

## DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ENSINO: DA DIDÁTICA DO ESTÍMULO À DIDÁTICA DO DESENVOLVIMENTO

FAQUIM, Juliana Pereira da Silva \* (Unitri) [jufaquim@ig.com.br](mailto:jufaquim@ig.com.br)  
PUENTES, Roberto Valdés(UFU) [robertopuentes@faced.ufu.br](mailto:robertopuentes@faced.ufu.br)

### 1- Introdução

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, o país tem investido na elaboração de políticas e na aplicação de recursos financeiros para tentar tirar a educação da situação precária em que se encontra. Não obstante, os resultados têm sido insignificantes se comparados com o tamanho do problema. É por isso que expressões tais como “crise”, “apagão”, “ausência de sentido” e “falta de identidade”, são tão comuns no meio jornalístico, político, acadêmico e não governamental quando se faz referência a esse contexto brasileiro.

Em lugar de melhorar, o ensino nos diferentes níveis, em alguns aspectos, piorou. O princípio da universalização do acesso continua a ser apenas um sonho, especialmente para aprendizes pobres, negros e moradores do campo. Aumentaram os índices de insatisfação de alunos, professores e gestores; diminuíram o interesse, a qualidade e a motivação; caíram as matrículas nas escolas regulares; começaram a faltar professores especialistas nas áreas de biologia, química e física; agravaram-se as condições de trabalho e os níveis de profissionalização dos professores; piorou o desempenho dos estudantes, como mostram os exames aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica e Superior.

São inúmeros os fatores externos e internos que têm contribuído para perpetuar essa situação de insucesso escolar que caracteriza a educação. Entre os mais conhecidos estão: a ausência de uma identidade; o sucateamento das instalações físicas das escolas; a precariedade da formação profissional e das condições de trabalho dos professores; a falta de recursos financeiros; a ausência de um sistema eficiente de supervisão e fiscalização pedagógica; o baixo nível de expectativa do estado, a família, a escola, os professores e os próprios alunos em relação ao sucesso escolar; as concepções, modelos e práticas erradas de formação de professores; as formas inapropriadas de organização didática dos

processos de ensino e de aprendizagem presentes nas teorias pedagógicas sobre as quais se alicerçam os parâmetros curriculares nacionais; as práticas docentes ineficientes, tradicionais e ultrapassadas dos professores em sala de aula.

Especificamente, as formas inapropriadas de organização didática dos processos de ensino e de aprendizagem e as práticas docentes ineficientes dos professores em sala de aula são os dois fatores internos que, do nosso ponto de vista, mais têm prejudicado a qualidade das escolas e o desempenho acadêmico dos alunos no Brasil.

O presente texto faz parte de um projeto de pesquisa desenvolvido como parte das atividades do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI*, da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objetivo analisar, em primeiro lugar, as diferentes concepções de ensino e de aprendizagem predominantes na escola brasileira (Didática do Estímulo e do Reforço, e Didática da Acessibilidade) e, em segundo lugar, estabelecer as bases epistemológicas e metodológicas de uma concepção preocupada com o desenvolvimento e centrada na atividade de ensino e de aprendizagem (Didática Desenvolvimental) cujas contribuições, baseadas no Materialismo Histórico e Dialético, no Enfoque Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, podem ajudar a melhorar a qualidade da educação.

## **2-Uma análise das concepções de ensino e de aprendizagem predominantes na educação brasileira**

As formas inapropriadas de organização didática dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas ineficientes dos professores em sala de aula estão associadas, por sua vez, a duas concepções diferentes, antagônicas e erradas dos processos didáticos: a Didática do estímulo e do reforço, concepção preocupada com o ensino e centrada no trabalho docente do professor; a Didática da Acessibilidade, concepção preocupada com a aprendizagem e centrada no trabalho intelectual do estudante.

A Didática do estímulo e do reforço tem predominado na educação brasileira, pelo menos nos últimos quase 50 anos. Nos primeiros 25 anos com o domínio pleno e absoluto tanto das concepções teóricas sobre as quais foram sendo concebidos os

currículos escolares, bem como das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Nos 25 anos seguintes e até hoje apenas na forma de práticas pedagógicas, como prova do abismo que separa o discurso pedagógico de quem têm a responsabilidade de pensar as melhores maneiras de executar o ato educativo, das práticas pedagógicas de quem têm a tarefa de executar esse ato.

A Didática da Acessibilidade, por sua vez, tem predominado nos últimos 20 anos com domínio pleno e absoluto das concepções teóricas sobre as quais estão sendo alicerçados os parâmetros curriculares nacionais para a educação, inspirados no paradigma das competências, mas sem passar perto das escolas, das salas de aula, dos processos didáticos e das práticas docentes. Por esse motivo, vive a educação brasileira pela metade, como um monstro, com cabeça construtivista e corpo tradicional. A cabeça pede uma coisa e o corpo faz outra. Assim, a educação não sai do lugar.

Cada uma dessas concepções ou paradigmas tem características específicas que passamos analisar a seguir.

### *2.1. Concepção preocupada com o ensino e centrada no trabalho do professor (Didática do Estímulo e do Reforço).*

A concepção preocupada com o ensino e centrada no trabalho do professor sustentou-se nos postulados da Psicologia Behaviorista ou Comportamental (condutismo), convertida na escola mais forte dos Estados Unidos e a mais influente no resto do mundo, especialmente, na América Latina. Segundo Galperin (1979), durante muito tempo quase todos os psicólogos em maior ou menor grau tornaram-se condutistas.

O embasamento filosófico e teórico dessa escola está no pragmatismo, enquanto seus princípios fundamentais são dois: o caráter objetivo da psicologia, que se destina ao estudo das respostas dos sujeitos manipulados em condições experimentais específicas (geralmente obtidas com animais em laboratórios); a crítica a qualquer conceito ou tipo de explicação mentalista dos fenômenos psíquicos que de fato se convertem em manifestações condutais, daí a reação adversa à psicologia experimental e a qualquer escola psicológica que procure estudar a consciência ou a essência psicológica ou moral do homem.

Tanto a psicologia condutista quanto a didática do reforço preocupam-se com as modificações que geram no comportamento - simples, acessível e descritivo - dos estudantes (respostas) determinadas formas de ensino (estímulo). Por essa razão, não estão preocupadas com o estudo do que Lúria (2010) tem chamado de entendimento, em seus aspectos evolutivos, das fontes daquelas formas extremadamente importantes de comportamento.

As limitações do condutismo pedagógico são:

1. O excesso de preocupação nos resultados que o aluno atinge, em detrimento dos processos. O resultado deve ser igual para todos os alunos, pois a verdade é vista como absoluta. A função do ensino é fazer com que cada aluno em particular se aproprie dessa verdade.
2. Uma concepção de formação permanente (inicial e continuada) de professores que não leva em consideração nem o currículo das escolas nem os aspectos psicológicos do desenvolvimento dos estudantes;
3. Por tanto, uma concepção generalista da Didática que assume para si a capacidade de “ensinar tudo a todos”, independentemente do contexto, dos níveis e do perfil dos alunos;
4. Uma concepção que visa criar uma continuidade curricular da educação da primeira infância até o ensino fundamental, e assim por diante;
5. Ausência de preocupação em relação ao conhecimento de como os saberes, hábitos e habilidades se estruturam na personalidade do estudante;
6. Pouca utilização do trabalho em grupos como recurso dinamizador da aprendizagem individual;
7. Aprendizagem centrada nas condutas observáveis;
8. Ausência de estímulo do desenvolvimento do pensamento teórico e da criatividade.

## *2.2. Concepção preocupada com a aprendizagem e centrada no aluno (Didática da Acessibilidade).*

A concepção preocupada com a aprendizagem e centrada no aluno sustenta-se nos postulados da Psicologia Cognitiva. A diferença do condutismo, preocupado com o resultado da aprendizagem do aluno como resposta a uma atividade de

ensino dirigida pelo professor, as teorias cognitivas se dirigem ao estudo da parte mais importante da aprendizagem que é o processo cognitivo (interno) do aluno. Dito em outras palavras, comparando o processo de aprendizagem com um iceberg, enquanto os condutistas se interessam tão só com a parte que sobressai da água, os cognitivistas se dirigem à parte “invisível”, ao processo cognitivo que precisamente conduz a uma ou outra resposta (reação) (TALIZINA, 2000, p. 10).

Com base nos critérios de classificação seguidos, a Psicologia Cognitiva pode ser dividida em dois grupos: a Teoria do Processamento da Informação que estabelece semelhanças entre os programas de computação e os processos cognitivos; e a Teoria Construtivista. O primeiro considera a aprendizagem como um tipo de processamento da informação e praticamente iguala toda a atividade cognitiva do homem aos processos que ocorrem no computador. O segundo fica no campo da psicologia e explica o processo de aprendizagem a partir de funções psicológicas básicas, tais como, percepção, memória, pensamento etc. e cujo representante fundamental é J. Bruner; a Escola Epistemologia Genética, representada especialmente por J. Piaget, que destinou parte de sua obra ao estudo das causas, gênese e desenvolvimento do conhecimento, isto é, a maneira como o homem constrói o conhecimento.

No Brasil, como resultado das interpretações que foram feitas da teoria construtivista, algumas derivações pedagógicas apareceram para a escola e para o processo de aprendizagem:

1. A Didática e as Metodologias do ensino perderam, em parte, sua importância;
2. O foco do processo deslocou-se do ensino para a aprendizagem, considerada como um processo psicológico próprio do aluno;
3. O professor perdeu a posição que ocupava e passou a desempenhar um papel coadjuvante e de organizador do processo, partindo do pressuposto que quanto mais ele se omite muito melhor para um aluno que aprende por si mesmo;
4. Dimensionou-se e amplificou-se a importância dos métodos de pesquisa no caminho para a construção do conhecimento, em detrimento dos métodos de ensino (as Metodologias do Ensino deram lugar a uma espécie de “Metodologia da pesquisa”);

5. Valorizou-se a idéia do aprender a aprender, e o processo de aprendizagem passou a ser mais importante do que um resultado que é difícil de equacionar pois a realidade não existe, pelo menos do ponto de vista objetivo;
6. Atribuiu-se ao aluno a responsabilidade e o direito de construir, com base em métodos e meios particulares, sua própria realidade;
7. Alimentou-se a idéia de que existem tantas realidades como pessoas pensando a realidade, e que o importante é o ato de produzir e não aquilo que se produz.

Primeiro Vigotski e depois Davydov fizeram críticas sérias às concepções teóricas sustentadas por Piaget e seus seguidores. Segundo Vigotski (2010), a teoria de Piaget parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Com base nesse pressuposto, a aprendizagem é para Piaget um processo puramente exterior e até paralelo ao processo de desenvolvimento do indivíduo, de modo que este, em lugar de utilizar os resultados da aprendizagem para atingir estágios superiores, opera de maneira contrária, isto é, age como base para a aprendizagem. Dessa maneira, a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção, porque age sobre capacidades já estabelecidas.

Dentro dessa concepção, a Didática assume o papel de organizar os processos de aprendizagem que sigam e respeitem determinadas etapas ou estágios do desenvolvimento, pois o desenvolvimento e a maturação das funções mentais representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. Um exemplo típico desse pensamento o constitui a maneira como os ciclos escolares e os currículos dos diferentes níveis são estruturados a partir da teoria dos estágios do desenvolvimento elaborada pelo próprio Piaget, que estabelece que o indivíduo passa no seu desenvolvimento por quatro estágios: 1-sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); 2-pré-operacional (pré-conceitual e intuitivo) (dos 2 aos 7 anos); 3-operações concretas (dos 7 aos 11 ou 12 anos); 4-operações finais (dos 11 ou 12 ao 14 ou 15 anos).

Dentro da teoria construtivista, a função da escola e do professor fica destinada a criar as condições para que aluno consiga fazer aquilo que suas capacidades permitam que ele realize por si próprio, por intermédio da pesquisa e

da descoberta, porque faz parte das peculiaridades já maduras do pensamento do estudante. Em outras palavras, nessa concepção, o aluno vai à escola a aprender aquilo que ele já tem capacidade de fazer.

Davydov (1988) reconhece a enorme importância que a obra de Piaget tem para a educação e para o ensino, porque está baseada em uma grande quantidade de material factual que, por si mesmo, seria insensato rejeitar, mas faz inúmeras críticas. Davydov nega o princípio piagetiano sobre o qual se considera que a ação das fontes do desenvolvimento mental dos indivíduos precede, tanto temporal como funcionalmente, o domínio pelo estudante dos conceitos e habilidades concretas.

Com base na teoria construtivista de Piaget, a Didática de Acessibilidade leva em consideração as condições sociais na organização do processo de ensino e aprendizagem, mas não atribui um valor significativo às relações humanas que tem lugar em sala de aula entre alunos e alunos e entre alunos e professor. Do ponto de vista pedagógico, a mediação que permite a estruturação das formas da psique, isto é, a mediação cognitiva dos alunos, não está condicionada nem determinada pelas mediações didáticas ou pelas mediações sociais. Os seres humanos e as coisas “humanizadas” constituem as condições para o desenvolvimento, mas não são responsáveis por ele, não são a fonte do desenvolvimento.

### **3-Concepção preocupada com o desenvolvimento e centrada na atividade de ensino e de aprendizagem (Didática Desenvolvimental).**

Tanto a concepção didática que se preocupa com o ensino (didática do estímulo e do reforço), bem como a que se preocupa com a aprendizagem (didática da acessibilidade), não são as mais adequadas para uma formação integral do aprendiz, porque ambas partem de pressupostos teóricos errados, a saber: a) o desenvolvimento da psique do indivíduo é de natureza biológica, por tanto os influxos exteriores podem acelerar ou retardar o processo, mas não são a causa do desenvolvimento; b) há uma independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem; c) a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma ao processo de desenvolvimento do estudante; d) o processo de desenvolvimento sempre precede o ensino e a aprendizagem.

É esse o motivo pelo qual se defende aqui uma concepção que procura superar as duas anteriores na forma de alternativa teórico-metodológica, que recebe o nome de Didática Desenvolvimental.

As bases da Didática Desenvolvimental estão no Materialismo Histórico e Dialético de K. Marx, F. Engels e V. Lenin; na Teoria Psicológica Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano de L. S. Vigotski, A. R. Lúria e D. B. Elkonin, na Teoria da Atividade de A.N. Leontiev e S. L. Rubinstein, na Teoria da Assimilação das Ações Mentais de P. Ya. Galperin e na Teoria da Atividade de Aprendizagem de V. V. Davydov, L. Zankov e N. Talizina. Resultam também importantes para o estudo da Didática Desenvolvimental os trabalhos mais recentes dos psicólogos cubanos Fernando González Rey (sobre sujeito, subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano) e Albertina Mitjás Martínez (sobre o social e o individual na criatividade), bem como dos didatas cubanos José Zilberstein e Isaura Núñez Beltrán e do brasileiro José Carlos Libâneo.

A Didática Desenvolvimental que defendemos resgata o sentido inicial do ensino e da aprendizagem na palavra russa “obutchenie” e atribui a ela o sentido de processo simultâneo de “instrução”, “estudo” e “aprender por si mesmo”. A instrução assim vista constitui um tipo específico e especial de atividade que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra.

Por esse motivo, a teoria de Vigotski, Leontiev, Lúria, Galperin, Davydov e Talizina, não é nem uma teoria da aprendizagem, nem do desenvolvimento. Trata-se de uma teoria da atividade e uma teoria do conhecimento (formação de conceitos). Mas não qualquer tipo de atividade e sim um tipo especial que gera o desenvolvimento das funções psíquicas (mentais) superiores. A atividade de instrução pode ser definida como uma atividade autônoma do estudante, que é orientada por adultos ou colegas (alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo) e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana.

Vigotski, em oposição aos conceitos idealistas e naturalistas sobre a psique humana apresenta a tese de condicionamento histórico-social da mesma. Em 1927 ele vai escrever que “*a fonte da evolução histórica da conduta não há que busca-la no interior do homem, mas fora dele, no meio social ao qual pertence*” (VIGOTSKI,

1960, p. 449). Por tanto, o desenvolvimento da psique da criança é de natureza social e tem lugar por intermédio do processo de interiorização, de transformação do *interpsíquico* (atividade coletiva) em *intrapíquico* (atividades individuais).

Davydov, na linha de Vigotski, vai considerar que precisamente na passagem das formas externas, realizadas, coletivas, da atividade, às formas internas, implícitas e individuais de realização da atividade – ou seja, no processo da interiorização, de transformação do interpsíquico em intrapsíquico – é que acontece o desenvolvimento psíquico do homem (DAVYDOV, 1988, p. 31).

De acordo com Talizina (2001), contrário à concepção de Piaget que considera que na herança biológica está a fonte do desenvolvimento das capacidades humanas, pois o homem ao nascer já possui o tipo de capacidades que terá e qual será o nível de seu desenvolvimento, a concepção adequada é aquela que considera que em qualidade de fonte do desenvolvimento das capacidades humanas participa a experiência social, a qual tem que ser transmitida às novas gerações durante o processo de ensino. Sendo assim, enquanto no pensamento de Piaget o desenvolvimento das capacidades humanas se rege pelas leis biológicas, na concepção marxista da atividade há uma dependência das capacidades respeito às leis sociais e destaca sua natureza social.

Sobre a base da teoria da atividade de aprendizagem, os autores russos P. Y. Galperin, V. V. Davydov e N. Talizina tem elaborado um sistema de princípios do ensino escolar, que são consequências diretas da aplicação dos pressupostos teóricos do enfoque Histórico-Cultural na prática pedagógica. Os sistemas de princípios elaborados por Galperin e Davydov, já são, de alguma maneira, conhecidos no Brasil. O didata cubano Isauro Núñez Beltrán (2009), analisa o sistema de princípios elaborados por Galperin e reconhece que ainda quando alguns deles se façam presentes no ensino tradicional e construtivista, assumem no contexto da teoria da atividade de aprendizagem novos significados.

Já o sistema de princípios elaborado por Talizina (2000), neuro-psicóloga russa e professora da Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou “M. V. Lomonosov”, é praticamente desconhecido no Brasil e parece não ter sido divulgado ainda em língua portuguesa.

## Considerações Finais

Apesar dos enormes esforços dispensados nos últimos quinze anos pela sociedade civil, o Estado e os diferentes governos, o Brasil tem fracassado no esforço por constituir e estabelecer uma educação que garanta o direito constitucional à efetiva universalização do acesso, permanência e sucesso escolar para todos os cidadãos, independentemente de condição econômica, classe social e grupo étnico-racial. Muitas das medidas tomadas na forma de leis, decretos, estratégias, planos, diretrizes, dispositivos legais, programas, parâmetros, projetos, ações, orientações e reestruturações, conforme analisadas em outro estudo (PUENTES, LONGAREZI e AQUINO, 2011), não têm sido capazes de fazer avançar o panorama educacional.

Por esse motivo, convive-se com uma educação em crise aguda, estagnada e em situação precária que ensina pouco e forma mal, e que amarga os piores resultados tanto em nível nacional quanto internacional, no que diz respeito ao crescimento; qualidade das aprendizagens; concepções pedagógicas; acesso, retenção, aprovação e distorção idade/série; organização curricular; formação de professores, condições de estudo e de trabalho; financiamento; instituições; bem como sistemas de avaliação do desempenho das escolas, da aprendizagem dos alunos e dos modos de atuação dos professores.

## Referências:

- DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte I, cap. 1 – The basic concept of contemporary psychology; cap. 2 – Problems of children's mental development. *Soviet Education*, New York, aug., 1988.
- GALPERIN, P. Y. *Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico*. España: Pablo del Río Editor, 1979.
- LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010, p. 85-102.
- NÚÑEZ. I. B. *Vygotsky, Leontiev, Galperin. Formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. *Ensino Médio: Políticas, currículos e contextos educativos*. Ranking Enem 2010: as 50 melhores escolas do Sudeste. Disponível em <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular/noticias/ranking-enem-2010-melhores-escolas-sudeste-579785.shtml>>, acesso em 18/04/2011.

TALIZINA, N. (Org.). *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. San Luís Potosí: Editorial Universitaria Potosina, 2001, p. 13-20.

TALIZINA, N. *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Editora de la Universidad de San Luís Potosí, 2000.

TALIZINA, N. Mecanismos psicológicos de la generalización. *Acta Neurol Colomb*, Vol. 24, No. 2, Junio, Suplemento (2:1), 2000, p. 76-88.

VIGOTSKI, L. S. *Investigaciones psicológicas escogidas*. Moscú: Editorial de la ACP de la RSFSR, 1960, p.449.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010, p. 85-102.