century Schoolbook;

Tamaño: cuerpo 12;

Espacio entre líneas: 1,5;

Citación arriba de 3 líneas: retroceso de 4 cm, tamaño 11, espacio simple;

Citación debajo de 3 líneas: en el cuerpo del texto, entre aspas;

Citación directa: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación y de la indicación del número de página (Mumford, 1949, p. 513).

Citación indirecta: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación (Barbosa, 1980).

Resumen/Abstract: Sin retroceso, títulos en negrito, tamaño 10;

Notas de pie de página: sin retroceso, tamaño 10. Las notas de pie de página deben figurar necesariamente al pie de las páginas donde sus índices numéricos aparecen.

Financiamiento: referencias a agencias de fomento que apoyan los trabajos deben ser presentadas en nota de pie de página en la primera página del texto.

Art. 21° Los trabajos deberán respetar la siguiente estructura:

a) **Título** centralizado, seguido de la traducción para el inglés, centralizado (en el caso de un artículo en inglés o español, traducción para el portugués);

b) **Resumen**, en el idioma del texto (entre 100 y 245 palabras) dos líneas abajo del título, sin retroceso y en espacio simple;

c) **Palabras clave** (hasta cinco), una línea debajo del resumen, en mayúscula, separadas por puntos;

d) **Abstract** y **keywords** dos líneas debajo de las palabras clave, en el caso de textos en inglés y español, la traducción sería para el portugués;

e) **Texto**: dos líneas debajo de las **keywords**, en espacio 1,5 y sin espacio entre párrafos; los subtítulos correspondientes a cada parte del texto deberán figurar a la izquierda, en negrito y sin retroceso, siendo numerados (numeración romana) desde el inicio (con excepción de la introducción y de la referencia);

f) **Referencias** dos líneas debajo del texto, sin retroceso, en orden alfabética y cronológica, indicando los trabajos citados en el texto, siguiendo las

normas de la ABNT. Después de las referencias, es facultativo presentar la bibliografía, con la indicación de las obras consultadas o recomendadas, no referenciadas en el texto, también en orden alfabético y cronológico, siguiendo las normas de la ABNT.

Debajo, algunos ejemplos de como proceder:

Libros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de libros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Disertaciones y tesis

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artículos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabajos en congreso o similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicación On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º Las materias deben seguir las siguientes orientaciones específicas:

I – Para artículos:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) Expresar la existencia de un problema relevante;
- c) significar algún tipo de avance en la reflexión o en la ciencia;
- d) tener un posicionamiento del autor sobre el tema en cuestión;
- e) presentar soporte científico y/o citas bibliográficas confirmando las principales afirmaciones enunciadas;
- f) tener claro soporte de referencias;
- g) evitar exceso de citas y afirmativas sin respaldo en hechos y obras de referencia;

- h) apoyarse en argumentos consistentes;
- i) presentar coherencia textual y corrección gramatical;
- j) atender a las normas da ABNT.

II – Para biografías:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a pensadores de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara caracterización de la vida del pensador en foco, como de sus principales contribuciones para el área de interés de la Revista.

III – Para reseñas:

- a) tener, al máximo, 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a obras de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara noción de la obra, de se autor, de las ideas en ellas presente, bien como el posicionamiento del reseñador y sus recomendaciones o no de la obra;

IV – Para entrevistas:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a personalidades que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- c) tratar de contenido de cuño académico-científico que traiga contribuciones para el foco de la Revista;
- d) estar acompañada de documentación que comprueba la aprobación del entrevistado para su publicación.

V – Para dossier:

- a) reunir hasta 6 textos, que atiendan a las normas presentadas para someter los artículos;
- b) Ser organizados y propuestos por especialistas en el área de interés de la Revista, a partir de temáticas afines que comparten las discusiones de los diferentes artículos presentados;
- c) tener aprobación previa de la Dirección;
- d) tener la publicación de cada texto condicionada a su aprobación por pareceristas, indicados por la Dirección, siguiendo los criterios establecidos para las colaboraciones.

VI – Para traducciones:

- a) respetar el número de páginas del original, correspondiente a aproximadamente a extensión de un artículo científico;
- b) ser de autoría de personalidades de reconocimiento académico y intelectual en las áreas de interés da Revista;
- c) referirse a textos académico-científico que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- d) garantizar el carácter inédito de la traducción en lengua portuguesa;

- e) presentar rigor técnico, que preserve la legitimidad del tenor contenido en el original;
- f) Tener su publicación condicionada a la revisión técnica indicada por la Dirección, con los créditos del revisor en la publicación;
- g) tener a publicación condicionada a su aprobación por la Dirección;
- h) estar acompañada de documentación comprobatorio de cesión de derechos autorales.

Amanda

VII - Para Resumen de tesis y disertación:

- a) tener entre 6 (seis) y 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) tratarse de temática de interés y relevancia para el perfil de la Revista;
- c) contener datos relevantes, que representen el avance en la ciencia y en el área de interés de la Revista;
- d) traer de forma clara el problema, los objetivos, la fundamentación teórico-metodológica, los principales resultados, bien como las conclusiones de la investigación desarrollada.

Art 23° Las normas arriba deben ser integralmente seguidas; en caso contrario, los textos enviados no serán considerados para evaluación.