

## Apresentação do dossiê

# Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual.

*A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o educador precisa ser educado. (III Tese sobre Feuerbach, MARX& ENGELS, 1989, p. 94).*

Abrimos o *Dossiê 'Formação de Professores'* com uma premissa marxista para a qual se dirigem desdobramentos sobre a compreensão da formação e constituição humana no âmbito da educação escolar e que vimos aqui defender veementemente: a educação do professor é fundamental para a educação do estudante.

Se somos a sociedade que aprendemos a ser e se, nesse processo, a produzimos; só mudamos a sociedade se mudamos, simultaneamente, as circunstâncias sob as quais a produzimos. No que tange aos processos educativos, sejam de estudantes, sejam de professores, isso implica mudança das circunstâncias nas quais as atividades de *obutchénie*<sup>1</sup> se constituem. E não há como um professor produzir essa mudança junto aos seus estudantes se ele próprio não tiver sido educado sob a base da mudança e transformação.

Processos educativos sob formas já consolidadas, orientados por uma ordem e lógica da reprodução do conhecimento, quando muito reproduzirão

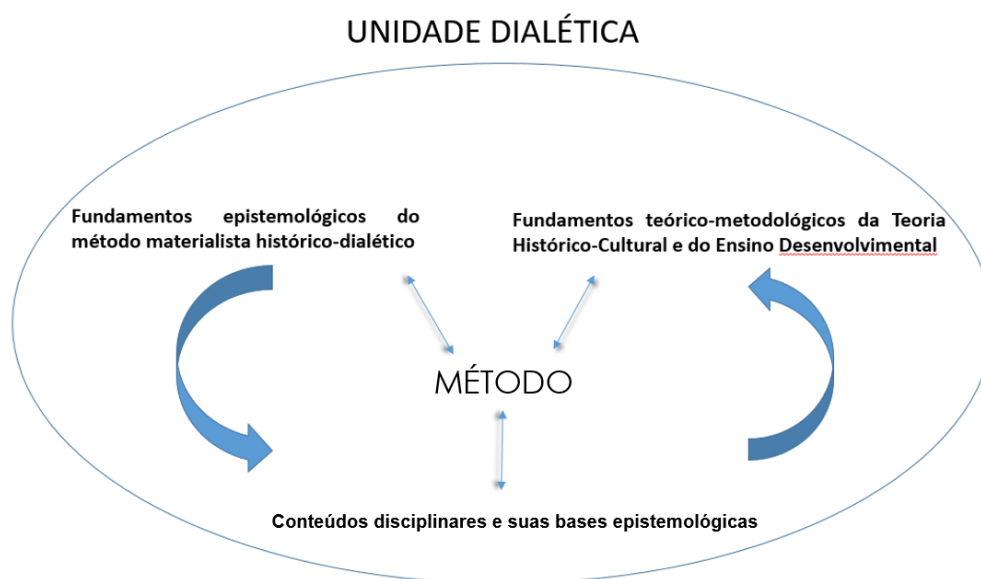
---

<sup>1</sup> *Obutchénie* é a transliteração da palavra russa Обучение “[...] que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7, nota 1 da apresentação). Davidov define *obutchénie* como a “[...] a interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de "atividade", então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica.” (ДАВЫДОВ, 1996, p. 252). Neste texto optamos por utilizar a palavra russa, na forma transliterada, por não encontrarmos na língua portuguesa um código linguístico que melhor a traduza no sentido conceitual apresentado.

práticas já estabelecidas e produzirão tipos de pensamento alicerçados num modo categórico de se apropriar da ciência e de se desenvolver um pensamento sobre ela. Diante de uma prática da reprodução, provavelmente, se desenvolverá um pensamento formal, ainda quando seu conteúdo supostamente<sup>2</sup> possa estar alicerçado sob outra lógica. Não basta mudar o conteúdo da educação sem mudar a forma sob a qual tal conteúdo será aprendido.

Dessa maneira, entendemos o método como conteúdo nuclear, sob o qual se desenvolvem os demais conteúdos da formação docente (Figura 1): 1. Fundamentos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, 2. Fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental e 3. Conteúdos disciplinares e suas bases epistemológicas (LONGAREZI, 2017).

Figura 1 - Conteúdos-método da formação didática para a docência.



Nessa perspectiva, compreendemos que a formação de professores para uma didática desenvolvimental e dialética precisa ser organizada na unidade conteúdo-método (LONGAREZI, 2017), a partir da qual os fundamentos e conteúdos disciplinares são objeto da formação, pela via do método; afinal, se “[...] a atividade principal do futuro professor é a de promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, nada mais oportuno que o professor

<sup>2</sup> pois, no nosso entendimento, não há conteúdo descolado do método; ele é revelado e revelador do mesmo; e vice versa.

aprenda a sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos.” (LIBÂNEO, 2004, p. 136).

Uma formação docente desenvolvimental e dialética prescinde, no nosso entendimento, de processos formativos intencionais, a partir dos quais se produzam atividades de *obutchénie* constituídas pelas unidades motivo-objeto, conteúdo-método, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento (LONGAREZI, 2017). Essas unidades, em sua totalidade, representam, no nosso modo de ver, o movimento de formação-desenvolvimento do professor numa perspectiva histórico-cultural.

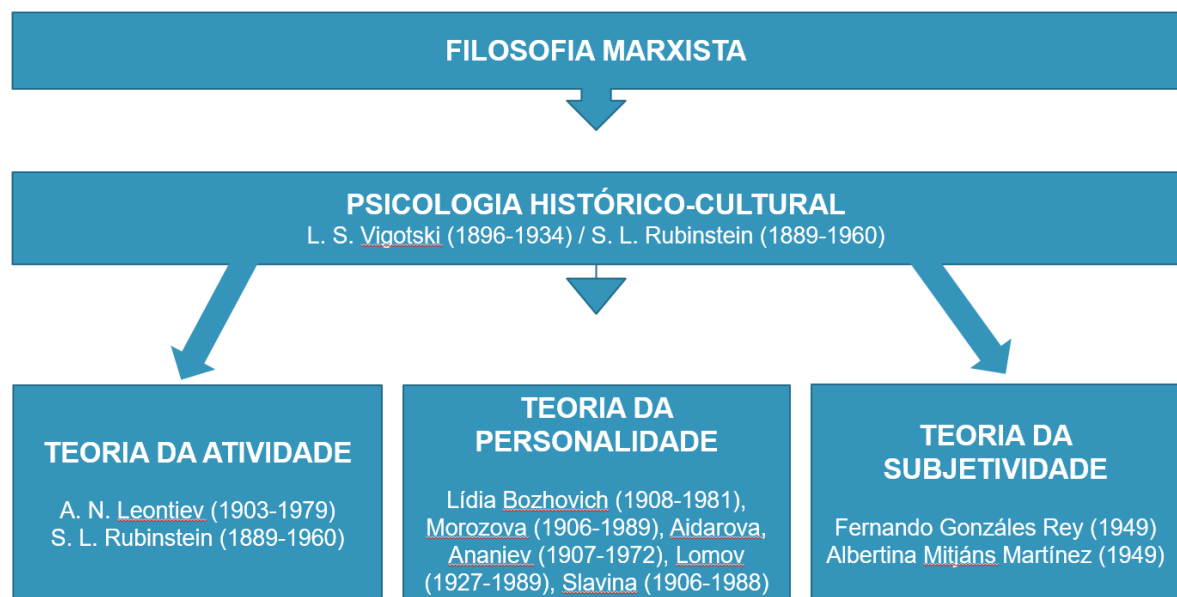
Assentada na filosofia marxista, a psicologia histórico-cultural, reconhecida como Escola Soviética, emerge na primeira metade do século XX como uma nova psicologia, absolutamente revolucionária para a época. O corpus teórico que deu sustentação a essa chamada psicologia marxista foi elaborado a partir do esforço de vários coletivos que pesquisaram e produziram intensamente princípios e teorias que deram sustentáculo a ela. Ainda quando reconhecamos o trabalho de diferentes grupos na produção dessa abordagem, é preciso, igualmente, que se admita as importantes contribuições de L. S. Vigotski (1896-1934) e S. L. Rubinstein (1889-1960), junto a seus grupos, na produção das bases para essa nova psicologia, na qual, L. S. Vigotski, particularmente, pode ser considerado um de seus precursores.

O problema reside em uma visão produzida no ocidente que disseminou uma compreensão personalista, atribuindo à psicologia histórico-cultural uma paternidade conferida, fundamentalmente à L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977); assim como propagou uma compreensão homogênea da psicologia histórico-cultural e da teoria desenvolvimental. Estudos documentais (LONGAREZI, FRANCO, 2013, 2015; LONGAREZI, ARAUJO, PIOTTO, MARCO, 2018; LONGAREZI, PUENTES, 2017; PUENTES, LONGAREZI, 2017a, 2017b; PUENTES, 2017, 2018; PUENTES, AMORIN, CARDOSO, MUSIYCHUK, 2016; PUENTES, AMORIN, CARDOSO, 2017) da perspectiva histórica e da produção teórica dessa abordagem têm possibilitado compreender que não há uma didática

desenvolvimental una ou mesmo uma única teoria histórico-cultural (Figura 2); o que nos remete à compreensão da importante participação dos diferentes grupos e coletivos que trabalharam fortemente à época.

Fundamentadas nessa psicologia, foram produzidas várias correntes teóricas, às quais identificamos pelo menos três (Figura 2): uma Teoria da Atividade (cujo corpus conceitual tem sua gênese nos psicólogos soviéticos A.N. Leontiev [1903-1979], S. L. Rubinstein [1889-1960] e seus coletivos); uma Teoria da Personalidade [representada pelos vários grupos compostos pelos também soviéticos L.I. Bozhovich [1908-1981], N.G. Morozova [1906-1989], B.G. Ananiev [1907-1972], B.F. Lomov [1927-1989], L.S. Slavina [1906-1988] e L.I. Aidarova); e uma Teoria da Subjetividade (proposta pelos psicólogos cubanos F. Gonzáles Rey [1949- ] e A.M. Martínez [1949- ]).

Figura 2 - Estrutura das teorias produzidas no interior da psicologia histórico-cultural

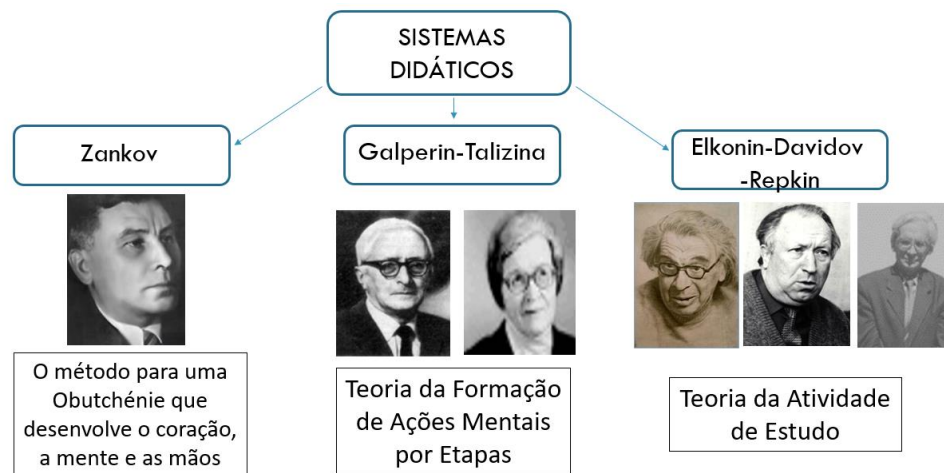


Fonte: LONGAREZI (2018)

O modelo de sociedade no período revolucionário da ex-União Soviética e a produção de novas compreensões sobre o desenvolvimento humano e sobre o papel da *obutchénie* como seu impulsionador, geraram a necessidade de se produzir modos didáticos que colocassem o sujeito em desenvolvimento psíquico. Essa busca por modos intencionais de produzir, no âmbito da educação escolar, desenvolvimento, resultou na construção de vários sistemas didáticos. Tais produções emergiram apenas da perspectiva da Teoria da Atividade, a partir da

qual localizamos, pelo menos, três sistemas: 1) o sistema Zankov, 2) o sistema Galperin-Talizina e 3) o sistema Elkonin-Davidov-Repkin<sup>3</sup> (Figura 3). Das Teorias da Personalidade e da Subjetividade não foram sistematizados modos didáticos de organizar a atividade de estudo desenvolvedora do humano; embora existam importantes e distintos fundamentos ante os quais a produção de didáticas para o desenvolvimento do estudante sob tais abordagens seja uma necessidade premente.

Figura 3 - Sistemas didáticos da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade



Fonte: LONGAREZI (2018)

Nesse universo teórico complexo, heterogêneo e, em muitas circunstâncias, divergente nasce uma abordagem de educação desenvolvimental que, como visto, não é una, nem homogênea, mas assume “[...] como pressuposto o caráter ativo da

<sup>3</sup> V. V. Repkin (1927- ), psicólogo ucraniano, desenvolveu parte de sua formação em Moscou, onde foi aluno de A. N. Leontiev (1903-1979), P. Ya. Galperin (1902-1988), S. L. Rubinstein (1889-1960), D. B. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davidov (1930-1998). Fez sua pós-graduação sob a orientação de A. N. Leontiev e, durante parte de suas atividades, focou-se nos estudos que vinham sendo desenvolvidos por P. Ya. Galperin. Em Kharkov, incorporou-se com sua esposa Galina V. Repkina (1932-2017), ao grupo de P. I. Zinchenko (1931-2014). Pouco depois, por indicação de P. Ya. Galperin, fez contato com D. B. Elkonin e V. V. Davidov e aproximou-se dos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos por eles em Moscou, desde 1959, quando D. B. Elkonin começa os primeiros experimentos didáticos em escolas primárias. A partir de então se distancia da perspectiva galperiana e cria, em 1963, o grupo de Kharkov, vinculado ao grupo de Moscou, coordenado por D. B. Elkonin e V. V. Davidov. (PUENTES, AMORIM, CARDOSO, 2018). Juntos desenvolveram vários experimentos formativos, a partir de um grande estudo, orientado por um mesmo plano de pesquisa, realizado em várias escolas de Moscou, Kharkov, Tula, e outras repúblicas soviéticas (DAVIDOV, 1988a, 1988b; ДАВЫДОВ, 1986). V. V. Repkin foi o coordenador do grupo de Kharkov e, dessa maneira, um importante coautor do sistema Elkonin-Davidov; razão pela qual optamos neste texto por tratar o sistema sob a denominação de sistema Elkonin-Davidov-Repkin e fazer, dessa maneira, o devido reconhecimento à sua importante contribuição na edificação do sistema. O próprio V. V. Davidov assim o reconhece e, em um de seus últimos escritos, nomeia o sistema como Elkonin-Davidov-Repkin.

aprendizagem e seu papel determinante no desenvolvimento do indivíduo.” (NÚÑEZ, 2009, p. 17). Desde essa perspectiva epistemológica, é produzida, portanto, uma *obutchénie* desenvolvimental, com diferentes vieses, mas todos sob as bases da psicologia histórico-cultural da atividade (PUENTES; LONGAREZI, 2017).

Essa perspectiva de ensino desenvolvidor se alicerça a partir de duas importantes teses vigotskianas: 1) a da não espontaneidade da constituição humana: “não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando.” (VIGOTSKI, 2003, p. 77); e 2) a do caráter desenvolvimental da *obutchénie*: “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 114, destaques das autoras).

Dessa maneira, ainda quando tenhamos clareza de que o ensino desenvolvimental não se constitui em uma perspectiva homogênea e reconheçamos suas diferenças, há algo em comum que os caracterizam: têm o desenvolvimento como finalidade nos processos intencionais de *obutchénie*.

Com esses fundamentos, os vários sistemas didáticos foram produzidos em escolas laboratórios por uma grande equipe interdisciplinar composta por psicólogos, filólogos, filósofos, pedagogos, metodólogos e professores. Os professores foram fundamentais no processo de produção dos sistemas.

Como o experimento era parte integrante da *obutchénie* sistemática, apenas um professor poderia conduzi-lo, o que, por sua vez, foi transformado de um implementador consciencioso dos planos de um psicólogo pesquisador em seu verdadeiro coautor. (РЕПКИН; РЕПКИНА, 2018, p. 3, tradução de Longarezi<sup>4</sup>).

Os professores contribuíram, então, diretamente na elaboração dos sistemas (Figura 4), trabalhando com os pesquisadores e implementando as atividades sob a orientação dos metodólogos, assim como ajudando na solução de vários problemas que emergiram durante as experimentações realizadas.

---

<sup>4</sup> Todas as traduções realizadas por Longarezi e apresentadas neste texto contaram com a importante colaboração de Maria Laura Cavalcante Gali.

Figura 4 - Classe experimental sob a orientação de Repkin e Repkina em 1996, em Samara/RU (Самара).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rzuEhVfLjbo>

V. V. Repkin (1927- ) e N. V. Repkina (1954 - ) reconhecem a importância da participação dos professores no processo de elaboração do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, sem a qual revelam que “[...] a experiência de *obutchénie* seria impossível.” (РЕПКИН; РЕПКИНА, 2018, p. 3, tradução de Longarezi); situação que não se limita à esse sistema. Podemos observar que também os sistemas Zankov e Galperin-Talizina contaram com a participação direta dos professores.

Essas equipes interdisciplinares desenvolveram vários trabalhos experimentais, especialmente, na escola primária (o correspondente, no Brasil, ao ciclo 1 do Ensino Fundamental), na qual foram sendo produzidos esses sistemas didáticos. A participação direta dos professores nos processos de produção dos sistemas nos evidencia que a formação desses profissionais acontecia no próprio processo experimental da *obutchénie*.

Pergunto se é necessário, separadamente, formar no professor o pensamento teórico, de maneira isolada. É impossível. Quando o professor começa a trabalhar de acordo com o sistema, quando ele começa a resolver os problemas com os alunos, começa também a desenvolver seu pensamento teórico. [...] Durante o ensino, obrigatoriamente eles faziam o projeto de dar aula, o planejamento, depois alguém analisava com eles. Por exemplo, os professores que estão sendo formados fazem o planejamento da aula, um deles a ministra, depois discutem os resultados e a replanejam. Fazem o plano de outra aula e assim eles analisavam as vantagens e desvantagens, o que deu certo e o que não deu.

Dessa maneira, aconteceu o processo de formação de professores lá. (REPKINA, 2018, p. 535).

A formação dos professores para o trabalho com os sistemas não acontecia, portanto, fora deles e, no mesmo sentido, não ocorria de forma homogênea. Assim como os sistemas eram diferentes, assim como os coletivos apresentavam particularidades, e até divergências entre si, o mesmo se revela nos processos de formação docente.

Nesse contexto da produção didática emergente nas repúblicas soviéticas em meados do século XX, a formação de professores concentrava, essencialmente, dois dos conteúdos apresentados (Figura 1): 1. Fundamentos psicológicos e didáticos; e 2. Conteúdos disciplinares e suas bases epistemológicas. Os fundamentos do materialismo histórico-dialético não se apresentavam como uma necessidade, uma vez que, no contexto histórico-político-ideológico vigente na antiga União Soviética, naquele período, compunha a formação do indivíduo nessa sociedade em todos os seus âmbitos e dimensões, abarcando a vida do próprio homem da época.

Há um aspecto epistemológico-metodológico que representa um divisor de águas entre os processos de formação profissional do professor nesse contexto e os representados por um modelo mundial de formação docente, em nível de graduação. Historicamente a formação de professores, em vários países do ocidente e oriente, tem sido marcada pela cisão entre a formação teórico-acadêmica do professor e seu exercício profissional; ainda quando o estágio supervisionado e/ou outros componentes curriculares venham compondo os currículos dos cursos de formação de professores com o propósito de fazer uma aproximação desses com a realidade e o contexto profissional da docência.

Diferentemente disso, a formação dos professores na antiga União Soviética, realizada no contexto da revolução russa, fortemente influenciada por uma psicologia histórico-cultural, não ocorria desvinculada da prática laboral (РУБЦОВ, МАРГОЛИС, ГУРУЖАПОВ, 2010). A formação em nível de graduação era acompanhada de atividades práticas na escola sob a coordenação de professores da universidade e professores das instituições de ensino. Ao final, o professor encontrava-se habilitado para a atividade profissional depois de passar



por uma atividade avaliativa aplicada pelo Estado. Ainda assim, o recém formado, só assume a docência com o apoio de um professor mais experiente que acompanha o jovem docente e o orienta em relação aos aspectos pedagógicos e psicológicos da atividade profissional. (MARCO, LOPES, CEDRO, 2019).

Na perspectiva de uma *obutchénie*, com o marco teórico de uma nova psicologia pedagógica, a educação de professores na ex-União Soviética foi marcada por uma intensa formação psicológica. Há de se reconhecer, nesse viés, a relevância do conhecimento das teorias do desenvolvimento para a compreensão e orientação das teorias do ensino. Nos institutos de formação de professores, criados no início do século XIX e que nos anos de 1990 foram fundidos às universidades, lhe ensinavam

[...] Psicologia Geral, do Diagnóstico, Psicologia Pedagógica, ou seja, passávamos por conteúdos relacionados com a disciplina que eles estavam ensinando e relacionando com a metodologia do ensino desenvolvimental. Então, eles estudavam assim: a teoria de sua disciplina, da qual eles eram professores, como ensinar essa disciplina e metodologia do ensino desenvolvimental daquela disciplina específica. Sempre foi aplicado para aquela disciplina onde o professor atuava. (REPKINA, 2018, p. 535).

No caso dos professores das escolas primárias (no Brasil, Ensino Fundamental) os conteúdos disciplinares envolviam as várias áreas do conhecimento.

Por sua vez, os cursos ofertados para professores já em exercício e, portanto, formados, habilitados para a docência e em atividade profissional, também envolviam uma forte formação no campo da psicologia, com acompanhamento de metodólogos e pesquisadores.

Esses cursos de capacitação de professores não são tipo uma vez, eles fazem e voltam a trabalhar, isso acontece de três a quatro vezes. Quando tínhamos o instituto desenvolvimental era melhor porque eles gravavam as aulas, voltavam para o instituto com as gravações, assistiam e discutiam as aulas. [...] Tinham também os cursos teóricos. Existia o instituto de ensino desenvolvimental. [...] Então, eles estudavam assim: a teoria de sua disciplina, da qual eles eram professores, como ensinar essa disciplina e metodologia do ensino desenvolvimental daquela disciplina específica. (REPKINA, 2018, p. 535-536).

No modo como concebida na ex-União Soviética, a temática da formação de professores parece, então, não ter sido tratada de forma isolada dos processos de *obutchénie* desenvolvimental, que surgem na emergência dessa nova educação para a nova sociedade da época.

No contexto da educação brasileira, marcada pelo hiato entre a formação acadêmico-profissional e a prática pedagógica, uma formação para um ensino desenvolvidor apresenta outras demandas; dentre as quais identificamos a necessidade de se somar, ao conjunto de conteúdos do processo formativo, além dos fundamentos psicológicos e didáticos e dos conteúdos disciplinares e suas bases epistemológicas; os fundamentos do método materialista histórico-dialético (Figura 1).

Nossa defesa, nesse sentido, justifica-se pela compreensão de que se o professor estiver alienado à compreensão teórico-metodológica dos princípios e processos psicológicos, pedagógicos e epistemológicos envolvidos nesse modo de conceber a *obutchénie*, o desenvolvimento e a relação entre ambos, terá uma formação e ação meramente técnicas e sem a autoria e autonomia que consideramos fundamentais para uma ação consciente e também desenvolvidora do professor em sua atividade de trabalho.

Partindo da compreensão de que a apropriação-objetivação pelo professor do Ensino Desenvolvimental implica a vivência (no sentido vigotskiano<sup>5</sup>) 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. (LONGAREZI, 2017, p. 207).

Nesse sentido, a formação numa perspectiva histórico-cultural, no contexto brasileiro, por exemplo, precisa orientar-se por um conjunto de princípios que

---

<sup>5</sup> “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).

consideramos fundamentais para desencadear um desenvolvimento profissional docente nessa abordagem:

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;
8. Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento. (LONGAREZI, 2017, p. 217).

Com base nesse universo complexo em que emergem uma psicologia histórico-cultural e uma *obutchénie* desenvolvimental, a formação e o desenvolvimento são tratados como aspectos fundantes da constituição humana.

A docência como atividade humana é, nesse sentido, uma atividade aprendida. O processo de *obutchénie* desenvolvimental da docência, enquanto objeto intencional do formador, não emerge, como problematizado, de forma espontânea, portanto, é objeto dos processos educativos. É nessa conjuntura diversa, com necessidades distintas, que se tem dedicado os estudos sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional docente; seja compreendendo-os tais como se caracterizaram na ex-União Soviética, seja com elaborações propositivas para a atualidade em contextos absolutamente distintos daqueles.

Dado esse panorama, destaca-se que os textos reunidos no presente dossiê trazem à luz a problemática da formação de professores, fundamentalmente, numa perspectiva histórico-cultural da atividade (PUENTES; LONGAREZI, 2017); tendo, portanto, a Teoria da Atividade como principal fundamento, apoiados, especificamente, nos sistemas Elkonin-Davidov-Repkin e Galperin-Talizina. Os artigos que o compõem revelam experiências em processos de formação docente, com professores da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior, de escolas públicas e privadas, realizadas no Brasil e México, com base nas distintas

interpretações e objetivações que têm sido produzidas dessa perspectiva teórica nesses contextos.

O *dossiê* reúne sete artigos de quatorze autores e autoras, representando quatro das cinco regiões brasileiras (Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste), em seis estados do país (Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul e Bahia); contempla também, por meio de um de seus artigos, a cidade de Pueblo no México. Os textos sublinham investigações realizadas no campo, por docentes e pesquisadores dessas localidades, que desenvolvem distintas atividades no âmbito da formação de professores.

Espera-se que o material aqui apresentado se constitua numa contribuição para a área, por meio de novas leituras e adensamentos de pesquisas que confrontem a temática da formação de professores em uma perspectiva histórico-cultural; e revelem não apenas suas especificidades, mas também suas convergências e divergências.

O primeiro artigo, de **Karina Daniela Mazzaro de Brito** e **Elaine Sampaio Araújo**, ambas da Universidade de São Paulo/Brasil, abre o dossiê com um convite à discussão sobre *‘Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo’*. A temática é resultado de uma pesquisa que investigou o processo de significação docente de professoras da educação básica em formação continuada. O estudo fundamentou-se na teoria histórico-cultural e no método materialista histórico-dialético, envolvendo uma professora formadora e as professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do artigo é o de apontar princípios e possibilidades de formação continuada que contribuam para a atribuição de significação docente, tendo o trabalho coletivo como pressuposto e finalidade.

Na sequência, o artigo *‘Do diagnóstico do ensino à sistematização da unidade imitação-criação: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores’*, traz análises produzidas no contexto de uma pesquisa realizada pela autora **Walêska Dayse Dias de Sousa**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro/Brasil, que tomou como objeto a formação de professores do Ensino Superior, atuantes em cursos de Licenciaturas no Brasil. Fundamentado numa perspectiva histórico-cultural, o estudo assumiu como metodologia de pesquisa a

intervenção didático-formativa, compreendida como o processo de investigação-formação coletiva, que envolve ações de formação, planejamento e implementação de atividades de estudo; observação de aulas e avaliação. O artigo apresenta três referências formativas que foram diagnosticadas junto a professores do Ensino Superior: as referências memorizadas, empíricas e da práxis. Como síntese do estudo realizado, a autora analisa a formação docente sob a perspectiva da unidade imitação-criação, tendo em vista uma atividade profissional fundada na práxis educativa.

Em continuidade, o dossiê apresenta o artigo elaborado em coautoria por **Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, Lucineia Maria Lazaretti e Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais**, da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Federal do Paraná/Brasil. Sob o título *‘Formar formando: o movimento de aprendizagem docente na Oficina Pedagógica de Matemática’*, as autoras discutem os resultados de pesquisas e intervenções realizadas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participaram da Oficina Pedagógica de Matemática, proposta por uma universidade brasileira. O estudo revelou, pela análise do movimento de aprendizagem dos professores, o processo de formação de seu pensamento teórico, no contexto da organização do ensino, entendido como a atividade guia dos mesmos. As análises apresentadas concluem que a atividade de ensino do professor demanda ações de estudos que impulsionam a formação de seu pensamento teórico.

No artigo, *‘Busca de Superação das Contradições da Forma Escolar no Movimento de Formação Contínua de Professores que Ensinam Matemática’*, de **Neusa Souza** em coautoria com **Anelisa Esteves**, respectivamente da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Brasil, a formação de professores que ensinam Matemática é tratada a partir da necessidade de movimentos formativos que propiciem o enfrentamento das contradições inerentes à realidade escolar. Com o intuito de investigar a relação conteúdo-forma na atividade de ensino de Matemática, em processos formativos, com professores dos anos finais do Ensino Fundamental; o estudo revela que a atividade de formação e ensino convergem para que motivo e objeto da formação

coincidam, revelem caminhos para o enfrentamento das contradições e criem condições para a produção de estratégias de superação.

No artigo que segue, de autoria de **Erika Germanos**, brasileira em atividades de estudos e pesquisas no Canadá, a formação docente é abordada sob a ótica do *‘Desenvolvimento profissional docente: diferenciando mudanças quantitativas e mudanças qualitativas’*. A autora e pesquisadora enfatiza as diferenças entre crescimento contínuo (aprendizagem) e mudanças qualitativas (desenvolvimento), que no seu entendimento implicam mudanças na estrutura da consciência. As discussões apresentadas compreendem os processos formativos desencadeados junto a um professor do Ensino Médio de uma escola pública brasileira, propostos sob a base da teoria histórico-cultural e analisados a partir da apreensão das transformações de mudanças contínuas em mudanças descontínuas. Os resultados permitiram compreender a tomada de consciência do professor e o papel das contradições internas e externas como impulsionadoras de seu desenvolvimento profissional e das mudanças qualitativas a ele relacionadas.

**Yolanda Rosas Rivera** e **Yulia Solovieva**, a primeira psicóloga e pesquisadora mexicana e, a segunda, neurocientista russa, apresentam no artigo *‘Organización de la enseñanza de la solución de problemas aritméticos: trabajo con maestros de primaria’*, resultados de processos formativos realizados com professores de uma escola particular, na cidade de Pueblo, no México. O estudo previu instrumentalizar os professores com ferramentas que pudessem auxiliar no ensino de solução de problemas aritméticos. Numa perspectiva fundamentada no sistema Galperin-Talizina, o trabalho realizado permitiu observar que os alunos ainda não haviam alcançado um desenvolvimento ótimo, razão pela qual se propôs a intervenção que envolveu um curso para a formação teórica dos professores numa abordagem que as autoras chamam de Teoria da Atividade aplicada ao ensino.

No artigo que encerra o dossiê, *‘Estimular para prevenir numa abordagem histórico-cultural: propostas para a educação infantil’*, **Caio Morais**, **Jamile Chastinet** e **Camila Borges**, membros do Instituto Luria de Neuropsicologia da Bahia/Brasil, contribuem com a temática da formação e da preparação profissional docente, discutindo, à luz da psicologia histórico-cultural da

atividade (PUENTES, LONGAREZI, 2007), com apoio numa perspectiva galperiana expressa nos trabalhos de Yulia Solovieva e Luis Quintanar, parâmetros que podem ser orientadores para a organização do ensino, no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista prevenir possíveis dificuldades das crianças na transição para o Ensino Fundamental. O estudo baseia-se numa abordagem desenvolvimental, com ênfase para as contribuições da neuropsicologia, resultando na apresentação de uma proposta de aplicação prática dos aspectos analisados para o contexto escolar.

Assim está organizado o dossiê, pelo qual esperamos que as experiências e análises apresentadas no conjunto dos sete artigos possam ampliar as discussões e análises em torno da temática da formação de professores numa perspectiva histórico-cultural e que, como movimento à ciência, possamos dar continuidade à produção científica da área.

O número da revista compreende também dois artigos na seção *Varia*, um dos quais é de autoria do psicólogo cubano **Diego J. González Serra**, sob o título '*Una concepción integradora del aprendizaje humano*', no qual enfatiza a necessidade de que os trabalhos fundamentem-se em uma teoria dialética, sintética ou integradora da aprendizagem. Na perspectiva abordada pelo autor se faz necessário um enfoque multilateral, tendo como perspectiva a aprendizagem humana enquanto reflexo do meio sócio histórico, sem perder de vista a função criativa daquilo que se aprende. O segundo artigo apresentado na *Varia*, sob título '*Atividade de Estudo e Sentido Pessoal: Uma revisão teórica*' é de autoria das pesquisadoras **Ana Bárbara Joaquim Mendonça** e **Flávia da Silva Ferreira Asbahr**, a primeira da Universidade Federal de Maringá e, a segunda, da Universidade Estadual Paulista/Brasil. O trabalho compreende análises sobre como o conceito de sentido pessoal tem sido abordado nas pesquisas brasileiras que assumem como abordagem teórica a perspectiva histórico-cultural. O estudo realizado a partir de uma cuidadosa revisão bibliográfica revela a necessidade de melhor compreensão quanto da Atividade de Estudo, enquanto atividade guia na idade escolar, bem como a imprescindibilidade da busca por um maior rigor

conceitual da teoria, no contexto dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados dentro dessa perspectiva.

A seção *Resumo de Tese*, deste número da revista, traz o resumo da pesquisa de doutorado 'Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais', realizada por **Ana Paula Gladcheff**, da Universidade de São Paulo/Brasil. A investigação relatada buscou estudar o processo de significação da atividade de ensino de Matemática, tendo em vista identificar as ações desencadeadoras da formação do professor.

Por fim, este número da *Revista Obutchénie* encerra-se com a seção *Entrevista*, na qual a ucraniana **Natalya V. Repkina**, de Lugansk, filha de V. V. Repkin (1927 - ) e G. Rekina (1932-2017), nos brinda com uma análise sobre a temática da formação de professores, na perspectiva histórico-cultural da atividade (PUENTES, LONGAREZI, 2017). Natálya V. Repkina foi professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkov (1972-1977) e, atualmente, é docente do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional de Shevchenko, na cidade de Lugansk, Ucrânia. Reconhecida pesquisadora, especialista em 'Atividade de Estudo' e 'Diagnóstico da Atividade de Estudo', N. V. Repkina foi chefe do Departamento de Psicologia e Pedagogia do Instituto Siberiano de Ensino Desenvolvidor de Tomsk e é uma das principais representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin na Ucrânia. A entrevista, que foi concedida aos professores doutores **Fabiana F. de Marco** (UFU/Brasil), **Anemari R. L. V. Lopes** (UFES/Brasil) e **Wellington L. Cedro** (UFG/Brasil), em junho de 2018, quando N. V. Repkina esteve na Universidade Federal de Uberlândia participando do *IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvidor. Sistema Elkonin-Davidov*, apresenta a leitura e interpretação que a pesquisadora tem sobre 'O Sistema Elkonin-Davidov e a formação de professores: contexto russo e ucraniano.' e foi traduzida pelo também ucraniano Andrii Mishchenko.

Desejosas de que as leituras possam ser objeto de estudos, reflexões e novas proposições, agradecemos, desde já, a todos os colaboradores autores neste número da revista; agradecemos, igualmente, aos pareceristas que avaliaram e contribuíram com sugestões para a melhoria na qualidade dos textos apresentados; à diretoria da *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia*



*Pedagógica*; à Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU; ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFU; à Faculdade de Educação da mesma universidade; ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI/UFU; e a todos os leitores da revista, professores, pesquisadores e demais profissionais da educação engajados em práticas formativas desenvolvidoras de professores e estudantes.

A todos, os nossos mais sinceros agradecimentos e votos de uma excelente leitura.

*Andréa Maturano Longarezi e Diva Souza Silva*

*Dezembro, 2018*

(Organizadoras do Dossiê e do vol. 2, número 03, da *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*).

## Referências

DAVÍDOV, V.V. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988a.

DAVIDOV, V.V. Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research (Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia). *Soviet Education*, Sept. 1988b, vol. XXX, nº 9 (Tradução por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, n. 24, 2004, p. 113-147.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. *Obuchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017, vol. 1. n.1, p. 187-230. Disponível em <[file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20\(18\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20(18).pdf)> Acesso em: 06/07/2018.

LONGAREZI, Andréa M. Conferência Significado e sentido na formação do aluno por meio da atividade de estudo. In: *17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural - Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: UNESP, set. de 2018.

LONGAREZI, A. M.; ARAUJO, E. S.; PIOTTO, D.; MARCO, F. F. Жизнь и творчество Виталия Владимировича Рубцова: теоретика совместной деятельности. (Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta). *Культурно-историческая психология* (Psicologia Histórico-Cutural), v. 14, p. 5-19, 2018.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa M, FRANCO, Patrícia J.L.. А.Н. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога (Vida e obra do psicólogo da Atividade). *Дубненский психологический журнал* (Jornal de Psicologia de Dubna), Dubna/Rússia, n.1, 2015.

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 Desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017.

MARCO, Fabiana F. de; LOPES, Anemari R.L.V.; CEDRO, Wellington L. A formação de professores no sistema Elkonin-Davidov: o contexto russo. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov*. Edufu: 2019 (no prelo).

MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Ciências Humanas, 1989.

NÚÑEZ, Isauro B. A formação de conceitos na perspectiva teórica de L.S. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017, vol. 1. n.1, p. 20-58. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113/21567>> Acesso em: 06/07/2018.

PUENTES, Roberto V. Elkonin-Davidov-Repkin: etapas no desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo (1958-2018). *Anais 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e o 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural*. Marília: UNESP, 2018. Disponível em: < <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MjcyNDI=>> Acesso em: 07/11/2-18.

PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; MUSIYCHUK, M. V.. Developmental didactic of activity: the contributions of V.V. Repkin to the elkonin-davidov system. *Мир науки*, v. 4, p. 1-9, 2016.

PUNTES, 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>.

PUNTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUNTES, Roberto V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Uberlândia. Paco Editora/Edufu. 2018.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUNTES, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017a.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017b, vol. 1. n.1, p. 9-19. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>> Acesso em: 06/07/2018.

REPKINA, Natálya V. Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov: um olhar para os processos experimentais do ensino desenvolvimental. *Obuchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Entrevista concedida à LONGAREZI, Andréa M.. Tradução de Andrii Mishchenko. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2018, vol. 2. n.2, p. 526-539. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46482/25097>> Acesso em: 06/01/2019

VIGOTSKI, Lev. S. *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada por Guillermo Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, 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.

ДАВЫДОВ, В. В. (DAVIDOV, V.V.). Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования.

(Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental) – Moscú: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР)

ДАВЫДОВ, В.В. (DAVIDOV, V.V.) ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (Problemas da Pesquisa com Atividade de Estudo). *ТЕОРИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ*. (Teoria do Ensino Desenvolvimental). MOSCÓ: ИНТОР, 1996. Tradução de Andrii Mishchenko e revisão técnica de Roberto Váldez Puentes, Andréa Maturano Longarezi, Cecília Garcia Coelho Cardoso e Paula Alves Prudente Amorim.

РЕПКИН, В.В. (REPkin, V. V.); РЕПКИНА; Н.В. (REPkinA, N. V.). Учитель как соавтор системы развивающего образования (O Professor como coautor do sistema de desenvolvimento da educação). РЕПКИН, В.В., РЕПКИНА; Н.В. *Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее* (O que é ensino desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro). Moscou: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018.– С. 146 – 151.

РУБЦОВ, В.В. (RUBTSOV, V.V.); МАРГОЛИС, А.А. (MARGOLIS, A.A.); ГУРУЖАПОВ, В.А. (GURUZHAPOV, V.A.). О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы. (Sobre o conteúdo da atividade da formação psicológica e pedagógica do professor moderno para uma nova escola). *Культурно-историческая психология*. (Psicologia Histórico-Cultural), n.4, 2010. Disponível em <<http://psyjournals.ru/kip/2010/n4/32897.shtml>> Acesso em: 05/01/2018.