

# Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas

## Developmental didactic systems: conceptual, methodological and typological conceptions

*Roberto Valdés Puentes<sup>1</sup>  
Andréa Maturano Longarezi<sup>2</sup>*

### RESUMO

O artigo se situa no marco das pesquisas teóricas sobre Aprendizagem e Didática Desenvolvimental realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente - Gepedi/UFU/BR. O texto aborda quatro aspectos: 1) os conceitos de sistema didático, sistema didático alternativo e sistema didático alternativo desenvolvimental; 2) a identificação e classificação dos sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais soviéticos; 3) os argumentos produzidos pelo grupo quanto à inclusão da proposta de Galperin-Talízina entre os diversos sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais; e 4) as razões históricas, políticas epistemológicas e éticas que levaram o grupo a assumir a nomenclatura do sistema Elkonin-Davidov como sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Do ponto de vista metodológico, o texto se baseia no pensamento sistêmico, nos métodos histórico e lógico, assim como na metodologia construtivo-interpretativa. As análises revelam as fontes documentais, as razões e os argumentos que permitem incluir o trabalho realizado por P. Ya Galperin e por N. F. Talízina como sistema didático; assim como a

### ABSTRACT

The article is placed in the mark of the theoretical researches on Learning and Developmental Didactics done in the Study and Research Group on Developmental Didactics and Teachers further training - Gepedi/UFU/BR. The text approaches four aspects: 1) the concepts of didactic system, alternative didactic system and Soviet developmental alternative didactic system; 2) identification and classification of Soviet developmental alternative didactic systems; 3) arguments produced by the group towards including the proposal of Galperin-Talízina among the different developmental alternative didactic systems and 4) historical, political, epistemological and ethics reasons which led the group to assume the nomination of the Elkonin-Davidov system as an Elkonin-Davidov-Repkin system. From the perspective of methodology, the text is based on the systemic thought, on the historical and logical methods as well as the constructive-interpretative methodology. Analyses reveal the documental sources, the reasons and the arguments which make possible to include the work held by P. Ya Galperin and by N. F. Talízina as a didactic system; as well as incorporate the name of the Ukrainian

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Docente dos cursos de licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGED/FACED/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: [robertovaldespuentes@gmail.com](mailto:robertovaldespuentes@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente, vinculada à Faculdade de Educação, nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPFED/FACED/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. E-mail: [andrea.longarezi@gmail.com](mailto:andrea.longarezi@gmail.com).

incorporar o nome do psicólogo, didata, metodólogo e filólogo ucraniano V. V. Repkin na nomenclatura do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin.

**Palavras-chave:** Sistema didático. Sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais. Sistema Galperin-Talízina. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

psychologist, studios, methodologist and philosopher V. V. Repkin in the nomination of the didactic system Elkonin-Davidov-Repkin

**Keywords:** Didactic System. Developmental alternative didactic systems. Galperin-Talízina System. Elkonin-Davidov-Repkin System.

## Introdução

No Brasil há poucos registros de pesquisas que abordem a especificidade dos sistemas didáticos desenvolvimentais (PUENTES, 2017; 2019a, 2019b; PUENTES; LONGAREZI, 2018; PUENTES; AQUINO, 2019; LONGAREZI, 2019a, 2020a, 2020b; LONGAREZI; SOUSA, 2018; CARDOSO, 2020; FEROLA, 2019); inclusive, analisando-os no contexto dos sistemas didáticos e dos sistemas didáticos alternativos.

No âmbito metodológico, predominam estudos interessados em tipos de abordagens focados mais nas partes do que nas partes e no todo, mais no particular do que no particular e no global, no micro do que no micro e no macro, na árvore do que na árvore e na floresta (cf. SANDER, 1990). Essa postura tem sido alimentada por um método de pesquisa da realidade e dos fenômenos que segue o movimento de ascensão do concreto ao abstrato - da análise do particular para o geral, o método indutivo.

O método indutivo tem seus benefícios, pois, como pressupõe probabilidades, sempre representa um salto no sentido da descoberta possível (por isso, é a modalidade de raciocínio mais utilizada no campo das ciências experimentais). Contudo, é também o que leva a uma perspectiva restritiva e de exclusão; basta que se encontre uma exceção para que a regra seja invalidada. Além disso, impede olhar o todo e, ao mesmo tempo, olhar o longe; provocando um tipo de visão fragmentada, parcial e condicionada. A preocupação pela “árvore” tem levado a enxergar o detalhe, a sutileza, tem inspirado focar nos pequenos problemas, em aspectos não essenciais, negligenciando com isso a própria “floresta”.

Não significa, dessa maneira, que os detalhes não sejam importantes. No entanto, não são tudo, é preciso olhar para o objeto de estudo na sua totalidade,

o que significa assumir um pensamento sistêmico que permita ver, ao mesmo tempo, a “árvore” e a “floresta”.

Esse é o motivo pelo qual o presente artigo assume o desafio de encarar o estudo dos sistemas didáticos a partir de uma perspectiva que repousa, fundamentalmente, nos métodos histórico e lógico. Ambos os métodos permitem colocar à vista a estrutura interna do objeto de pesquisa, para além de sua mera descrição. Pelo método histórico é possível interpretar o movimento histórico do fenômeno em toda sua riqueza, ao revelar o seu movimento e desenvolvimento, as razões de sua emergência, os momentos principais de sua constituição e suas conexões históricas fundamentais, no tempo e no espaço, com outros fenômenos.

O método lógico, por sua vez, favorece, no plano teórico, a produção hipotética daquilo que se constitui mais importante sobre o objeto, sua essência. Possibilita também a interpretação da história; expressa o objeto em suas conexões, necessidades e regularidades; explica a história de seu desenvolvimento; eleva o objeto à sua forma superior e madura. Isso se dá pela via do movimento de ascensão do abstrato ao concreto (parte de uma proposição universal e, por intermédio do raciocínio lógico, chega numa conclusão válida); o método dedutivo.

Além do pensamento sistêmico e dos métodos histórico e lógico, o texto se nutriu também dos fundamentos da metodologia construtivo-interpretativa, concebida por Fernando González Rey (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) para a abordagem da subjetividade, que permitiu perceber dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, que o conhecimento que emerge como resultado da atividade de pesquisa do pesquisador sempre tem caráter construtivo-interpretativo, pelo que a verdade científica em lugar de um fato é uma hipótese; em segundo, que a atividade de pesquisa é um processo de comunicação dialógica com as fontes (orais e escritas).

Sob esse aporte, o estudo dos sistemas didáticos que aqui se apresenta situa-se no marco das pesquisas teóricas sobre Aprendizagem e Didática Desenvolvimental realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente - GEPEDI - e aborda quatro aspectos de extrema relevância: 1) os conceitos de sistema didático, sistema didático alternativo e sistema didático alternativo desenvolvimental; 2) a

identificação e classificação dos sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais soviéticos; 3) os argumentos produzidos pelo grupo quanto à inclusão da proposta de Galperin-Talízina entre os diversos sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais; e 4) as razões históricas, políticas epistemológicas e éticas que levaram o grupo a assumir a nomenclatura do sistema Elkonin-Davidov como sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

A abordagem da problemática, sob o enfoque destacado, traz contribuições no Ocidente para os estudos dos sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais proporcionadas, sobretudo, pelo tratamento, volume e complexidade das fontes localizadas e consultadas em língua russa; muitas das quais, inéditas no contexto brasileiro e latino-americano. A fase exploratória da pesquisa evidenciou que a ausência de estudos no Brasil sobre o tema contrasta significativamente com a amplitude, diversidade e riqueza dos trabalhos, a esse respeito, efetuados na ex-União Soviética.

### **1-Sistema didático: definição e tipologia**

Na literatura científica brasileira há clareza em relação os conceitos de “sistema” e de “sistema de ensino”. De acordo com Saviani (1996, p. 80), “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”, pelo que sistema de ensino “significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 120).

Contudo, tal transparência não acontece em relação ao conceito de “sistema didático”. De igual maneira sucede no interior da produção acadêmica soviética, onde a pesquisa realizada revelou que a delimitação teórica desse conceito é imprecisa. Em livros especializados, o termo sistema didático «дидактическая система» umas vezes aparece como “sistema pedagógico” «педагогические системы» e em outras a partir de determinadas variações linguísticas. A ausência de consenso nessa designação, possibilita compreender que não se trata, portanto, de um termo comum aos vários modos de se qualificar e classificar a organização didática frente às suas várias perspectivas epistemológicas.

Isso se acentua quando a análise das fontes nos revela ainda a ausência, nos dicionários pedagógicos modernos russos e bielorrussos, de uma designação específica para “sistema didático”, mesmo quando essa expressão seja recorrente nos livros e materiais pedagógicos. De acordo com a Biblioteca de Literatura Educacional e Informativa Russa (BIBLIOTECA, 2020), um “sistema didático” «дидактическая система» é uma estrutura ampla de educação que se distingue, entre si, por critérios próprios, posições e visões sobre esse processo. Essa é uma definição eclética, que não coloca em evidência as relações hierárquicas entre os componentes que os estruturam.

Há na literatura científica, no entanto, um esforço de explicitar a singularidade que pode delimitar conceitualmente o termo (GREBENYUK, 1996; PODLASIY, 2004; VORONOV, 2005; PISAREV; PISAREVA, 2009). Com base na análise das variantes apresentadas por essas diferentes perspectivas, Valeev e Zinnatova (2013) elaboram uma definição que tenta contemplar os aspectos tomados como nucleares do conceito. Compreendem, nesse sentido, “sistema didático” enquanto um conjunto inter-relacionado dos objetivos educacionais com os princípios de sua organização, os conteúdos da educação, as “[...] formas organizacionais, bem como os métodos de ensino; condicionados ao alcance dos objetivos de aprendizagem adotados pela comunidade educativa” (VALEEV; ZINNATOVA, 2013p. 17).

De acordo com a abrangência e profundidade da adoção da proposta, bem como em relação às instâncias que a filiam (o Estado ou a comunidade educativa), os sistemas didáticos podem ser classificados de três tipos: 1) sistema didático oficial (sistema tradicional)<sup>3</sup>; 2) sistema didático oficial alternativo (sistema moderno); 3) sistema didático alternativo (sistema moderno). Contudo, existem outras tipologias para classificar os sistemas didáticos. Por exemplo, Voronov (2005), Podlasiy (2004), Volokhova e Yukina (2017), agrupam os sistemas didáticos em três categorias: 1) tradicionais; 2) pedocêntricos e; 3) modernos.

---

<sup>3</sup> O sistema é oficial, mesmo sendo alternativo, quando é adotado pelo Estado, por intermédio de seu Ministério da Educação, por ser considerada uma proposta educacional, pedagógica e didática confiável, viável (do ponto de vista técnico, financeiro e humano) e aceita pela sociedade.

No sistema tradicional, a ênfase está em um modelo de ensino em que a atividade do professor assume um papel preponderante (J. Comenius, I. Pestalozzi e I. Herbart). No sistema pedocêntrico, ocorre uma inversão, pois o foco se desloca para a atividade da criança e o papel principal está na aprendizagem (J. Dewey, G. Kershenshteiner e V. Lai). Por fim, o sistema didático moderno emerge como superação das posições polarizadas e considera ambos, educação e aprendizagem, enquanto uma unidade dialética (P. Ya Galperin, L. V. Zankov, V. V. Davidov, entre outros).

## **2-Sistema didático alternativo (oficiais ou não): definição e tipologia**

Os sistemas didáticos alternativos (oficiais ou não) sempre representam uma postura contestatória da comunidade educativa e científica aos sistemas oficiais ou tradicionais estabelecidos ou impostos pelo Estado. Aqueles emergem, portanto, em oposição a estes, sobre a base de um conjunto de críticas em relação ao sistema vigente e de novos princípios propostos para a superação dos modelos anteriores.

As perspectivas didáticas ou pedagógicas que emergem no interior da educação para fazer frente aos modelos autoritários de gestão e organização dos processos de aprendizagem são denominadas de “alternativas”, principalmente, porque ocorrem paralelas daquelas chamadas oficiais ou tradicionais e têm conteúdo, formas e métodos de trabalho diferentes. Elas constituem, portanto, um tipo particularmente moderno de educação implementado no âmbito das escolas ou de parte delas. Por isso, no sentido clássico e indistinto, “sistema didático alternativo” «альтернативная дидактическая система» pode ser entendido como aquele que ocorre de modo alternativo ao sistema didático oficial ou tradicional existente.

Os fundamentos que sustentam os sistemas didáticos alternativos vão de encontro à postura assumida pelos modelos tradicionais e se alicerçam sob a base dos seguintes princípios e objetivos: 1. Fortalecer um processo educativo cujos propósitos estejam cada vez mais alinhados à plena satisfação das necessidades cognitivas e espirituais dos alunos; 2. Reconhecer o aluno como sujeito das diferentes atividades que realiza, sobretudo, as educativas, lúdicas,

socialmente úteis e colaborativas; 3. Utilizar vários métodos e apoios pedagógicos generalizados que visem o desenvolvimento da independência cognitiva e criativa dos alunos e a formação do pensamento crítico; 4. Propor dinâmicas que coloquem os alunos em condições de trabalhar em grupo, de maneira coletiva e independente e; 5. Valorizar a criança, com oportunidades para sua autodeterminação, reconhecendo os seus direitos à liberdade, felicidade e proteção social (VALEEV; ZINNATOVA, 2013).

Estudos sobre os sistemas didáticos alternativos na Europa e Estados Unidos, no século XX, na hora de estabelecer suas tipologias recorrem à análise da gênese e desenvolvimento do sistema, bem como a seus fundamentos, conteúdos, formas e métodos. Com base no comportamento dessas variáveis ou categorias, os sistemas didáticos alternativos podem ser classificados de diversas maneiras. Pisarev e Pisareva (2009) estabelecem sete tipos diferentes de sistemas alternativos: 1) sistema didático de J. Dewey; 2) sistema didático Waldorf; 3) sistema didático M. Montessori; 4) Jena-plano de P. Petersen; 5) sistema didático Célestin Freinet; 6) sistema didático John Dalton; 7) sistema didático E. Parkhurst.

Sitarov (2002), por sua vez, utiliza o termo “moderno” para se referir aos sistemas alternativos e situa no interior dessa nomenclatura três tipos diferentes de sistema didático: 1) aprendizagem programada; 2) aprendizagem por problemas e; 3) aprendizagem desenvolvimental.<sup>4</sup>

### **3-Sistema didático desenvolvimental: definição e critérios de classificação**

No âmbito dos sistemas desenvolvimentais e com base na consulta de uma parte pequena, mas importante, da produção intelectual de V. V. Davidov

---

<sup>4</sup> Aprendizagem Desenvolvimental é o modo como passou a ser traduzido no interior do Gepedi, o termo russo Развивающее Обучение, comumente conhecido como Ensino Desenvolvimental. A aprendizagem aqui é entendida como um processo humano específico que acontece na atividade de estudo, pela via da assimilação, e que tem como finalidade o desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar. A depender do nível de formação da atividade de estudo, a aprendizagem pode ser colaborativa ou autônoma (cf. PUENTES, 2019a, 2020a,b).

(Quadro 1)<sup>5</sup>, idealizador de um dos mais importantes sistemas didáticos desenvolvimentais soviéticos, é possível construir, pelo menos, três interpretações. Em primeiro lugar, que, ao longo de toda sua obra, o autor poucas vezes fez referência explícita ao termo “sistema didático” «Дидактические системы». Em segundo, que além do termo “sistema didático”, Davidov utilizou outros, inclusive dentro de um único texto<sup>6</sup>, para se referir ao mesmo fenômeno, tais como “sistema pedagógico” «педагогическая система», “sistema de aprendizagem desenvolvimental” «системы развивающего обучения», “sistema de educação desenvolvimental” «системы развивающего образования», “variante da teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade”, “sistema científico-prático-pedagógico” «научно-практическо-педагогической системе» e “sistema psicológico-pedagógico-prático” «системой психолого-педагогическо-практического». Em terceiro, que o emprego desses termos parece ter se iniciado nos anos de 1990, mais especificamente na segunda metade dessa década, pois em seu livro mais conhecido (*Problemas da aprendizagem desenvolvimental*, de 1986), não faz referência a nenhum deles.

---

<sup>5</sup> Os seis textos selecionados são: 1) *Problemas da aprendizagem desenvolvimental* (1986); 2) *O conceito de aprendizagem desenvolvimental* (1995); 3) a entrevista concedida a Bronislav Alexandrovich Zeltserman, na cidade de Riga (Letônia), o 17 de agosto de 1996 e publicada no próprio ano; 4) a palestra ministrada, na cidade de Riga, o 22 de agosto de 1996, para membros da Associação de Aprendizagem desenvolvimental da Letônia e publicada no mesmo ano com o título *Atividade de Estudo e aprendizagem Desenvolvimental* e; 5) o capítulo *Problemas de pesquisa da atividade de estudo* publicado no livro intitulado *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (1996).

<sup>6</sup> Em uma única entrevista Davidov utilizou os termos “sistema pedagógico”, “sistema de educação desenvolvimental”, “sistema de aprendizagem desenvolvimental” e “sistema científico-prático-pedagógico” para fazer referência a “sistema didático”.



**Quadro 1** – Uso de termos na obra consultada de V. V. Davidov

Sistemas	Textos						
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6	Total
Sistema didático	-	4	-	-	-	1	5
Sistema pedagógico	-	1	1	-	-	-	2
Sistema de aprendizagem desenvolvimental	-	3	2	3	1	8	17
Sistema de educação desenvolvimental	-	1	1	-	-	-	2
Variante da teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade	-	-	-	-	4	-	4
Sistema científico-prático-pedagógico	-	1	-	-	-	-	1
Sistema psicológico-pedagógico-prático	-	-	1	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>32</b>

**Fontes:** Os autores

Legenda:

Texto 1: Problemas da aprendizagem desenvolvimental (1986)

Texto 2: O conceito de aprendizagem desenvolvimental (1995)

Texto 3: Entrevista (1996)<sup>7</sup>

Texto 4: Atividade de Estudo e Aprendizagem desenvolvimental (1996)

Texto 5: Problemas de pesquisa da atividade de estudo (1996)

Texto 6: História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental D. B. Elkonin-V. V. Davidov (1997)

Uma análise mais detalhada do quadro 1 permite perceber outros aspectos igualmente relevantes: 1) o termo “sistema didático”, ou suas mais diversas variantes, foi utilizado 32 (trinta e duas) vezes ao longo dos seis trabalhos consultados; 2) “sistema de aprendizagem desenvolvimental” foi empregado em todos os textos publicados, na década de 1990, além de ter sido o mais acionado pelo Davidov (53,12%), seguido de “sistema didático” (15,62%), “variante da teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade” (12,5%), “sistema pedagógico” (6,25%), “sistema de educação desenvolvimental” (6,25%), e, por fim, “sistema científico-prático-pedagógico” e “sistema psicológico-prático-pedagógico” (3,12%), respectivamente; 4) na entrevista, mesmo sendo breve, é onde mais se utilizam os termos (31,25%) e onde mais variações diferentes se empregam (cinco dos sete).

<sup>7</sup> A entrevista em russo está disponível no seguinte link: <https://old.experiment.lv/>.

V. V. Davidov provavelmente definiu “sistema didático desenvolvimental”, ou suas diferentes variantes, em mais de um trabalho, contudo o conceito que fórmula durante a entrevista concedida a Bronislav Alexandrovich Zeltserman, em agosto de 1996, é sumamente esclarecedor e o que melhor ajuda no entendimento de seu delineamento conceitual.

Não vou entrar na discussão sobre o que é ou não um sistema pedagógico [...] Mas, ao mesmo tempo, deve-se ter em mente que existem sistemas que se caracterizam pelo método de construção de uma teoria adequada e existem outros que combinam princípios da teoria com princípios da prática. Tudo o que temos feito no campo da aprendizagem desenvolvimental pode ser denominado [...] tanto um sistema teórico quanto um sistema psicopedagógico de natureza prática. O sistema teórico é construído com base em uma série de princípios que são harmoniosamente desenvolvidos a partir de várias suposições e hipóteses. Além disso, [surge] a partir do detalhamento do conceito histórico-cultural de Vigotski, especialmente, de sua hipótese sobre a interrelação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo [...] a aprendizagem desenvolvimental começa com a divulgação de alguns conceitos filosóficos e psicológicos importantes [...] [com a formulação de] várias teorias auxiliares [...] Cada um deles tem seu próprio significado independente, mas, ao mesmo tempo, são necessárias para elaborar o que chamamos de aprendizagem desenvolvimental.

O sistema científico-prático consiste na fundamentação teórica de um caso prático, incluindo a produção de livros didáticos e orientações metodológicas, bem como evidências concretas da eficácia do trabalho nesses livros e manuais [...] Durante o trabalho prático, novos fatos e uma nova compreensão da aprendizagem desenvolvimental devem aparecer, como resultado do qual o sistema é aprimorado. [...] Um sistema inclui um conteúdo de aprendizagem específico e formas ou métodos de usá-lo na prática (DAVIDOV, 1996a, p. 1, tradução e adições nossas).

A partir dessa definição foi possível estabelecer 11 (onze) critérios diferentes para a identificação de um sistema didático ou pedagógico, especialmente, de aprendizagem desenvolvimental:

- Não existe uma única variante de sistema, mas duas: aquela que se caracteriza pela elaboração de um método de construção apenas

teórico e aquela outra que se anuncia pela combinação de um método teórico com princípios práticos;

- A segunda variante pode ser considerada mista quando combina tanto um sistema teórico quanto outro de natureza psicológica-pedagógica-prática (psicologia pedagógica);
- A série de princípios do sistema teórico é formulada com base em várias suposições e hipóteses;
- O sistema surge a partir do detalhamento do conceito histórico-cultural de Vigotski, especialmente, de sua hipótese sobre a interrelação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- O sistema contempla os conceitos filosóficos e psicológicos que o sustentam;
- O sistema pode dispor de várias teorias auxiliares necessárias para elaborar o que é chamado de aprendizagem desenvolvimental;
- O sistema pode estar encaminhado para fundamentar teoricamente um caso prático;
- O sistema pode incluir a produção de livros didáticos e orientações metodológicas para professores;
- O sistema pode dispor de instrumentos de diagnóstico e avaliação que permitam produzir evidências concretas sobre a eficácia de seu trabalho e de seus livros e manuais didáticos;
- Os novos fatos provenientes da aplicação dos instrumentos de diagnóstico e avaliação podem permitir a elaboração de uma nova compreensão da aprendizagem, como resultado da qual o próprio sistema é continuamente aprimorado;
- O sistema pode prever a existência de um conteúdo de aprendizagem específico, assim como de formas e métodos de usá-lo na prática docente.

A proposta anterior não ignora iniciativas similares elaboradas no contexto acadêmico soviético. A Associação Internacional de Aprendizagem

Desenvolvimental da Letônia também estabeleceu cinco critérios ou componentes para definir um sistema didático desenvolvimental: 1) uma apresentação detalhada dos fundamentos experimentais e teóricos de um determinado tipo de aprendizagem desenvolvimental; 2) o desenvolvimento de livros didáticos e auxiliares de aprendizagem (ou seus fragmentos individuais), nos quais se concretizam especificamente as ideias centrais desta modalidade de aprendizagem desenvolvimental; 3) o uso desses livros e manuais por professores e metodólogos na prática da educação de massa; 4) a identificação e demonstração do efeito no desenvolvimento da criança do uso desses livros e manuais; 5) a participação conjunta de cientistas e profissionais no desenvolvimento posterior das bases do sistema utilizado. Como pode ser observado, todos esses critérios foram definidos a partir da entrevista concedida por V. V. Davidov a Zeltserman (DO CONSELHO EDITORIAL, 1996).

Davidov (1996a) não disse quantos e nem quais desses critérios uma proposta precisa cumprir para ser considerada um sistema didático de aprendizagem desenvolvimental. Mas, é claro que isso depende da variante de proposta que for, pois aquelas baseadas na elaboração de um método de construção teórica não incluem alguns deles, como, por exemplo, a produção de livros didáticos e orientações metodológicas para professores ou a avaliação da eficácia desse tipo de material na aprendizagem desenvolvimental dos alunos. Contudo, há um critério cujo cumprimento é essencial: o sistema deve surgir a partir do detalhamento do conceito histórico-cultural de Vigotski, especialmente, de sua hipótese sobre a interrelação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Sendo assim, a inclusão de propostas pedagógicas dentro da concepção de sistemas didáticos desenvolvimentais pode variar, de acordo com os critérios utilizados e as bases epistemológicas, teóricas e metodológicas assumidas. Neste estudo tomamos o cuidado para evitar qualquer tipo de exclusão, injustiça e/ou distorção científica.

#### **4-Classificação dos sistemas didáticos desenvolvimentais (1957-2018) com foco no sistema Galperin-Talízina.**

A heterogeneidade que constitui o campo conceitual do que temos chamado de didáticas ou aprendizagens desenvolvimentais (PUENTES, 2015, 2017; LONGAREZI, 2019a, 2020a, 2020b; LONGAREZI; SOUSA, 2018; PUENTES; LONGAREZI, 2018) tem, desde estudos anteriores, se apresentado como objeto de investigações e se consolidado a partir de novas fontes documentais como perspectiva que não se institui como paradigma coeso, homogêneo e coerente. Esse campo teórico-prático emerge de vários movimentos caracterizados por aspectos e pontos de vista comuns; mas, também, por discrepâncias teórico-metodológicas e divergências conceituais em relação à interpretação das teses fundamentais de L. S. Vigotski sobre o lugar e o papel da aprendizagem e da educação no desenvolvimento humano.

A teoria da aprendizagem desenvolvimental surge na ex-União Soviética, no final da década de 1950, a partir de diferentes tendências que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de aprendizagem e de educação no contexto da edificação, principalmente, da sociedade socialista naquele país (PUENTES; LONGAREZI, 2013; 2017a, 2017b). Essas tendências deram lugar a duas grandes concepções da aprendizagem: a) Didática desenvolvimental da personalidade<sup>8</sup>; b) Didática desenvolvimental da atividade.

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

---

<sup>8</sup> A didática desenvolvimental da personalidade também se inspira em uma parte significativa do pensamento de Vigotski, nega boa parte das teses de A. N. Leontiev sobre a teoria da atividade, da assimilação e da interiorização, e se aproxima muito mais da obra de autores, tais 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, 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 (PUENTES; LONGAREZI, 2017b).

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 (PUENTES, 2017, p. 22).

As teses fundamentais dos sistemas didáticos desenvolvimentais zankoviano e Elkonin-Davidov-Repkin estão contidas em vários trabalhos realizados no contexto do Gepedi (GUSEVA, 2017; PUENTES, 2015, 2017, 2019a, 2019b; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2018; PUENTES; AQUINO, 2019; LONGAREZI, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). Entretanto, quanto ao sistema Galperin-Talízina, em trabalhos precedentes, já se tinha reconhecido que:

A 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 (PUENTES, 2017, p. 24).

Antes disso, as elaborações de P. Ya. Galperin eram vistas, pelo menos no contexto latino-americano, como “uma teoria para explicar o desenvolvimento ontogenético da realidade psíquica”, a partir de um enfoque psicológico teórico-geral sobre a aprendizagem, mas não uma teoria do ensino (NÚÑEZ; RAMALHO, 2016, p. 11). As contribuições de N. F. Talízina, por sua vez, eram vistas como teoria do ensino, mas, juntas, as produções de ambos autores jamais chegaram a ser consideradas um sistema didático desenvolvimental.

Está correto que a proposta psicopedagógica e didática do grupo Galperin-Talízina tinha nascido como resultado de numerosas pesquisas experimentais efetuadas em escolas, mas apresentava pouco material fatural de intervenção prática se comparado ao trabalho acumulado pelos sistemas Zankoviano e Elkonin-Davidov-Repkin. Talvez essa seja a razão principal pela qual até hoje não tinha sido considerado um sistema no Brasil, inclusive entre seus principais representantes e seguidores no campo educacional brasileiro e latino-americano.

Entretanto, uma afirmação de Davidov (1996a) durante a entrevista concedida a Bronislav Alexandrovich Zeltserman, nos levou a considerar, pela primeira vez, a possibilidade de incluir a variante de aprendizagem elaborada pelo grupo de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina, um tipo específico de sistema didático desenvolvimental, mesmo quando existem diferenças significativas entre este e os sistemas Zankoviano e Elkonin-Davidov-Repkin.

As investigações de P. Ya. Galperin foram realizadas majoritariamente em laboratórios e não tinham um caráter didático ou psicopedagógico, mas psicológico. Elas podem ser consideradas, de acordo com a definição de Davidov (1996a), um sistema teórico. Em lugar de um método de aprendizagem, como muitos supõem, P. Ya. Galperin concebeu e propôs um método para o estudo da gênese dos processos cognitivos na criança (a formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos). Eram estudos sobre: 1) as regularidades do desenvolvimento psíquico das crianças em condições de educação e de aprendizagem; 2) o conteúdo psicológico destes processos; 3) a análise psicológica das exigências que devem ser satisfeitas no processo pedagógico. Não eram estudos sobre a organização dos processos de aprendizagem, nem aquilo que ocorre nesses processos, muito menos sobre a interação entre a aprendizagem e o estudo. Por isso, configuraram-se mais como pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento (talvez um pouco no campo da psicologia pedagógica), do que no campo da didática geral ou específica, propriamente dita.

A teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos foi desenvolvida pelo P. Ya. Galperin, a partir de uma extensa pesquisa que se prolongou por mais de trinta anos, em parceria com um grupo numeroso de colaboradores, entre os quais, além de N. F. Talízina, incluem-se N. S. Pantina, A. N. Dubrpnina, L. S. Gueórguiev, Z. A. Réshetova, S. L. Kabilnítskaia, N. D. Kadimova, T. V. Fomina, A. M. Arlova, V. I. Zikova, E. N. Kobonova-Meller, N. A. Menchiskaia, N. I. Nepomniash, N. S. Pantina, J. E. Golomshilov, A. G. Jrustaliev e L. F. Obúkhova. Entre 1950 e 1970 foram publicados, no mínimo, um total de 40 trabalhos assinados por P. Ya. Galperin, em alguns casos em parceria com membros de sua equipe, em que se apresentam

os principais resultados obtidos nos experimentos desenvolvidos (GALPERIN, 1950, 1957a, 1957b, 1959, 1965).

O foco da proposta de P. Ya. Galperin estava em criar um método que permitisse desenvolver, nas crianças pequenas, o pensamento teórico, pela via da formação planejada das ações mentais e dos conceitos. Esse método tornou-se nacionalmente conhecido e adotado pela maior parte dos didatas soviéticos. Posteriormente, passou a ser utilizado também fora da ex-União Soviética, fundamentalmente, em Cuba (NÚÑEZ; PACHECO, 1998) e no México (TALÍZINA; SOLOVIENA; QUINTANAR ROJAS, 2017).

Por sua vez, os trabalhos desenvolvidos por N. F. Talízina, ao longo de cinquenta anos, em parceria com o P. Ya. Galperin e outros discípulos, colegas e seguidores, têm sido catalogados, especificamente, como propostas no campo da psicologia pedagógica (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2009), a partir dos quais podem ser considerados um sistema psicopedagógico (DAVIDOV, 1996a). A “teoria da atividade de aprendizagem”, cuja fundamentação teórico-metodológica está nas ideias de L. S. Vigotski e na teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos de P. Ya. Galperin, pode receber o *status* de pesquisa didática, porque contém um volume significativo de dados de pesquisa experimental realizada em sala de aula que permite construir um “enfoque verdadeiramente novo para a colaboração entre professor e aluno dentro do processo de aprendizagem” (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2009, p. 8). Talízina (2009) aprimorou a teoria de P. Ya. Galperin ao longo de anos de pesquisa, sobretudo, depois da morte de seu mentor, em 1988.

Entendemos que a junção do método e dos princípios teóricos de P. Ya. Galperin (e seus colaboradores), sobre o desenvolvimento psíquico e a assimilação por etapas dos conceitos e das ações mentais com os estudos psicopedagógicos de natureza prática de N. F. Talízina (e seus colaboradores), configuram aquilo que Davidov (1996a) definiu com o nome de “sistema pedagógico” ou “científico-prático-pedagógico”, do mesmo modo que o configuram o sistema Zankoviano e o próprio sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Ademais, o sistema Galperin-Talízina mostrou possuir inquestionável capacidade de vincular teoria e prática.



Em nossa opinião, a teoria da atividade da aprendizagem constitui o melhor exemplo de coerência teórica e metodológica e de relação entre teoria e prática, dentro da psicologia pedagógica contemporânea. Nossa experiência no México durante uma década de aplicação da teoria da atividade com a população infantil normal e com patologia do desenvolvimento, tem mostrado a sua eficácia. (SOLOVIEVA; QUINTANAR ROJAS, 2009, p. 9).

Reconhecemos, no entanto, que cada um desses sistemas didáticos desenvolvimentais atingiu níveis de elaboração e aprofundamentos variados e que existiram diferenças significativas entre cada um deles. Enquanto o sistema Zankoviano parece ter sido muito mais prático do que teórico, o sistema Galperin-Talízina mais teórico do que prático e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin mais equilibrado quanto às duas dimensões.<sup>9</sup> Contudo, não há nada até agora que valide, inclusive nem nos textos de V. V. Davidov, qual a quantidade e qualidade de teoria e prática que uma dada proposta precisa ter para ser considerada sistema didático, muito menos sobre qual deve ser o equilíbrio correto entre as dimensões teórica (os princípios) e prática (o estudo psicopedagógico).

Davidov (1996a) foi indagado, na mesma entrevista, sobre a existência de sistemas didáticos desenvolvimentais no Ocidente, mas lamentavelmente não sobre a sua existência na ex-União Soviética. Contudo, em um dos capítulos do livro intitulado *Problemas da aprendizagem desenvolvimental* (DAVIDOV, 1996b), publicado mais tarde no próprio ano, cita a concepção desenvolvida por P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e seus colaboradores, mesmo sem falar de sistema, referindo-se a variantes da teoria da aprendizagem com base na atividade. Isso significa que V. V. Davidov considerava o resultado do trabalho desse grupo um sistema didático ou pedagógico desenvolvimental<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Esses sistemas também se diferenciam em outro aspecto: o primeiro se foca na elaboração de métodos específicos de aprendizagem dos conteúdos escolares a partir da descoberta do papel da palavra na formação de conceitos e não tanto nos próprios conteúdos. O segundo na elaboração de um método geral de assimilação tendo por pressuposto metodológico a atividade objetiva e a crítica às proposições de Vigotski para a formação do pensamento teórico. O terceiro foca no conteúdo da aprendizagem como fonte do desenvolvimento psíquico (pensamento teórico), do qual deriva todo o resto, inclusive os métodos.

<sup>10</sup> Em uma palestra ministrada por V. V. Davidov, na cidade de Riga, para os membros da Associação de Aprendizagem Desenvolvimental de Letônia, só seis dias depois da entrevista concedida a Zeltserman, usa o termo sistema de aprendizagem desenvolvimental em lugar de variante. Nessa oportunidade menciona a existência de vários sistemas de aprendizagem desenvolvimental na Rússia

Atualmente, existem diferentes variantes de teoria da aprendizagem do ponto de vista da atividade.

[...]

Com base em grande quantidade de material experimental, P. Ya. Galperin e seus colaboradores, desenvolveram uma teoria da aprendizagem muito interessante. Essa teoria é composta por duas partes. A primeira apresenta uma descrição detalhada das relações sistemáticas da formação por etapas das ações mentais [...] Na segunda parte, são distinguidos três tipos de aprendizagem e suas características psicológicas (DAVIDOV, 1996d[2020], p. 273- 276).

Para todos os membros do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, “sistema didático ou pedagógico” e “teoria da aprendizagem desenvolvimental do ponto de vista da atividade” tinham o mesmo significado. Na entrevista feita por Bronislav Alexandrovich Zeltserman, indaga V. V. Davidov para saber o que o autor considera como um genuíno sistema pedagógico (Что же такое подлинная педагогическая система?); assim como se existiam sistemas de aprendizagem desenvolvimental no Ocidente e se podia compará-los com o dele (Есть ли на Западе системы развивающего обучения? Можете ли вы их сопоставить с нашей системой?). Observemos que em ambos os casos os chama de sistema. No primeiro, pedagógico; no segundo, de aprendizagem desenvolvimental.

No livro *Problemas da aprendizagem desenvolvimental* (DAVIDOV, 1996b), descreve os aspectos fundamentais da teoria da aprendizagem desenvolvimental de P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e colaboradores. Em primeiro lugar, as relações sistemáticas da formação por etapas das ações mentais com base em seus objetivos; e, em segundo, distingue os três tipos de aprendizagem propostos por essa teoria e suas características psicológicas, sobretudo, a aprendizagem de tipo III que está mais próxima da Teoria Atividade de Estudo formulada pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Observa-se que, aplicados os 11 (onze) critérios estabelecidos por Davidov (1996a) à proposta de P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e colaboradores, a mesma pode ser considerada um sistema pelo fato de obedecer a maior parte deles: 1)

---

(Zankoviano, Amonashvili, Bibler e Tarasova) e deixa de fora a teoria de Galperin-Talízina. Mas, faz o mesmo com a teoria da aprendizagem baseada em problemas de Makhmutov.

estabelece um conjunto de princípios teóricos; 2) surgiu com base no conceito histórico-cultural de L. S. Vigotski, sobretudo, na hipótese sobre a relação dialética existente entre aprendizagem, educação e desenvolvimento humano; 3) as pesquisas se sustentam em conceitos filosóficos e psicológicos importantes (atividade orientadora, ação mental, conceito, assimilação, aprendizagem, zona de desenvolvimento próximo, pensamento, etc.); 4) elaboraram uma teoria central – a teoria orientadora da atividade - e várias teorias auxiliares (teoria da formação por etapa das ações mentais e conceitos, bem como teoria da atividade aplicada à aprendizagem); 5) o sistema resultou na fundamentação teórica de casos práticos realizados em escolas-laboratório coordenados por N. F. Talízina e outros colaboradores; 6) a proposta inclui um conteúdo de aprendizagem específico (os conceitos científicos e os modos de ação) e formas ou métodos de usá-lo na prática (o método de orientação de tipo III).

O sistema Galperin-Talízina parece não ter cumprido apenas alguns critérios, entre eles: 1) a criação de livros e materiais didáticos em grande escala para redes completas de escolas; 2) a produção sistemática de evidências concretas da eficácia do trabalho com esses livros e manuais identificando seu efeito desenvolvimental (DAVIDOV, 1996a). Aparentemente, ficou faltando também uma maior sistematização pedagógica dos processos, uma mais efetiva intervenção nos currículos, especialmente nos conteúdos e nos métodos para sua aprendizagem, uma inserção mais consistente e mais efetiva no sistema formal de educação e de ensino público soviético. Porém, essas são apenas hipóteses que precisam ser verificadas com estudos mais aprofundados e específicos.

Nenhum texto de V. V. Davidov foi escrito para abordar em específico o conceito de sistema didático desenvolvimental, fazer menção às variantes que surgiram e se consolidaram no contexto da ex-União Soviética ou caracterizar cada uma delas. Em momento algum oferece um número exato de sistemas didáticos desenvolvimentais. Só foi reiterativo com o sistema Zankoviano ao que menciona em quase todas as oportunidades e ao que usa para comparar com o sistema Elkonin-Davidov, dentre os

sistemas desenvolvimentais. As outras comparações sobre o desempenho na aprendizagem dos alunos são realizadas com o sistema didático tradicional.<sup>11</sup>

Há três trabalhos em que Davidov (1995, 1996b,c) menciona e descreve sistemas didáticos desenvolvimentais. Em *O conceito da aprendizagem desenvolvimental* (1995) menciona quatro sistemas: Elkonin-Davidov; de Zankov (1975) - com foco nos métodos específicos para a aprendizagem dos conteúdos -; de Sh. A. Amonashvili (1984, 1986)<sup>12</sup> - centrado no papel da comunicação no desenvolvimento – e; de V. S. Bibler (1969 - no campo da “escola do diálogo entre culturas”.<sup>13</sup> Em *Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental* (1996c) menciona, cinco sistemas: Elkonin-Davidov, Zankov, Sh. A. Amonashvili, V. S. Bibler e L. V. Tarasov (Ecologia e Dialética).<sup>14</sup>

Nesses dois trabalhos não menciona o sistema Galperin-Talízina. Além disso, não entra em detalhes com relação a esses, excetuando o Zankoviano sobre o qual se estende, sobretudo, em seu livro *O conceito de aprendizagem desenvolvimental* (1995). A respeito dos demais apenas afirma que se diferenciam do sistema Elkonin-Davidov pelo fato de não levarem em consideração o conceito de “atividade de estudo”. Por fim, em *Problemas de*

---

<sup>11</sup> As razões para a reiterada referência aos sistemas de Zankov e tradicional é bastante óbvia. O segundo era o sistema oficial de educação no país, presente em 90% das escolas da rede de nível fundamental; o primeiro, junto com o sistema Elkonin-Davidov, um dos dois sistemas oficiais alternativos de educação na Rússia e na Ucrânia, a partir de 1996, por decisão simultânea do Ministério da Educação de ambos os países (PUENTES, 2017, 2019a,b; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017).

<sup>12</sup> O sistema foi criado pelo professor e psicólogo soviético, georgiano e russo, Shalva A. Amonashvili. Baseia-se em três princípios: 1) amar uma criança; 2) humanizar o ambiente em que a criança vive, ou seja, proporcione-lhe paz de espírito e equilíbrio; 3) viver sua infância em uma criança, ou seja, mergulhe na vida da criança e ganhe sua confiança.

<sup>13</sup> A escola de diálogo de culturas se baseia nas ideias de M.M. Bakhtin sobre o diálogo interior, as disposições do V.S. Bibler sobre a lógica filosófica da cultura, resultados da pesquisa de S. Yu. Kurganov e outros seguidores deste sistema. As ideias da Escola para o Diálogo de Culturas foram desenvolvidas e implementadas durante a prática experimental, desde a década de 1980 em uma série de instituições: Escola "Univers" em Krasnoyarsk, Ginásio "Umka" em Novosibirsk, Escola "Diálogo" em Tomsk, Liceu culturoológico de Moscou, Ginásio "Ochag" em Kharkov (Ucrânia). O diálogo nesta escola não é tanto uma forma ou método de aprendizagem, mas uma característica metodológica essencial de toda educação (VIKTOROVICH, 2014).

<sup>14</sup> O sistema foi idealizado pelo professor Lev Vasilievich Tarasov. O termo “ecologia” enfatiza a orientação do processo educativo para a vida real, para os problemas que a humanidade tem para resolver, antes de tudo, o dilema ecológico: ou morrer com a natureza ou encontrar caminhos de evolução conjunta. O termo dialético enfatiza a orientação da escola para o pensamento dialético, desenvolvimental e probabilístico. A proposta se sustenta em um conjunto de princípios: 1) humanização; 2) unidade; 3) sinérgica.

*pesquisa da atividade de estudo* (1996b), menciona quatro sistemas: Elkonin-Davidov, Galperin-Talízina, M. I. Makhumutov e V. S. Bibler.

Como pode ser observado, apenas dois sistemas foram mencionados repetidamente nos três textos analisados: Elkonin-Davidov e V. S. Bibler. Isso denota certo descuido no tratamento da questão, motivado, provavelmente, pela razão que já enunciamos.

Zankov (1975), muito focado no trabalho que desenvolvia com seu grupo, jamais se preocupou em ir além dos marcos da análise de seu próprio sistema. Não se vê formulando o conceito de sistema didático, estabelecendo tipos deles ou comparações, salvo com o sistema tradicional. Diferentemente de V. V. Davidov, Zankov (1975) nomeia a proposta elaborada por ele e pelos colaboradores de “sistema didático experimental”, em lugar de “sistema didático desenvolvimental”. Contudo, na hora de defini-lo reconhece sua natureza desenvolvimental ao escrever que “a estrutura do sistema didático experimental se baseia na ideia de possibilitar uma maior eficácia da aprendizagem para o desenvolvimento geral dos estudantes.” (ZANKOV, 1984, p. 28, tradução e destaques nossos).

P. Ya. Galperin não parece ter escrito sobre os sistemas didáticos, mas Talízina (2009) sim. Mesmo de maneira rápida, menciona a proposta Elkonin-Davidov e a denomina “sistema de aprendizagem desenvolvimental”, entretanto não nomeia a si mesmos como tal. Além disso, aponta o que poderiam ser considerados como dois novos critérios para a definição do conceito de sistema didático desenvolvimental: 1) a formação sistemática e especial de professores para trabalhar com a proposta e de acordo com os manuais didáticos; 2) a preparação de especialistas em didática (TALÍZINA, 2009, p, 380).

Tais critérios também foram cumpridos pelo sistema Galperin-Talízina. A autora, sem mencionar de maneira explícita que tenham elaborado livros didáticos, afirma que criaram, em 1989, o Centro para a preparação de trabalhadores na esfera da Educação, vinculado à Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou e destinado à formação de didatas e professores. Segundo ela:

Nesse Centro se realiza a preparação de especialistas em didática e professores, os quais são capazes de realizar, na prática da aprendizagem, não só a orientação de tipo III no conteúdo, mas também a teoria da atividade em geral (TALÍZINA, 2009, p. 380).

Além de Davidov (1995, 1996a,b,c), autores russos e ucranianos, tais como Yakimanskaya (1979), Grebenyuk (1996), Sitarov (2002), Podlasy (2004), Volokhova e Yukina (2004), Voronov (2005), bem como Vallev e Zinnatova (2013), abordaram em graus diferentes de amplitude e profundidade os sistemas didáticos. Todos eles, assim como V. V. Davidov, consideram a proposta de P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e colaboradores uma variante específica de sistema didático, pedagógico ou teoria da aprendizagem desenvolvimental.

Sendo assim, um total de dez autores em momentos distintos e com objetos de estudo diferentes, distribuídos ao longo de trinta e cinco anos de pesquisa teórica nos períodos soviético e pós-soviético, sustentam a mesma tese que estabelecemos no interior do grupo de pesquisa Gepedi (PUENTES, 2015, 2017; LONGAREZI, 2019a, 2020a, 2020b; LONGAREZI; SOUSA, 2018; PUENTES; LONGAREZI, 2018), sem conhecimento prévio desses trabalhos (excetuando a entrevista de V.V. Davidov), que defende que a concepção de aprendizagem desenvolvimental de Galperin-Talízina pode ser considerada um sistema didático porque cumpre a maior parte dos critérios elencados.

### **5-A nomenclatura de sistema didático desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**

Na América Latina, particularmente no Brasil, um dos sistemas didáticos mais difundidos tem sido conhecido, no âmbito acadêmico, como sistema Elkonin-Davidov. A incorporação do nome do psicólogo, didata, metodólogo e filólogo ucraniano V. V. Repkin, deu-se, no contexto brasileiro, a partir de 2017, em aulas e palestras toda vez que era necessário fazer referência a esse sistema. Entretanto, sua aparição em publicações do grupo aconteceu um pouco depois (PUENTES; LONGAREZI, 2018, 2019; PUENTES, 2019a, 2019b, 2019c; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019; LONGAREZI, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b; LONGAREZI; SOUSA, 2018; VIANNA, 2019; CARDOSO, 2020).

Dada a tradição predominante no país, essa incorporação pode gerar certo estranhamento, especialmente, se não forem observadas as razões históricas, políticas, epistemológicas e éticas que levaram, desde então, a essa decisão, que não consiste numa mera opção de nomenclatura.

No concernente à teoria da aprendizagem desenvolvimental ocorre no Brasil o mesmo que sucede com a psicologia histórico-cultural; há predomínio de uma concepção de aprendizagem desenvolvimental, fundada, majoritariamente, a partir de uma perspectiva da atividade de estudo, russa, moscovita e davidoviana; assim como a psicologia histórico-cultural é, predominantemente, tratada do ponto de vista da atividade russa, moscovita e leontieviana.

A maior parte dos psicólogos do período soviético a que o pesquisador brasileiro teve acesso nessas últimas quatro décadas são seguidores da teoria da atividade (A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov e L. A. Venguer), russos (A. R. Luria, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov e L. A. Venguer), moscovitas e/ou são representantes do pensamento moscovita (A. R. Luria<sup>15</sup>, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky<sup>16</sup>, P. Ya. Galperin<sup>17</sup>, N. F. Talízina<sup>18</sup>, V. V. Davidov, L. A. Venguer<sup>19</sup>) e leontievianos (D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov, L. A. Venguer, entre outros).

No campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental, mais especificamente no interior da teoria da atividade de estudo, não é diferente. A maior parte dos trabalhos referenciados sobre essa teoria no Brasil foi realizada na perspectiva da atividade de estudo (PUENTES, 2019a; CARDOSO, 2020), quase todos são de autores russos e moscovitas, pertencem ou foram escritos em

---

<sup>15</sup> Embora A. R. Luria tenha nascido na cidade russa de Kazan, aos vinte e dois anos se trasladou a Moscou.

<sup>16</sup> A. V. Petrovsky nasceu na cidade russa de Sebastopol, mas viveu toda sua vida na cidade de Moscou até sua morte em 2006.

<sup>17</sup> P. Ya. Galperin nasceu na pequena cidade russa de Tambov, mas em 1944 se estabeleceu na cidade de Moscou onde viveu até sua morte em 1988.

<sup>18</sup> N. F. Talízina nasceu na pequena cidade russa de Luchinskoye, mas aos vinte e três anos foi morar na cidade de Moscou.

<sup>19</sup> L. A. Venguer nasceu na cidade russa de Kharkov, mas depois da Segunda Guerra Mundial se estabeleceu na cidade de Moscou, onde morreu em 1992.

parceria com V. V. Davidov e, no geral, são profundamente davidovianos<sup>20</sup>. Essa forte influência que as pesquisas brasileiras tem sofrido gera, particularmente no campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental, uma apropriação unilateral da produção do período soviético; pois negligencia-se, com isso, uma enorme produção igualmente relevante e de similar qualidade; mas que encontra-se fora dos marcos desses critérios: 1) do ponto de vista da atividade de estudo, 2) russa, 3) moscovita e 4) davidoviana.

Entretanto, um olhar para o transcurso histórico do processo de gênese e desenvolvimento do sistema Elkonin-Davidov revela que, tão logo os primeiros experimentos emergiram na cidade russa de Moscou, em 1958, o sistema se espalhou para além das fronteiras moscovitas, russas e soviéticas com a criação de outros grupos de estudo e pesquisa em cidades da Rússia (Dushanbé, Tula, Ufá, Tomsk, Volgogrado, Togliatti, Taganrog, Médnoe, Samara, etc.), Ucrânia (Kharkov, Kiev, Lugansk, etc.), Letônia (Riga), Bielorrússia (Minsk), Geórgia (Tbilisi), Armênia (Erevã), Vietnam, Estados Unidos de América (Nova York), Dinamarca (Copenhague), Alemanha (Leipzig e Siegen), Itália (Roma), Cuba (Havana), etc. (PUENTES, 2017; LONGAREZI, 2019b).

Ainda sob o olhar histórico da constituição do sistema, cabe lembrar também que o mesmo nasce como resultado do trabalho de D. B. Elkonin e um grupo de colaboradores no Instituto Científico de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR; mas, rapidamente começou a crescer com a incorporação de vários egressos da Divisão de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, entre os quais estava V. V. Davidov<sup>21</sup> e com a vinculação de pesquisadores de outras regiões e países, tais como, V. V.

---

<sup>20</sup> Os trabalhos se distribuem assim: D. B. Elkonin (1 trabalho), V. V. Davidov (10 trabalhos), V. Rutbsov (1 trabalho), A. K. Márkova (1 trabalho em coautoria com Davidov) e V. V. Repkin (1 trabalho). Quatro dos cinco autores mencionados pertencem ao grupo de Moscou e mais de 75% de toda essa produção corresponde apenas a um deles, isto é, a V. V. Davidov.

<sup>21</sup> A lista dos primeiros pesquisadores a se incorporar ao sistema está integrada, entre outros por: V. I. Slobodchikov, G. A. Zuckerman, A. K. Márkova, A. I. Aidarova, L. A. Radzikhosky, A. Z. Zak, Ya. Ponomarev, V. Pushkin, A. Pushkin, B. Amud, L. Máximo, 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.



Repkin, G. V. Repkina, A. K. Dusavitski, N. V. Repkina e F. G. Bodansky (Kharkov), G. I. Minskaia (Tula), V. N. Ylyasov, T. Yu. Andrushchenko, M. V. Matyukhina e L. K. Maksimov (Volgogrado), B. A. Zeltserman (Riga), Ho Ngoc Dai (Vietnam), J. Lompscher e B. Fichtner (Alemanha), Elina Lampert-Shepel (EUA), M. Hedegaard (Dinamarca), S. Veggetti (Itália), M. Silvestre Oramas e J. Zilberstein Toruncha (Cuba), etc.

Essa é a ideia do sistema Elkonin-Davidov que precisamos resgatar, para que se supere uma visão ainda parcial, fragmentada e imprecisa, a partir, em primeiro lugar, da recepção e publicação de trabalhos de autores importantes provenientes de outros grupos do período soviético e estrangeiro;<sup>22</sup> da divulgação de estudos com uma matriz teórico comum, mas com pontos de vista divergentes em diferentes questões (conceito de sujeito, conteúdo e estrutura da atividade de estudo, função da aprendizagem desenvolvimental, etc.); assim como da incorporação de Repkin na nomenclatura do sistema Elkonin-Davidov.

O anterior não representa uma crítica aos pesquisadores que fizeram da teoria da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva moscovita seu objeto de estudo. Pelo contrário, esse é um trabalho fundamental e imprescindível, na maior parte das vezes realizado com elevado rigor técnico e intelectual. Além do que foram eles que tornaram acessível, ao leitor brasileiro, a contribuição importante realizada pelos representantes do grupo e, junto com isso, mostraram um caminho enorme de possibilidades. Trata-se de abrir esse caminho incorporando novas perspectivas, sem deixar de dar continuidade à obra já iniciada.

Aliás, a incorporação do nome do Repkin na nomenclatura do sistema não representa um confronto com o modo como o sistema foi nomeado até hoje, muito menos com aqueles que preferiram continuar nomeando-o assim e nem uma correção em relação ao passado; representa uma mudança que aponta na direção

---

<sup>22</sup> Trabalho similar realizam no Brasil outros grupos de pesquisa. É o caso, por exemplo, da atividade de divulgação que os pesquisadores José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, da PUC-Goiás, realizam com o objetivo de difundir as contribuições da pesquisadora dinamarquesa Mariane Hedegaard para a didática desenvolvimental e para a pesquisa pedagógica no contexto brasileiro (LIBÂNEO; FREITAS, 2019).

do futuro no Ocidente e, especialmente no Brasil, como um alerta para o fato de que uma visão mais integral, contemporânea e dialética sobre o sujeito, a atividade de estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento passam, necessariamente, pelo regaste da obra, do pensamento e da projeção de autores, tais como, V. V. Repkin, L. K. Maksimov, F. G. Bodansky, A. K. Dusavitsky, B. A. Zeltserman, G. V. Repkina, N. V. Repkina, etc.

V. V. Repkin (1927- ), era um autor ucraniano praticamente desconhecido no Ocidente até muito recentemente, sobretudo, nos países de língua espanhola e portuguesa, entre outras razões, porque mesmo sendo responsável por uma obra extensa, a maior parte dela se concentrou na produção de mais de quarenta livros didáticos para a aprendizagem de língua russa, orientações metodológicas para seu uso e dicionários; porque sua atividade intelectual, acadêmica, de formação de professores e de coordenação de importante grupo de pesquisa, do qual foi seu fundador em 1963 e líder durante mais de vinte anos, deu-se em uma cidade, em uma república e em um país (Kharkov, República Socialista Soviética da Ucrânia e República de Ucrânia, respectivamente) com escassíssimo contato intelectual, cultural e político com a América Latina. Os intelectuais ucranianos sempre ficaram à sombra dos russos, como o restante dos intelectuais da antiga União Soviética. Versões em espanhol de obras importantes do sistema e de ampla circulação no Ocidente estranhamente sofreram sensíveis cortes que fizeram com que parte das citações e referências relacionadas a V. V. Repkin fossem retiradas<sup>23</sup> (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018, 2019).

---

<sup>23</sup> Isso aconteceu, por exemplo, com o livro de V. V. Davidov (1986) “*Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*” (Problemas da aprendizagem desenvolvimental: pesquisa psicológica teórica e experimental), publicado em espanhol com o título “*La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*” (Editorial Progreso, 1988), a partir da tradução do russo realizada por Marta Shuare, do qual foram retiradas várias referências relacionadas à obra V. V. Repkin. A parte do capítulo VI (O desenvolvimento psíquico dos escolares mais jovens no processo da atividade de estudo), intitulada *Características das disciplinas experimentais da escola primária*, especificamente relacionada com o idioma russo, foi escrita por Davidov em parceria com V. V. Repkin e com base no conteúdo desenvolvido por

Nesse contexto, temos buscado fontes históricas e documentais que têm sido fulcrais para o entendimento do lugar que V. V. Repkin ocupou na edificação do sistema Elkonin-Davidov e que se constituem nos elementos e argumentos que temos produzido, no interior do Gepedi, no sentido de fundamentar a opção que temos feito, enquanto grupo, de assumir a nomenclatura de sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Em primeiro lugar, é importante destacar que V. V. Repkin pode ser considerado, depois de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o teórico que mais contribuiu para a consolidação do sistema, sobretudo na cidade de Kharkov e na república da Ucrânia. Ele realizou aportes significativos no campo da teoria e da prática da aprendizagem desenvolvimental, especialmente da didática da língua russa (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018, 2019).

V. V. Repkin foi essencial na criação, fortalecimento e consolidação do grupo de Kharkov, em 1963, segundo mais importante do sistema, do qual foi sua principal liderança durante décadas; foi decisivo no estabelecimento de novos grupos e laboratórios em outras repúblicas soviéticas; foi crucial também na fundação, junto com V. V. Davidov, da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, criada em 1994, da qual foi seu vice-presidente vitalício. Quando da morte de V. V. Davidov, em 1998, não assumiu a presidência da Associação porque, por norma regimentar, só podia ser assumida por um pesquisador russo (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019).

Além do notório reconhecimento da importância do psicólogo, didata, metodólogo e filólogo ucraniano V. V. Repkin, compreende-se que, depois da desintegração da União Soviética, em 1991, a mudança na nomenclatura do sistema para seu uso fora da Rússia passou a ser uma necessidade ou, em alguns casos, uma opção. Exemplo disso, está na Ucrânia, cujo Ministério da Educação adotou oficialmente, primeiro o nome de sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin (1991-2018) e, depois, a partir de

---

pesquisadores do grupo de Kharkov, sob a liderança de V.V. Repkin e P.S. Zhedek. Entretanto, isso foi subtraído da versão do livro em espanhol.

2018, de sistema de aprendizagem desenvolvimental DReM (V. V. Davidov, V. V. Repkin, S. D. Maksimenko, etc. (Anexo 1)).<sup>24</sup>

Na Ucrânia, o nome de sistema Elkonin-Davidov-Repkin também foi adotado de maneira oficial nos institutos de Psicologia de Kiev e de Kharkov, bem como na cidade de Lugansk, onde V. V. Repkin viveu e trabalhou por muitos anos. Na Rússia, em cidades como Tomsk (região da Sibéria) e Samara, onde V. V. Repkin realizou intensa atividade de formação de professores também se adotou diversas vezes o nome de sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Em Riga, capital da Letônia, o Grupo Pedagógico da Aprendizagem Desenvolvimental adotou também diversas vezes, desde sua criação em 1987, o nome de sistema Elkonin-Davidov-Repkin (REPKINA, 2018).

Ademais, V. V. Davidov, no artigo intitulado *História da criação da Aprendizagem Desenvolvimental (o Sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov)*, reconhece que o sistema de aprendizagem desenvolvimental tinha sido criado por uma equipe internacional de cientistas, principalmente especialistas russos e ucranianos. Além disso, admitiu o lugar que correspondia a V. V. Repkin nessa obra coletiva. Na oportunidade escreveu que “nesse título também deveria ser incluído o nome de V. V. Repkin” (DAVIDOV, 1997, p. 4, tradução e destaque nosso).

Zhdan (2005), especialista russo em História da Psicologia e membro correspondente da Academia Russa de Educação, mesmo quando utilizou o nome de Elkonin-Davidov para fazer referência ao sistema, ao mencionar a liderança a partir da qual uma grande equipe de pesquisadores e professores tenha sido responsável por sua criação, menciona um único teórico além de D. B. Elkonin e V. V. Davidov: V. V. Repkin.

O importante psicólogo russo e membro do sistema, V. V. Rubtsov, considerou V. V. Repkin um dos coautores da teoria psicológica da atividade de estudo.

---

<sup>24</sup> Depois de 2018, D. B. Elkonin deixou de estar na nomenclatura do sistema e passou para outros. Em seu lugar entrou Sergey Dmitrievich Maksimenko (1941- ), um dos principais representantes do sistema Elkonin-Davidov na Ucrânia e líder do grupo de Kiev, psicólogo soviético e ucraniano, doutor em ciências psicológicas, professor, membro da Academia Nacional de Ciências Pedagógicas da Ucrânia e autor de mais de 640 trabalhos científicos (incluindo 27 monografias, 20 livros e 32 livros didáticos).

O curso de "Idioma nativo" desenvolvido por V. V. Repkin e sua equipe, também é um elemento-chave do sistema de aprendizagem desenvolvimental. V. V. Repkin pode legitimamente ser considerado um dos coautores da teoria psicológica da atividade de estudo, principalmente em relação a aprendizagem da língua nativa. (RUBTSOV, 2005, p. 21, tradução e destaque nossos).

Por fim, destaca-se que V. V. Repkin, aos noventa e três anos de vida, é um dos poucos fundadores do sistema que continua a pensar e produzir sobre a teoria, ainda com uma fé inquebrantável nas potencialidades dessa proposta psicológica-pedagógica-didática e no poder do sujeito para se transformar a si mesmo e transformar o mundo.

Todo o país da Ucrânia organiza e estabelece seu atual Programa de Educação para os alunos que cursam o I Grau (1-4 série) de acordo com o sistema de aprendizagem desenvolvimental DReM (V. V. Davidov, V. V. Repkin, D. S. Maksimenko, etc.) (PROGRAMA EDUCACIONAL, 2018). A decisão de alterar tanto a nomenclatura do sistema, bem como aspectos específicos do conteúdo da proposta responde a demandas específicas da educação nesse país, ao modo particular como os especialistas têm construído modelos teórico-metodológico-didáticos a partir da versão original do sistema Elkonin-Davidov e à tradição no campo da psicologia e da didática. É ingênuo pensar que seria diferente, levando em consideração a tradição ucraniana no campo da psicologia geral, do desenvolvimento e pedagógica (especialmente nos institutos de psicologia das universidades de Kiev e Kharkov), só comparável com a tradição russa.

A Ucrânia fez uso do direito de escolha e fez isso sem desrespeitar a tradição do sistema. Seus fundadores estão lá (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin), bem como suas teses e pressupostos também, mas, agora conservando uma síntese com o melhor da tradição ucraniana (D. S. Maksimenko entre outros). Os ucranianos reconhecem que o sistema foi criado por uma equipe internacional de cientistas, incluem na nomenclatura o nome de V. V. Repkin, como tinha sido sugerido por Davidov (1997), e acrescentam o nome de D. S. Maksimenko, fundador da famosa escola científica ucraniana de psicologia genética.

A mudança de nomenclatura introduzida pelo Ministério de Educação da Ucrânia é uma mostra da vitalidade do sistema, de sua continuidade e renovação.

Aí está o original e o novo, o soviético e o ucraniano, o internacional e o nacional, a árvore e a floresta, a pura dialética. Negar isso representa negar a história, o desenvolvimento, o movimento na direção do futuro.

A iniciativa da Ucrânia e da Letônia nos mostraram que era possível fazer esse tipo de alteração, conservando, ao mesmo tempo, o respeito à tradição e à ousadia que caracteriza a ciência. A aprendizagem desenvolvimental é uma teoria e, enquanto tal, está aberta para o novo, para a mudança, para a criatividade, para a audácia, para o aprimoramento e V. V. Davidov foi o maior exemplo de tudo isso. Ele mesmo, em um texto pouco conhecido ainda no Brasil, escreveu:

Deve-se ter em mente que, com base nas disposições gerais dessa teoria, surgem algumas interpretações peculiares. Essas interpretações devem ser levadas em conta para que haja um aprofundamento e refinamento da própria teoria, bem como seu próprio desenvolvimento.

No entanto, a teoria [...] deve manter seus fundamentos originais e princípios fundamentais de acordo com a versão inicial criada pelos esforços da escola científica de D. B. Elkonin (DAVIDOV, 1996d[2020], p. 279, destaques nossos).

Mantendo os fundamentos originais e princípios da teoria, o Gepedi tem produzido “interpretações peculiares” a respeito da função da aprendizagem desenvolvimental, do conceito, conteúdo e estrutura da atividade de estudo, bem como da concepção de sujeito, a partir das interpretações próprias elaboradas no interior do grupo de Kharkov liderado por V. V. Repkin.

A opção assumida, assim como as “interpretações peculiares” nascidas da pesquisa teórica e prática encontra aqui seus fundamentos históricos, políticos, epistemológicos e éticos; contudo, não como condição que se impõe à comunidade acadêmica brasileira, latino-americana e Ocidental. Procura-se apenas revelar indícios, fontes de novas leituras e interpretações, que dão visibilidade à complexidade e amplitude de uma produção teórica que, além de heterogênea, não se constitui unilateralmente e sob a elaboração de apenas um grupo. Desejamos com isso compartilhar as razões fundamentalmente históricas que levam a essas interpretações; de modo a destacarem seu

verdadeiro valor no aprofundamento e refinamento da teoria, bem como no seu próprio desenvolvimento.

### **Considerações finais**

O presente artigo não conseguiu abarcar, e nem era esse seu propósito, toda a problemática que envolve as diferentes definições de sistema didático, sistema didático alternativo e sistema didático desenvolvimental, bem como todas as modalidades, variantes e tipos de sistemas didáticos e pedagógicos que existem, muito dos quais emergiram em um período posterior ao que se analisa aqui. O tema demanda a realização de novas pesquisas sobre os aspectos até o momento abordados, aprofundamentos, estudos que incorporem informações atualizadas e abordem o objeto por ângulos diferentes; sobretudo, avançando no estudo da diversidade enorme de modalidades que têm surgido e se disseminado nas últimas duas décadas.

No texto apenas foram analisados dois sistemas (Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin) e se mencionam outros quatro (Zankoviano, Sh. A. Amonashvili, V. S. Bibler e L. V. Tarasov). Contudo, ao longo do trabalho exploratório realizado emergiu um número impressionante de novas propostas didáticas e pedagógicas nomeadas a partir das mais variadas nomenclaturas (sistema, tecnologia, teoria, pedagogia etc.) que só servem para corroborar a vitalidade, a dispersão e a riqueza atual do movimento pedagógico.

Além dos sistemas analisados ou mencionados, localizaram-se outras mais de vinte propostas novas e não tão novas, entre as quais podem ser enumeradas: 1) Teoria da formação por etapas das ações mentais (M. B. Volovich); 2) Sistema Ylyin: aprendizagem da leitura como um conteúdo que forma a personalidade; 3) Sistema desenvolvimental passo a passo em física (N. N. Paltyshev); 4) Sistema desenvolvimental focado na formação de traços criativos da personalidade (I. P. Volkov, G. S. Altshuller, I. P. Ivanov); 5) Escola do Amanhã (D. Howard); 6) Tecnologia da aprendizagem programada; 7) Aula invertida; 8) Pedagogia Waldorf (R. Steiner); 9) Tecnologia de grupo; 10) Forma coletiva de ensino da SER (A. G. Rivin, V. K. Dyanchenko); 11) Tecnologia da

aprendizagem por computadores; 12) Tecnologia da educação cultural (I. N. Zakatova); 13) Aprendizagem desenvolvimental orientado para a personalidade (I. S. Yakimanskaya); 14) Pedagogia da colaboração; 15) Tecnologia pedagógica baseada em um sistema de aulas eficazes (A. A. Okunev).

As pesquisas futuras precisarão identificar com rigor científico, de acordo com os critérios estabelecidos para tal finalidade, entre outras coisas, quais dessas propostas merecem ser chamadas de sistema didático ou pedagógico; quais são verdadeiramente de natureza desenvolvimental; quais as semelhanças e diferenças entre elas; etc.

O estudo realizado até aqui permitiu concluir, ainda, que não há consenso na literatura científica consultada, principalmente, no concernente aos seguintes aspectos: 1) o conceito de sistema didático ou qualquer uma de suas variantes; 2) o número exato deles sendo implementado (no âmbito teórico e/ou prático) na atualidade; 3) os aspectos relevantes ou essenciais que os caracterizam; 4) a tipologia utilizada para classifica-los (sistema, teoria, tecnologia, modelo, pedagogia, etc.); 5) a nomenclatura adotada para nomeá-los (sistema Elkonin-Davidov; sistema Elkonin-Davidov-Repkin; sistema de aprendizagem desenvolvimental DReM - V. V. Davidov, V. V. Repkin, D. S. Maksimenko e etc. -; Tecnologia de educação desenvolvimental D. B. Elkonin - V. V. Davidov; sistema P. Ya. Galperin; sistema Galperin-Talízina; sistema de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina; sistema Zankoviano; sistema Zankov; etc.).

Outra informação importante que resultou do trabalho aqui registrado dirige-se ao fato de que, mesmo quando a decisão de incluir a proposta psicopedagógica e didática de Galperin e Talízina no interior dos sistemas didáticos desenvolvimentais tenha ocorrido previamente ao estudo documental ora apresentado, a investigação das várias fontes inéditas na língua original confirmam que diversos autores russos e ucranianos já o concebiam assim antes (DAVIDOV, 1995, 1996a,b,c,d; YAKIMANSKAYA, 1979; GREBENYUK, 1996; SITAROV, 2002; PODLASZY, 2004; VOLOKHOVA; YUKINA, 2004; VORONOV, (2005; VALLEV; ZINNATOVA, 2013). A localização nessas fontes da proposta de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina enquanto sistema didático, comprova que, com os



critérios estabelecidos a partir do conceito definido por V. V. Davidov, o trabalho teórico-prático desenvolvido por esses autores inclui-se na categoria de sistema didático ou sistema pedagógico desenvolvimentais.

A pesquisa realizada no contexto dos sistemas didáticos e, particularmente, dos sistemas didáticos desenvolvimentais, corroboram também a escolha de se assumir a nomenclatura do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Os dados históricos, políticos, epistemológicos e éticos produzidos no processo investigativo, com base nas fontes documentais originais, e apresentados no artigo, confirmam que essa opção não significa desrespeito à tradição do sistema; pelo contrário, sem ferir os fundamentos originais e princípios da teoria, o Gepedi tem produzido nos últimos três anos “interpretações peculiares” a respeito da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo no intuito de superar uma visão meramente russa, moscovita e davidoviana, até então predominante no Ocidente. A opção por essa nomenclatura do sistema é uma atitude que expressa de maneira respeitosa o modo inclusivo, que reconhece o trabalho titânico, diverso e heterogêneo, como o Gepedi vê e sente a teoria e as interpretações elaboradas nesse campo.

A opção por essa nomenclatura e a elaboração de “interpretações peculiares” são expressão dinâmica de uma teoria que está viva, que adquire vitalidade e se renova a cada instante. Representam ainda a vivacidade da ciência enquanto produção humana coletiva, principalmente, por se constituir sob a base de formulações geradas no interior de grupos de estudos e pesquisas ávidos, cuja produção de conhecimentos em contextos histórico, culturais e sociais distintos, expressa demandas sobre educação, aprendizagem, desenvolvimento e organização dos processos didáticos muito específicas, como é o caso do Brasil.

Seria ingênuo incentivar a pesquisa científica e, ao mesmo tempo, acreditar que a mesma não seja fonte de novas interpretações. Seria como dizer: faz-se pesquisa, mas deixe tudo no mesmo lugar. O incentivo à pesquisa presume a emergência do novo, do inusitado, do contraditório, do subversivo; consequentemente, da mudança de lugar. As expectativas de novas interpretações são o motor da atividade investigativa, mesmo quando, ou melhor, “principalmente” quando as discordâncias preponderam. Todo novo emerge da

contradição; entre iguais reforçamos e reproduzimos o já existente, para o qual a pesquisa científica perde toda sua razão. As tensões contraditórias que movem a produção científica são históricas e não foram diferentes para L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin e os vários grupos que produziram com eles. Ficam aqui produções interpretativas também históricas e sociais, com as quais esperamos tensionar o campo científico para contribuir com o movimento e o desenvolvimento da teoria.

## Referências

- AMONASHVILI, Sh. A. *A educação e as funções educacionais de avaliação do ensino dos alunos*. Moscou, 1984.
- AMONASHVILI, Sh. A. *Como vão vocês, crianças?* Moscou, 1986.
- BIBLER, V. S. Pensamento criativo como sujeito da lógica (problemas e perspectivas). In: *Criatividade científica*. Moscou: Ciência, 1969.
- BIBLIOTECA de literatura educacional e informativa), 2020. Дидактические системы (Sistemas Didáticos). Disponível em: <<https://razlib.ru>> Acesso em: 31.08.2020.
- CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Aprendizagem desenvolvimental: a atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. 122 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29765>, acesso em 06 de setembro de 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>.
- DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. (1996c). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a, v. 10, p. 249-266. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.
- DAVIDOV, V. V. Entrevista. 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*, Riga, № 1, 1996a.
- DAVIDOV, V. V. História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental D. B. Elkonin-V. V. Davodiv. *Вестник*, Riga, n. 3, p. 1-13, 1997. Disponível em: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_3.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3.htm), acesso em 27 de agosto de 2020.

DAVIDOV, V. V. *O conceito de aprendizagem desenvolvimental*. Tomsk: Peleng, 1995.

DAVIDOV, V. V. *Problemas de aprendizagem desenvolvimental*. A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Moscou: Pedagógica, 1986.

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

DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996c.

DAVIDOV, V.V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. 1996d. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020, v. 10, p. 267-287. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854444104.6>.

DO CONSELHO EDITORIAL. *Вестник*, Riga, n. 1, 1996. Disponível em <https://old.experiment.lv/>, acesso em 3 de setembro de 2020.

FEROLA, Bianca de C. O desenvolvimento integral na obra de L. V. Zankov (1957-1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas *Dissertação* (Mestrado). Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

GALPERIN, P. Ya. Acerca del lenguaje interno (1957b). In: QUINTANAR ROJAS, Luis; SOLIVIEVA, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011, p. 91-97.

GALPERIN, P. Ya. Desenvolvimento das pesquisas sobre a formação das ações mentais. In: *A ciência psicológica na URSS*. Volume I. Moscou: Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1950.

GALPERIN, P. Ya. La dirección del proceso de aprendizaje (1965). In: QUINTANAR ROJAS, Luis; SOLIVIEVA, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011, p. 113-119.

GALPERIN, P. Ya. La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos (1957a). In: QUINTANAR ROJAS, Luis; SOLIVIEVA, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011, p. 64-75.

GALPERIN, P. Ya. La formación de los conceptos y las acciones mentales (1959). In: QUINTANAR ROJAS, Luis; SOLIVIEVA, Yulia (Orgs.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011, p. 80-90.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia, método*. Campinas: Alinea, 2017.

GREBENYUK, O. S. *Pedagogia geral: palestras*. Kaliningrado: Universidade de Kaliningrado, 1996, 107p.

GUSEVA, L. G. Tradição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 225-242.

LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida M. M. Mariane Hedegaards contribution to developmental didactics and to pedagogical research in the brazilian context. EDWARDS, Anne; FLEER, Marilyn; BOTTCHEER, Louise. (Org.). *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development*. Perspectives in Cultural-Historical Research. 1ed. New York: Springer Singapore, 2019, v. 6, p. 323-337. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4\\_21](https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_21).

LONGAREZI, Andréa M.; SOUSA, Diva. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. *Revista Obutchénie*, Uberlândia, vol. 2, n.3, p. 571-590, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>.

LONGAREZI, Andréa M. Prefácio. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia, Edufu, 2019a. p. 19-28.

LONGAREZI, Andréa M. Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019b.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (UFSM), Santa Maria, 2020a (no prelo).

LONGAREZI, Andréa. M. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. In: FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando (Orgs.) *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. Goiânia: Editora Phillos, 2020b.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. Apresentação: sobre a teoria de P. Ya. Galperin. In: NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite (Orgs.). *Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos: pesquisas e experiências para um ensino inovador*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 9-22.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara González. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 105, p. 92-109, 1998.

PISAREV, V.E.; PISAREVA T.E. *Teoria da pedagogia*. Voronezh: Editora Kvarta, 2009, 612p.

PODLASY, I. P. *Pedagogia: 100 perguntas - 100 respostas*: livro didático. manual para universidades. Moscou: VLADOS-press, 2004, 365p.

PROGRAMA EDUCACIONAL para alunos de educação do I grau (classe 1-A) de acordo com o sistema de aprendizagem desenvolvimental DRieM (V. V. Davydova, V.V. Repkina e D.S. Maksymenko, etc.) Conselho distrital de Dergachiv, Kharkov, 22 de junho de 2018, n. 8. Disponível em: [http://solonicevka-gymnasium3.edu.kh.ua/prozoristj\\_ta\\_informacijna\\_vidkritistj\\_zakladu/osvitni\\_programi\\_scho\\_realizuyetjsyav\\_zakladi\\_osviti\\_ta\\_perelik\\_osvitnih\\_komponen\\_tiv\\_scho\\_peredbacheni\\_vidpovidnoyu\\_osvitnjoyu\\_programoyu/](http://solonicevka-gymnasium3.edu.kh.ua/prozoristj_ta_informacijna_vidkritistj_zakladu/osvitni_programi_scho_realizuyetjsyav_zakladi_osviti_ta_perelik_osvitnih_komponen_tiv_scho_peredbacheni_vidpovidnoyu_osvitnjoyu_programoyu/), acesso em 02 de setembro de 2020.

PUENTES, Roberto Valdés. Ensino desenvolvimental: a teoria da atividade de estudo de V. V. Davidov e D. B. Elkonin. In: AMARAL, Cláudia Tavares do; MOURA, Juçara Gomes de (Orgs.). *O saber e as práticas pedagógicas no século XXI: questões em debate*. 1ed. Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 1-18.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, p. 20-58, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação* (online), Santa Maria, v. 44, p. 48-70, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b, v. 10, p. 53-80.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1058-2015). In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2019c, v. 8, p. 25-52. DOI: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-506-0>.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020a, v. 10, p. 31-52.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). *Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 2ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020b, v. 10, p. 81-138.

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 Revista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 130-150, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). *Linhas Críticas* (online), Brasília, v. 24, p. 342-366, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>.

PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial; Uberlândia: Edufu, 2019, v. 6, p. 287-325.

PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, p. 748-771, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-13>.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educ. rev.* [conectados]. 2013, vol.29, n.1, p.247-271. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982013005000004>.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. Apresentação do Dossiê. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, p. 9-19, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>.

PUENTES, Roberto Valdés, LONGAREZI, Andréa Maturano. 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, p. 187-225.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). Apresentação. *Linhas Críticas* (online), Brasília, p. 278-283, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.23823>.

REPKINA, Natálya V. *Entrevista* [06.2018] Entrevistador: Roberto Valdés Puentes. Uberlândia, 14 de junho de 2018. Arquivo e-mail.

RUBTSOV, V. V. V.V. Davydov: fundador da escola científica e diretor do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação. *Psicologia Histórico-Cultural*, Moscou, n.2, p. 17-29, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: Estrutura e sistema*. 7ª ed., Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XX, n.69, p. 119-136, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000400006>.

SANGER, Peter M. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 1990.

SITAROV, V.A. *Didática: guia de estudo*. Moscou: Ed. Center "Academy", 2002, 368p.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis. Prólogo. In: TALÍZINA, N. F. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla, Mx.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009, p. 7-12.

TALÍZINA, Nina Filonema. *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla, Mx: Universidad Autónoma de Puebla, 2009.

TALÍZINA, Nina F.; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR ROJAS, Luis (Orgs.). *Enseñanza de las matemáticas desde la perspectiva de la actividad*. México: Ediciones CEIDE, 2017.

VALEEV, A. A.; ZINNATOVA, D. M. *Sistemas didáticos alternativos no exterior (século XX)*. Kazan: Monografia, 2013.

VIANNA, Juliana Magalhães de Brito. Didática Desenvolvimental: Contribuições do sistema Elkonin-Davidov\_Repkin quanto aos papéis dos alunos e professor. In: BATISTA, N. L.; FELTRIN, T.; RIZZATTI, M. (Orgs.). *Formação, prática e pesquisa em educação*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 362-370. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.89119030939>.

VIKTOROVICH, Khutorskoy Andrey. Escola do diálogo de culturas. *Boletim do Instituto de Educação Humana*, Moscou, n. 1, 2014. Disponível em file: <https://C:/Users/ROBERTO/Documents/Roberto%202020/Publica%C3%A7%C3%B5es/Artigos/Sistemas%20did%C3%A1ticos%20desenvolvimentais/Escola%20do%20di%C3%A1logo%20cultural/Eidos-Vestnik2014-120-Khutorskoy.pdf>, acesso dia 03 de setembro de 2020.

VOLOKHOVA, E. A.; YUKINA, I. V. *Didática: Notas teóricas para alunos de universidades pedagógicas / Recurso eletrônico*. Moscou: Phoenix, 2017. Disponível em: [https://fictionbook.ru/author/e\\_a\\_volohova/didaktika\\_konspekt\\_lekciyi\\_dlya\\_studento/read\\_online.html? Page = 2](https://fictionbook.ru/author/e_a_volohova/didaktika_konspekt_lekciyi_dlya_studento/read_online.html? Page = 2).

VORONOV, V. V. *Pedagogia escolar em duas palavras* [Recurso eletrônico]: um tutorial. Moscou, MGOU, 2005. Disponível em: <http://mgou.h11.ru/index.php?page=r691f2d7&directory=6>.

YAKIMANSKAYA, I. S. *Aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Pedagógica, 1979.

ZANKOV, L. V. (Ed.) *Aprendizagem e desenvolvimento*. Moscou: Pedagógica, 1975.

ZANKOV, L. V. (Ed.) *Enseñanza y desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

ZHDAN, A. N. reconstrução histórica dos fundamentos psicológicos da aprendizagem desenvolvimental. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 6, 2000.

Recebido em agosto de 2020  
Aprovado em setembro de 2020





ДЕРЖАВНА СЛУЖБА ЯКОСТІ ОСВІТИ УКРАЇНИ  
ДЕПАРТАМЕНТ АКРЕДИТАЦІЇ ТА МОНІТОРИНГУ

01135, м. Київ, вул. Ісаакяна, 18, тел./факс (044) 236-33-11, [sqeu@ukr.net](mailto:sqeu@ukr.net)

13.07.2018 № ОН/ОА-22/2

на \_\_\_\_\_

Незалежний науково-методичний  
центр «Розвиваюче навчання»  
вул. Молочна, 38, к. 513  
м. Харків, 61001

Про зміну назви освітньої програми

На Ваш лист від 01.06.2018 № 1/06-18 щодо зміни назви освітньої програми початкової освіти за системою розвивального навчання (Ельконіна Д. Б., Давидова В. В. та ін.) повідомляємо.

Державною службою якості освіти України (далі – Служба) взято до відома інформацію про зміну назви зазначеної програми на «Освітня програма за системою розвивального навчання ДріМ (В. В. Давидова, В. В. Репкіна, С. Д. Максименка та ін.)».

Інформуємо також, що до Служби наприкінці березня – початку квітня 2018 року звернулися розробники освітніх програм першого циклу початкової освіти, що не є типовими, із проханням розглянути їхні програми на відповідність вимогам Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.

З цією метою згадані програми було надіслано до п'ятнадцяти провідних наукових установ, педагогічних університетів, інститутів післядипломної педагогічної освіти України для проведення відповідного аналізу.

За участі розробників освітніх програм, представників зазначених установ і закладів освіти та вчителів шкіл 03 травня 2018 року відбулося засідання робочої групи з обговорення результатів аналізу освітніх програм на відповідність вимогам Держстандарту.

Згідно з протоколом засідання робочої групи ухвалені наступні рішення:

1. Визнати, що надані для аналізу освітні програми відповідають вимогам Державного стандарту початкової освіти у разі врахування зауважень і пропозицій, наданих науковими установами, педагогічними університетами, інститутами післядипломної педагогічної освіти, керівниками, вчителями закладів загальної середньої освіти (членами робочої групи).

2. Рекомендувати розробникам доопрацювати їхні освітні програми з урахуванням наданих пропозицій і зауважень та за результатами проведеної роботи поінформувати Державну службу якості освіти до 15 травня 2018 року.

3. Після надання розробниками освітніх програм листів-підтверджень щодо доопрацювання програм на відповідність вимогам Державного стандарту початкової освіти, рекомендувати колективам розробників освітніх програм спільно із департаментами (управліннями) освіти і науки обласних, Київської міської державних адміністрацій, на підставі листа Міністерства освіти і науки України від 27.03.2018 № 1/9-181, подати до Державної служби якості освіти перелік закладів загальної середньої освіти, в яких будуть реалізовуватися доопрацьовані освітні програми не пізніше 25 червня 2018 року.

Станом на 15 травня 2018 року Службою отримано лист-підтвердження Незалежного науково-методичного центру «Розвиваюче навчання» від 11.05.2018 № 4/05 про врахування наданих робочою групою зауважень і пропозицій.

Вищезазначене разом з відповідним переліком закладів освіти є достатньою підставою для впровадження освітньої програми «Освітня програма за системою розвивального навчання ДріМ (В. В. Давидова, В. В. Репкіна, С. Д. Максименка та ін.)» у закладах загальної середньої освіти.

Директор департаменту



І. Я. Юрійчук