

EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE E A SOCIEDADE ABERTA¹

DEVELOPMENTAL EDUCATION AND THE OPEN SOCIETY

A.K. Dusavitskii²

Hoje em dia, pode parecer estranho que apenas há alguns anos os observadores notassem um declínio no prestígio social da educação. Após um período de desorientação conectado com mudanças fundamentais nas condições de vida das pessoas, eles, por assim dizer, recuperaram sua visão, e o valor da educação como uma instituição social aumentou bastante. Esse fenômeno corresponde a tendências contemporâneas globais. De uma esfera especial de serviços que permitem às pessoas realizar tarefas pragmáticas, a educação está se transformando em uma esfera de liderança para o investimento de capital e de trabalho intelectual.

Pessoas capazes de desenvolver e implementar soluções fora do padrão são o capital mais importante de uma sociedade aberta. Capitalistas como George Soros que investem dinheiro no desenvolvimento da educação entendem isso muito bem. Apareceu um termo novo – “a sociedade da educação” – que reflete a maneira pela qual o padrão de vida em uma sociedade depende do nível de seu desenvolvimento educacional. Ao definir os objetivos da educação, uma sociedade se reconhece e reflete seu próprio movimento para o século XXI.

Por que, então, a par do óbvio aumento de interesse na educação em nossa sociedade, há um sentimento crescente de que ela está em apuros? Esse sentimento é especialmente grave entre professores de instituições de ensino superior, que observam uma queda acentuada no nível de prontidão intelectual dos graduados do ensino médio.

Está agora claro para todos: a reforma da escola que foi realizada nos países pós-soviéticos não deram resultados positivos palpáveis. Além disso, há todas as razões para supor que a situação do sistema de ensino tem se deteriorado consideravelmente desde a reforma.

A explicação típica para esse fenômeno é a de cortes no orçamento da educação. Claro, o problema do financiamento é extremamente urgente para a educação. No entanto, o problema é outro. O problema é que a reforma da educação foi, via de regra, realizada sem atenção às conquistas da psicologia e, antes de tudo, sem considerar as leis psicológicas do desenvolvimento das crianças relacionado à idade.

A psicologia contemporânea tem mostrado que a idade psicológica é uma categoria objetiva. Ela depende das condições históricas da vida das pessoas, mas, dentro de um intervalo de tempo histórico definido, ela funciona de uma forma objetiva. Margaret Mead insistiu em que não se deve considerar a idade de um indivíduo como universal, pois ela é influenciada por dois fenômenos muito importantes: “a idade do tempo” e “a relação com o tempo”. (* Não encontrei a referência dessas citações entre aspas e adicionei um comentário nas notas – Editor [do texto em inglês]) Ou seja, o desenvolvimento da criança pode ser considerado natural e normal se corresponde precisamente

¹ Artigo originalmente publicado em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, n. 5, setembro-outubro 2003, pp. 51–62. © 2003 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2003. Palestra proferida na terceira Jornada Internacional de Psicologia sobre a Personalidade na Sociedade Civil de Khar'kov. Problemas da Educação Contemporânea. Maio de 1999. (Original Russo: Razvivaiushchee obrazovanie i otkrytoe obshchestvo).

² Professor de Psicologia na Universidade Pública de Kharkov. Chefe do Centro de Psicologia e Metodologia de Educação Desenvolvente. Vice-Presidente da Associação Ucraniana de Educação Desenvolvente. Liderou pesquisa sobre o desenvolvimento da personalidade no contexto da atividade de estudo.

a essa idade psicológica, esse intervalo de tempo de vida. Caso contrário, conflitos entre a criança e o adulto, entre a criança e o professor e entre a criança e a sociedade são inevitáveis. Cresce em conflito dentro da personalidade, o que implica perda de propósito e significado da atividade da vida, com as consequências sociais, psicológicas e somáticas que daí surgem.

Hoje temos uma certeza: a reforma pós-soviética da escola perdeu bastante a categoria de idade psicológica. E, conseqüentemente, perdeu a ideia de educação. Mas, sem a ideia de educação, o sistema educacional deixa de existir como um todo integral.

O princípio sistêmico-formador – a unidade de aprendizagem e educação – foi implementado na escola soviética de forma clara. A ideologia definiu o resultado final desejado de educação – a funcionalidade coletivista, social. E essa meta foi facilitada por uma clara estratificação pela idade, que era simbolizada por rituais correspondentes. Admissão aos Pioneiros e à Liga da Juventude Comunista, sem dúvida, facilitou o desenvolvimento da criança relacionado à idade e lhe deu estabilidade psicológica. A transição para um novo grupo etário tinha significado psicológico para ela.

Não estamos lidando aqui com o aspecto social da questão – trata-se de desenvolvimento psicológico, *o problema da identidade pessoal* em cada fase específica da idade. É bem sabido que no ocidente e no oriente (em particular, no Japão) se dá um enorme significado ao problema da identidade pessoal. Em cada momento da vida, espera-se que a criança saiba quem ela é. Sua ideia do comportamento socialmente aceito, que corresponde à sua idade, molda o comportamento e define as metas de desenvolvimento.

Mas, e o nosso aluno de hoje? Pode-se retirar da escola uma série inteira (de modo que as crianças passem diretamente da terceira para a quinta série) ou adicionar uma décima primeira nova série – ninguém vai notar nenhuma mudança. No jardim de infância, pode-se fortalecer o “componente escolar” em vez da “atividade lúdica”. Mas é precisamente por meio do jogo que a imaginação se desenvolve e normas de comunicação são inculcadas. Como resultado, de acordo com os dados do Instituto de Educação Pré-escolar, a proporção de crianças que estão prontas para a escola, hoje, caiu de 90% para 40%. As crianças sabem ler e escrever, mas não podem e não querem usar esses meios para realizar novas tarefas desvolventes. Isso prova mais uma vez: a formação de uma atitude pragmática em relação ao mundo e o desenvolvimento da personalidade são coisas incompatíveis.

A perda de objetivos relacionados com a educação dá origem a uma abordagem arbitrária do ensino na escola. Em algumas escolas de elite, estão introduzindo um orientador vocacional para que logo no primeiro ou terceiro ano eles comecem a preparar a criança para sua futura ocupação. Houve um tempo em que as famílias nobres inscreviam seus filhos ao nascer para serem hussardos. (Acréscentei uma nota com a explicação do significado de hussardos na história da Rússia – Editor [do texto em inglês]). As crianças de hoje são inscritas para serem futuros economistas, gestores, médicos ou poetas líricos.

Ninguém pensa que a avalanche de conhecimentos que se despeja sobre a criança vai estar desatualizada em poucos anos. Sem mencionar o fato de que essa especialização *põe fim à idéia da educação de nível médio como meio de desenvolvimento humano universal*.

O direito básico que caracteriza a forma de comportamento regulada pela personalidade é o direito de escolher o próprio destino. Para viver no mundo incerto que enfrentamos no século XXI, a criança deve adquirir a capacidade de resolver de forma independente problemas de autoescolha ocupacional e social. Isso, e só isso, é o propósito do ensino médio universal. Mas a criança tem sido privada da oportunidade de fazer essa escolha; em idade precoce, alguém fixa por ela os limites de sua futura atividade de vida.

Os direitos da criança são violados e as pessoas mais próximas a ela – seus pais – a entregam à propaganda pedagógica da educação de elite. Eles não sabem o que fazem, pois eles são psicológica e pedagogicamente analfabetos. Mas isso não torna a vida mais fácil para a criança. No caos do mercado de educação, onde o princípio “ensinar por ensinar” predomina, a criança é totalmente indefesa.

Além disso, *a ideia de diferenciação* no ensino chegou até nós, com vinte ou trinta anos de atraso, como sempre. No ocidente, as suas consequências negativas foram superadas faz tempo. Em nosso país, pelo contrário, ela está sendo colocada em prática com a obstinação soviética. Eles estão diferenciando a todos e a tudo: eles dividem as pessoas em capazes e superdotados, inteligentes e não muito, pobres e ricos – a partir do primeiro ano.

Isso está sendo feito com a ajuda da chamada ciência psicológica objetiva. O psicólogo escolar registra uma nota – nenhuma capacidade em matemática. E, então, a nota do professor confirma essa conclusão. Não é à toa que a velha escola se agarra às notas como o seu último refúgio. Elimine a nota da escola tradicional e ela vai prontamente entrar em colapso, expondo a podridão de seus suportes pedagógicos.

Assim, no lugar de *uniformidade* soviética, não se coloca uma *multiformidade*, mas *ausência de forma*. O sistema de educação é sem forma, culturalmente sem rosto.

As consequências psicológicas de tal diferenciação são óbvias:

- Os laços sociais e coletivos entre crianças são quebrados no início de suas vidas; mais tarde, isso terá um reflexo dramático no crescimento dos conflitos e do egoísmo na sociedade.
- A integridade da personalidade da criança é destruída, ela se transforma em uma pessoa fragmentada: quando for adolescente, será incapaz de elaborar uma visão de mundo integrada.

Mas o principal problema da escola pós-reforma é que não há *nenhum entendimento dos traços psicológicos específicos da criança escolar como uma etapa no desenvolvimento da personalidade do ser humano contemporâneo*.

Uma conquista notável da psicologia russa foi que ela investigou as regularidades do desenvolvimento relacionado com a idade nessa fase e descreveu seu papel decisivo no subsequente desenvolvimento mental e da personalidade.

Mostrou-se que a razão básica para a situação desfavorável em geral nas nossas escolas é a falta de correspondência entre o modelo geralmente aceito da escola primária e as características psicológicas das crianças relacionadas à idade.

Ao se manter o conteúdo concreto-prático dos conhecimentos ensinados na escola, os professores cultivam e fortalecem o tipo empírico cotidiano de pensar, o que cria uma barreira para o domínio posterior do conteúdo teórico. Ao discutir essa situação, V.V. Davydov escreveu:

“Quando a criança é empurrada para a ciência na quinta ou sexta série, e ela foi treinada anteriormente a acreditar apenas na experiência prática, no que tem significado prático específico, naturalmente, não há física ou química que possa interessá-la. Isso é resultado do fato de que não nos damos conta das verdadeiras habilidades da criança relacionadas à idade na fase anterior.” [não há fonte para esta citação]

Métodos de ensino passivos levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária. Assim, a criança não se torna consciente, em um estágio inicial, do valor da educação de si mesma.

A transformação da criança em um objeto de ensino aliena-a da escola e, subsequentemente, da sociedade. A escola é a primeira *instituição social regulada socialmente* com que ela se depara. É precisamente por essa razão que o encontro com a escola é, na expressão de Leontiev, um evento extraordinário. Aqui, nos primeiros meses e anos de ensino, uma qualidade é ou não é formada na criança que subsequentemente pode ser chamada de uma postura cívica.

“Não é apenas”, afirma o conhecido educador estadunidense Glasser, “que na escola há pouco espaço para apoiar a atividade de vida. Não menos dramático é o fato de que nos currículos escolares quase nenhuma atenção é dedicada a inculcar nas crianças *um sentimento de responsabilidade social*. Os estudantes não são solicitados a refletir sobre o problema de suas próprias vidas e a relacionar esse problema com a vida da sociedade.” [não há fonte para esta citação]

Ao alienar a criança do seu próprio desenvolvimento, a escola sub-repticiamente a empurra para um ambiente antissocial. Os fenômenos negativos já conhecidos da adolescência e juventude – infantilismo, rejeição à aprendizagem, alienação em relação à cultura real e, como resultado, a adesão a drogas, alcoolismo e crime – encontram, assim, uma explicação psicológica convincente.

A análise psicológica realizada pelos psicólogos russos da situação social em que a criança em idade escolar se desenvolve delimitou a *zona do seu verdadeiro desenvolvimento incipiente*. A investigação da criança de sete anos de idade é direcionada para os modos gerais de orientação em nosso mundo complexo. Seu domínio exige o exercício de uma posição de investigação, uma reflexividade que lhe permita avaliar seus feitos e ações de forma adequada e responsável.

As bases da atividade de estudo como uma forma de autodesenvolvimento –habitualmente chamada de *capacidade para aprender* – deve ser formada nos anos escolares iniciais. Ou seja, é precisamente neste momento, entre sete e dez anos de idade, que *as bases da educação* do ser humano contemporâneo são postas.

Assim, foi demonstrado que um novo paradigma de educação, em consonância com as realidades e os problemas do dinâmico mundo contemporâneo, deve ser construído sobre *bases psicológicas fundamentalmente diferentes*. Durante muitos anos, essas bases foram o agente do experimento genético-modelador na psicologia soviética, dedicada ao estudo das condições que facilitam o real desenvolvimento mental e da personalidade da criança nos anos escolares iniciais e durante a adolescência.

A história dessa pesquisa é amplamente conhecida, tem sido descrita em centenas de livros. Por isso, vou limitar-me a uma breve análise de questões de aplicação prática deste novo sistema de educação, que passou a ser chamado de “educação desenvolvente” (2) (ED) e está conectado com os nomes dos psicólogos russos El’konin, Davydov, Repkin, e muitos outros.

Acima de tudo, o que fundamentalmente distingue *o sistema de educação desenvolvente* de outras inovações pedagógicas?

Primeiro, é caracterizado por uma descrição integral do sistema de educação precisamente como um sistema de aprendizagem e educação. Ele é construído sobre bases filosóficas definidas: sobre a concepção marxista da atividade humana substantiva e, conseqüentemente, também sobre os princípios humanísticos da tradição filosófica e psicológica.

Segundo, ele se baseia em pesquisa psicológica fundamental, em 40 anos de experimentos psicológico-pedagógicos, nos quais duas tarefas foram perseguidas simultaneamente – o estudo das regularidades do desenvolvimento mental e da personalidade, e a configuração do espaço pedagógico de aprendizagem e educação.

Em terceiro lugar, nesse sistema, foi estruturado um novo conteúdo teórico da educação primária correspondente à zona de desenvolvimento incipiente da criança – domínio da forma da atividade de estudo e dos fundamentos da consciência teórica e do pensamento. Esse conteúdo foi incorporado em cursos integrados nos agentes básicos de estudo para o ensino primário, que foram testados experimentalmente por muitos anos no processo real de aprendizagem-educação.

Quarto, para o novo conteúdo corresponde, um método radicalmente novo de ensinar. Prevê a organização de atos independentes pelas crianças que assegurem sua análise e generalização substantivas do material de estudo. No processo de análise, as crianças descobrem a matriz inicial ou base comum que reflete o conteúdo e a estrutura do objeto de conhecimento dado.

Finalmente, a avaliação objetiva dos resultados do sistema de ensino é assegurada por um conjunto de testes de diagnóstico especialmente desenvolvido sobre o desenvolvimento mental e da personalidade da criança.

Sabe-se que o problema mais grave para qualquer teoria pedagógica é a *sua aplicação prática*. Que o sistema de educação desenvolvente realmente possui qualidades abrangentes que fica demonstrado precisamente pelo fato de que, depois de ensaios em dois ou três grupos experimentais, foi introduzido na escola de forma massiva dentro do curtíssimo intervalo de tempo de sete ou oito anos. E essas qualidades podem ser dominadas pelo professor criativo.

O sistema de educação desenvolvente foi requisitado naquele momento histórico em que mudanças fundamentais tinham começado no sistema social e na consciência pública. Além disso, ele foi requisitado, precisamente a partir de baixo, por professores em atuação. Isso demonstrou seu *caráter natural*. Em todas as situações em que as condições de execução do sistema de educação desenvolvente corresponderam a seus fundamentos teóricos, o quadro de desenvolvimento mental nas classes de educação desenvolvente diferiu fundamentalmente do tradicional.

Próximo do final do ensino fundamental, as crianças haviam formado um interesse estável em aprendizagem e cognição nos moldes gerais da atividade cognitiva, os elementos do pensamento teórico: análise substantiva, planejamento e reflexividade. Os alunos foram ganhando proficiência nas ações básicas de aprendizagem que compõem a estrutura da atividade de estudo: a ação de fixar metas, que permite ao aluno levar em conta a tarefa inicial, a ação de buscar uma relação genética com o conteúdo, a ação de modelar e estudar a relação que foi encontrada, e também a ação de verificar e avaliar a correspondência entre o modo de solução e as condições da tarefa.

Mas as mudanças mais importantes ocorreram no *desenvolvimento da personalidade*. Rapidamente tomou forma nos alunos um novo sistema de valores, com base nos valores do conhecimento e da cooperação, adequada autoavaliação, e o esforço para construir relações em uma base sujeito-sujeito. Nas condições de formação da atividade de estudo, surgiu um *ambiente específico de aprendizagem e educação*, transformando a turma da sala de aula no grupo básico de referência da personalidade em processo de amadurecimento.

Dessa forma, a base psicológica necessária foi criada para o desenvolvimento posterior da personalidade na adolescência e juventude. Uma pesquisa experimental específica realizada na Universidade Nacional de Kharkov mostrou que, nessas condições, as manifestações típicas das crises adolescentes, que são descritas na literatura psicológica, estão ausentes. O processo de desenvolvimento da personalidade se transforma em *autodesenvolvimento*: as tarefas da autoescolha ocupacional consciente e a articulação de orientações básicas de vida são abordadas de uma forma consistente.

Hoje é possível responder à pergunta que muitos colocaram no início da pesquisa experimental: “é possível formar uma personalidade em um tubo de ensaio?” Ou seja, é possível assegurar o desenvolvimento da personalidade em uma turma de escola quando as condições externas – a sociedade, muitas vezes, também a família – não contribuem muito para esse objetivo?

Tais questões refletem a ideia de que a criança é apenas um objeto da influência desse meio. Mas as crianças que vivem uma educação desenvolvente demonstraram um diferente mecanismo psicológico de desenvolvimento. A criança em uma turma de educação desenvolvente é sujeito e objeto de sua própria atividade e, conseqüentemente, é criadora de si mesma e de seu meio.

Nessas condições, a turma da escola se transforma em uma autêntica *célula da sociedade civil*, é aberta ao mundo e capaz de exercer influência sobre a transformação desse mundo.

Os fatos à nossa disposição mostram que nas condições da educação desenvolvente não é só a personalidade da criança que se transforma, mas também a dos professores e a de muitos pais. Sua postura muda – de uma atitude de monólogo se transforma em uma atitude de diálogo. A função educativa da educação desenvolvente é recíproca em sua natureza: é sabido que é possível educar outra pessoa apenas no contexto da autoeducação. (Recordemos a tese de Marx: o educador deve ele próprio ser educado.)

Um segundo fenômeno surpreendente da educação desenvolvente é o encontro da criança com o outro sistema de educação – o tradicional.

Na prática real de ensino, algumas escolas embarcam na educação desenvolvente em suas séries iniciais, deixando os métodos tradicionais em suas salas de aula para as séries finais. Ao entrar na quinta série, crianças com experiência na educação desenvolvente, muitas vezes, se deparam com professores autoritários do tipo clássico e uma modalidade de ensino fundamentalmente diferente daquela que elas experimentaram na fase inicial.

Elas não entendem por que precisam aprender uma regra se elas podem independentemente entender um problema. As crianças compreendem ou aceitam menos ainda o estilo de comunicação autoritário, que esmaga a sua dignidade pessoal.

Aqui há um conflito entre dois mundos, dois tipos de consciência – a aberta e a fechada. Pedagogicamente, é uma situação dramática, mas oferece uma excelente oportunidade para observar um conflito extremo em sua forma pura.

Pareceria que o resultado do encontro entre a psique ainda frágil de jovens adolescentes e a pedagogia autoritária está predeterminado – o efeito da educação desenvolvente é apagado. Mas, na realidade, isso não acontece. A pesquisa mostra que uma vez que o choque emocional é superado, as crianças são capazes de encontrar uma saída para a situação problema.

A espinha dorsal da personalidade emergente acaba sendo flexível: a dura lição de autoritarismo pode dobrá-la, mas não quebrá-la. As dificuldades de se estudar os mecanismos de estabilização da personalidade são bem conhecidos na psicologia. Aqui, esse fenômeno – de resistência às formas de manipulação da comunicação – revela claramente as suas leis. Em seu encontro com o resultado da educação desenvolvente, com a posição da personalidade da criança, os representantes da pedagogia tradicional em última instância sofrem uma derrota. Agressão e neurose é o que resta, em primeiro lugar, para os próprios professores.

Aliás, é justamente o encontro entre o professor do ensino secundário e as crianças educadas pela educação desenvolvente que revela suas qualidades profissionais, que são habitualmente atribuídas a uma qualificação do ensino. Infelizmente, muitos professores, apesar de suas declarações amplamente divulgadas, não estão interessados em modernizar o processo de aprendizagem. Como tem escrito o conhecido educador e psicólogo estadunidense J. Kozeletsky,

“qualquer desvio do ensino protetor ou tentativas de ensino inovadoras despertam neles um sentimento de ameaça e medo. Mudanças no sistema “protetor” exigem grande gasto de energia humana e mudanças num modo de pensar dogmático e baseado em monólogo. A fim de ocultar os seus motivos egoístas, tais professores apelam para vários tipos de mecanismos de defesa e, especialmente, à racionalização e projeção freudiana”. [não há fonte para a citação]

“É impossível trabalhar com eles”, eles dizem de crianças advindas da educação desenvolvente. “Eles não reconhecem a disciplina, são arrogantes, não têm nenhum respeito pelos adultos.”

Não há necessidade de qualquer teste de proficiência profissional. O diretor da escola não tem meios para forçar o professor a aumentar sua qualificação. Não há necessidade de comissões de qualquer natureza: as próprias crianças chamam o professor para explicar o seu profissionalismo. Só elas podem incitá-lo a melhorar sua qualificação.

É aqui, neste encontro entre educação desenvolvente e educação tradicional, que emergem os contornos de *uma nova qualificação docente*. O professor moderno é aquele que ama a criança, que conhece e compreende a mente da criança. Ele deve saber como trabalhar com o pensamento e a consciência, como organizar sua própria atividade, e orientar a autoatividade das crianças.

É evidente que a formação de tais novos professores é um problema social urgente. É evidente também que a reforma escolar verdadeira não começa de cima, mas de baixo. Tenho em mente aqui que tanto a estrutura da escola (isto é, começando com os mais novos e não com os grupos de mais idade) quanto o desenvolvimento por meios naturais – e não por decretos ministeriais – do sistema

vieram a ser conhecidos como “educação desenvolvente”.

Assim, o sistema de educação desenvolvente é atualmente um fator muito importante na criação da sociedade aberta do futuro. A própria sociedade aberta, em princípio, não pode ser construída sem educação desenvolvente. Os valores da sociedade aberta – liberdade individual e solidariedade, independência pessoal e cooperação voluntária – têm de ser inculcados na infância. Só então eles se tornam psicologicamente necessários e começam a realizar uma função de regulação em todas as esferas da vida pública.

Mas permanece ainda uma questão muito importante: quem em nossa sociedade realmente precisa de educação desenvolvente? E quem não precisa dela? Para quem ela pode ser simplesmente perigosa?

Na olimpíada internacional de escolas de educação desenvolvente, as crianças receberam a tarefa de comparar a cidade medieval com a contemporânea. Um grupo de crianças (terceiro a quinto ano) da pequena cidade siberiana de Ust'-Ilimsk elaborou a seguinte escala de comparação:

1. Antigamente as pessoas viviam de artesanato. E agora eles vivem de várias maneiras.
2. Antigamente as pessoas escolhiam o caminho direto. E agora eles tentam contornar.
3. O comércio era organizado pelos comerciantes. Agora negócios significam operadores de mercado.
4. Anteriormente havia um código de conduta. Agora há palavrões sem censura.
5. Antigamente as pessoas precisavam de oração. Agora a leviandade predomina.
6. Antigamente havia respeito pelos monges. Agora há respeito pelos ricos.
7. Anteriormente a beleza era valorizada. Agora a moda é valorizada.
8. Anteriormente a honra era valorizada. Agora não há autorrespeito.

É óbvio que tal inteligência afiada nas crianças é perigosa para uma sociedade fechada.

Mas há lacunas sociais aparecendo (turmas, escolas, distritos e regiões inteiras) em que, de uma forma tranquila e eficiente, o sistema de educação desenvolvente está sendo apropriado. Na Rússia, isso está acontecendo em Moscou, Perm, Kemerovo, Novosibirsk, Krasnoirsksk, Penza, Samara e outros lugares. Na Ucrânia, está acontecendo em Odessa, Vinnitsa, Rovno, Nikolaev, Lvov, Crimeia, Kiev e Kharkov. Os entusiastas estão aparecendo – professores, pais, administradores de escola, parlamentares, novos ucranianos e novos russos. Eles têm enviado seus filhos para escolas de educação desenvolvente a fim de aliviar-se dos cuidados de criá-los e, de repente, descobrem que seus filhos estão abrindo novos horizontes de conhecimento para eles.

O sistema de educação desenvolvente está rapidamente conquistando posições para si na arena internacional. A Rússia reconheceu esse sistema como um dos três sistemas básicos de educação primária. Isto é, recebeu o *status* de oficial. Belarus, Cazaquistão, Letônia estão usando programas de educação desenvolvente e livros didáticos que foram elaborados em nosso país. Educadores nos Estados Unidos, Alemanha e outros países estão mostrando grande interesse nele. A Associação Internacional de Educação Desenvolvente foi criada, há olimpíadas intelectual-criativas anuais de escolas que adotam a educação desenvolvente. O problema da construção de escolas de modelo integrado de desenvolvimento tem sido enfrentado com sucesso.

Eu gostaria de acreditar que a conquista de nossa ciência e prática nativas receberá a atenção daqueles de quem depende o desenvolvimento da educação em nosso país.

Notas do editor

1. “Experimento de modelação genética” é um termo introduzido por V.V. Davydov e seu grupo de pesquisa para descrever o estudo longitudinal experimental que foi realizado em laboratórios escolares PS n.º 91 (Moscou) e n.º PS 17 (Kharkov).
2. A “educação desenvolvente” é termo usado por psicólogos russos e educadores para se referir aos programas que foram desenvolvidos por D.B. El’konin e V.V. Davydov sobre a base da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky e da teoria da atividade.
3. O autor refere-se à publicação *Inverno de Blackberry* de Margaret Mead. Ela usou um conceito chamado de “unidade humana de tempo”, que foi definida como o “espaço entre a memória de um avô de sua própria infância e o conhecimento de um neto dessas memórias sobre as quais ele ouviu falar.” Essa unidade humana de tempo é relativa (geralmente representando cinco gerações) e é uma importante conexão entre um indivíduo e sua cultura.
4. Hussardos foram soldados a cavalo, cavaleiros, que se vestiam em estilo fantástico. Seus uniformes eram de coloração brilhante e de tessitura elaborada. Era de muito prestígio tornar-se um hussardo e somente crianças da aristocracia russa podiam tornar-se um deles.

Tradução do texto em inglês pelo corpo de tradutoras do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural/Unesp/Marília:

*Maria Auxiliadora Soares de Farias
Stela Miller
Suely Amaral Mello*