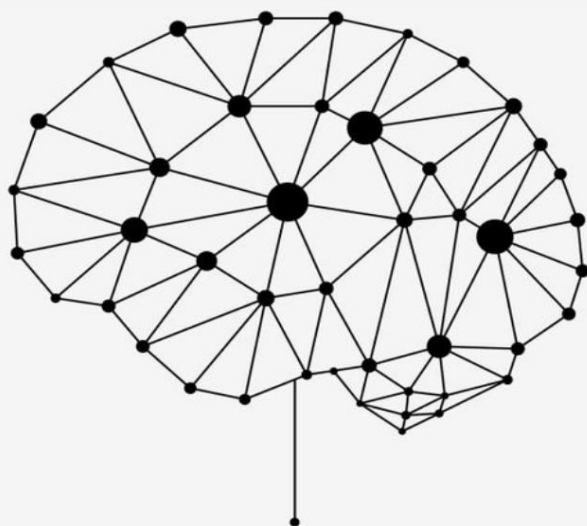


ROBERTO VALDÉS PUENTES
ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

ENFOQUE
HISTÓRICO-CULTURAL E
**APRENDIZAGEM
DESENVOLVIMENTAL**
contribuições na perspectiva do Gepedi



Colaboradores

BIANCA CARVALHO FEROLA
CECÍLIA GARCIA COELHO CARDOSO
CLÁUDIA SILVA DE SOUZA
EWELLYNE SUELY DE LIMA LOPES
FLÁVIA PIMENTA DE SOUZA CARCANHOLO
GRASIELA MARIA DE SOUSA COELHO
IONE MENDES SILVA FERREIRA
JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA

LEANDRO MONTANDON DE ARAÚJO
SOUZA
LUCIELLE FARIAS ARANTES
NÁIMA DE PAULA SALGADO CHAVES
PATRÍCIA LOPES JORGE FRANCO
PAULA ALVES PRUDENTE AMORIM
RUBEN DE OLIVEIRA NASCIMENTO
WALESKA DAYSE DIAS DE SOUSA

EDITORA
phillos.
ACADEMY

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi

Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi

Livro I
Série Ensino Desenvolvimental
Volume 14

Colaboradores:

Bianca Carvalho Ferola
Cecília García Coelho Cardoso
Cláudia Silva de Souza
Ewellyne Suely de Lima Lopes
Flávia Pimenta de Souza Carcanholo
Grasiela Maria de Sousa Coelho
Ione Mendes Silva Ferreira
José Bartolomeu Jocene Marra
Leandro Montandon de Araújo Souza
Lucielle Farias Arantes
Naíma de Paula Salgado Chaves
Patrícia Lopes Jorge Franco
Paula Alves Prudente Amorim
Ruben de Oliveira Nascimento
Waleska Dayse Dias de Sousa

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank

DIAGRAMAÇÃO: Willames Frank

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2021 Editora PHILLOS ACADEMY
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.phillosacademy.com
phillosacademy@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S660p

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano,

Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do gepedi, Livro 1/(Série> Ensino desenvolvimental), Vol. 14 - PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano, - Goiânia: Phillos Academy, 2021.

ISBN: 978-65-88994-48-1

DOI: 10.29327/545065

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Educação. 2. Psicologia Histórico-cultural. 3. Aprendizagem Desenvolvimental. 4. Atividade de Estudo.
5. Formação de professores. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

Educação 370

Capítulo 15

Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro¹⁴⁹

Andréa Maturano Longarezi

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

Premissas introdutórias

A premissa marxista de que são os homens que transformam as circunstâncias, para a qual se interpõe a premissa de que o educador precisa ser educado, traz desdobramentos sobre a compreensão da formação e constituição humana no âmbito de uma educação escolar desenvolvimental e que temos defendido veementemente: a transformação presume a ação humana e, nesse sentido, a educação do professor, como processo dessa ação, é condição para a educação do estudante.

Se somos a sociedade que aprendemos a ser e se, nesse processo, a criamos; só mudaremos a sociedade se mudarmos, simultaneamente, as circunstâncias sob as quais a produzimos. No caso dos processos educativos, tanto de estudantes, quanto de professores, requer-se respectivamente mudança das circunstâncias nas quais as atividades de

¹⁴⁹ O texto traz sínteses produzidas em investigações financiadas pela Capes, CNPq e Fapemig; cujo trabalho colaborativo de várias pesquisas desenvolvidas enquanto atividade do GEPEDI, tem possibilitado sistematizar proposições desenvolvimentais para a formação docente no contexto educacional brasileiro. Elaborações preliminares foram publicadas em Longarezi (2017) e Longarezi e Silva (2018).

educação e/ou formação se constituem. Nesse sentido, não há como um professor produzir essa mudança junto aos estudantes se ele próprio não tiver sido educado sob a base da transformação que se espera promover enquanto atividade educativa desenvolvedora do humano.

Processos educativos, orientados por uma lógica mnemônica de aquisição do conhecimento reproduzem práticas que seguem o mesmo processo e conduzem a um pensamento categórico (empírico). O método é um tipo especial de conteúdo que possibilita muito além do que aquisição da ciência, possibilita o desenvolvimento de um modo de pensar mediado por ela. Por isso, formar professores, numa perspectiva de (trans)formação da sociedade, implica fazer de seu processo de profissionalização, desenvolvimento do pensamento dialético (teórico) que lhe coloque na prática educativa alterado por *circunstâncias modificadas* e, nesse sentido, em condições de alterar as próprias *circunstâncias* com a organização de processos que permitam o mesmo a seus estudantes. Assim, a formação do professor, organizada por uma lógica dialética (enquanto *educação modificada*), terá condições de se constituir impulsionadora da (trans)formação profissional docente, sob as mesmas bases teóricas e metodológicas com as quais ele poderá promover uma atividade docente que se efetive em uma educação escolar desenvolvedora do pensamento dialético (teórico) de seus estudantes; uma vez que *homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada*.

Desse modo, o método é o conteúdo nuclear da formação de professores, a partir do qual se desenvolvem os demais conteúdos. Nessa perspectiva, é necessário que a formação de professores seja organizada na *unidade conteúdo-forma* (LONGAREZI, 2017; 2019c; 2020b; 2021b), a partir da qual os fundamentos que sustentam as teorias psicológicas e pedagógicas, assim como os conteúdos disciplinares que o professor ensinará, se constituam objeto de sua formação, pela via do método.

Em tais condições temos realizado pesquisas com formação de professores e gestores pedagógicos (LONGAREZI, 2006; 2012; 2014; 2017; 2019c; 2020b; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016; FEROLA, 2016; MARRA, 2018; COELHO, 2020; JESUS, 2021; FERREIRA, 2021; entre outras), em diferentes contextos escolares (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior), que objetivam, fundamentalmente, possibilitar ao

docente o desenvolvimento de seu pensamento dialético sobre a docência, tendo no método sua força propulsora. Este capítulo, tomado como síntese de uma produção colaborativa em torno dessas várias pesquisas de campo com formação de professores, realizadas sob tais premissas, analisa a partir de alguns princípios histórico-culturais de uma educação desenvolvedora (com base na experiência soviética) e de princípios didáticos da formação de professores (expressos no contexto brasileiro), unidades dialéticas, movimentos e ações didáticas específicas, cujos fundamentos estão assentados no método materialista histórico-dialético como impulsionador da formação de professores, com base em uma abordagem desenvolvimental.

Princípios histórico-culturais da formação de professores “em” e “para” uma perspectiva desenvolvimental: a experiência soviética

Assentada na filosofia marxista, a psicologia histórico-cultural, reconhecida como Escola Soviética, emerge na primeira metade do século XX como uma nova psicologia, absolutamente revolucionária para a época. O corpus teórico que deu sustentação a essa chamada psicologia marxista foi elaborado a partir do esforço de vários coletivos que pesquisaram e produziram intensamente princípios e teorias que deram sustentáculo a ela. Ainda quando reconheçamos a importante contribuição de L. S. Vigotski (1896-1934) e S. L. Rubinstein (1889-1960), junto a seus grupos, na produção das bases dessa nova psicologia, na qual, L. S. Vigotski, pode ser considerado um de seus precursores; não podemos ignorar que a edificação de toda a teoria, contou com a participação de vários grupos e levou, inclusive, à edificação de enfoques histórico-culturais distintos.

Nesse contexto, faz-se mister superar a visão produzida no ocidente que disseminou uma compreensão personalista, que atribui à psicologia histórico-cultural uma paternidade conferida, fundamentalmente, à L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977); ignorada, em grande parte, a enorme contribuição de S. L. Rubinstein (1889-1960), G. D. Lukov (1910-1968), V. I. Asnin (1904-1956), A. V. Zaporozhets (1905-1981), P. I. Zinchenko (1903-1969), L. I. Bozhovich (1908-1981), entre outros. Ademais, a

entrada dessa perspectiva nos países ocidentais vem acompanhada de uma perspectiva que propagou uma compreensão homogênea da psicologia histórico-cultural e da teoria desenvolvimental.

Estudos documentais (LONGAREZI; 2019a; 2019c; 2020a; 2020b; 2021a; LONGAREZI, FRANCO, 2013; 2015; LONGAREZI, ARAUJO, PIOTTO, MARCO, 2018; 2019; LONGAREZI, PUENTES, 2017; PUENTES, LONGAREZI, 2017a; 2017b; PUENTES, 2018; etc.) da perspectiva histórica e da produção teórica dessa abordagem têm possibilitado compreender que não há uma didática desenvolvimental una ou mesmo uma única teoria histórico-cultural (LONGAREZI; 2020a; 2020b); o que nos remete à compreensão da importante participação dos diferentes grupos e coletivos que trabalharam fortemente à época.

Fundamentadas nessa psicologia, foram produzidas várias correntes teóricas, às quais identificamos pelo menos três (LONGAREZI; 2020a; 2020b): uma *Teoria da Atividade*, cujo corpus conceitual tem sua gênese nos psicólogos soviéticos A.N. Leontiev (1903-1979), S. L. Rubinstein (1889-1960) e seus coletivos; uma *Teoria da Personalidade*, representada pelos vários grupos compostos pelos também soviéticos L.I. Bozhovich (1908-1981), N.G. Morozova (1906-1989), B.G. Ananiev (1907-1972), B.F. Lomov (1927-1989), L.S. Slavina (1906-1988) e L.I. Aidarova; e uma *Teoria da Subjetividade*, proposta pelos psicólogos cubanos F. Gonzáles Rey [1949-2019] e A.M. Martínez [1949-]).

O modelo de sociedade no período revolucionário da ex-União Soviética e a produção de novas compreensões sobre o desenvolvimento humano e sobre o papel da *obutchénie*¹⁵⁰ como seu impulsionador, geraram

¹⁵⁰ *Obutchénie* é a transliteração da palavra russa *обучение* “[...] que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7, nota 1 da apresentação). Davidov define *obutchénie* como a “[...] a interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de "atividade", então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica).” (ДАВЫДОВ, 1996, p. 252). “Dessa forma, *obutchénie* se constitui no processo pedagógico no qual estão implicados professores e alunos e, enquanto tal, expressa a unidade da ação de ambos, com foco na aprendizagem do estudante que ocorre em

a necessidade de se produzir modos didáticos que colocassem o sujeito em desenvolvimento psíquico. Essa busca por modos intencionais de produzir desenvolvimento, no âmbito da educação escolar, resultou na construção de vários sistemas didáticos¹⁵¹, dentre os quais os mais difundidos são: 1) o *sistema Zankov*, 2) o *sistema Galperin-Talízina*¹⁵² e 3) o sistema *Elkonin-Davidov-Repkin*¹⁵³ (LONGAREZI, 2019c; 2020a; 2020b). O primeiro emerge sob influência mais direta das ideias de L. S. Vigotski, de quem L. V. Zankov (1901-1977) foi aluno; e os dois últimos são produzidos, essencialmente, a partir dos fundamentos da Teoria da Atividade. Das Teorias da Personalidade e da Subjetividade não foram sistematizados modos didáticos de organizar a atividade de estudo desenvolvidora do humano; embora existam importantes e distintos fundamentos ante os quais a produção de didáticas para o desenvolvimento do estudante sob tais abordagens seja uma necessidade premente.

Neste universo teórico complexo, heterogêneo e, em muitas circunstâncias, divergente, nasce uma abordagem de educação desenvolvimental que, como visto, não é una, nem homogênea, mas

processo de colaboração com o professor e com outros estudantes.” (LONGAREZI, 2020a, p. 4).

¹⁵¹ Um sistema didático consiste em “[...] 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, 2013, p. 17).” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 205).

¹⁵² Mesmo quando não se tenha, no Brasil, um consenso sobre as produções de P. Ya. Galperin (1902-1988) e N. F. Talízina (1923-2018) se constituírem em um sistema didático, estudo recente (PUENTES; LONGAREZI, 2020) apresentou vários critérios a partir dos quais se faz possível assim considera-lo (Cf. PUENTES; LONGAREZI, 2020).

¹⁵³ V. V. Repkin (1927-), psicólogo ucraniano, desenvolveu parte de sua formação em Moscou, onde foi aluno de A. N. Leontiev (1903-1979), P. Ya. Galperin (1902-1988), S. L. Rubinstein (1889-1960), D. B. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davidov (1930-1998). Dada a sua proeminente contribuição para o sistema, o próprio V. V. Davidov o reconhece e, em um de seus últimos escritos, nomeia o sistema como Elkonin-Davidov-Repkin. Em estudo recente (PUENTES; LONGAREZI, 2020), demonstrou-se que não apenas V. V. Davidov fez tal reconhecimento; e se tem apresentado dados que corroboram a inclusão de V. V. Repkin na nomenclatura do sistema (Cf. PUENTES; LONGAREZI, 2020).

assume “[...] como pressuposto o caráter ativo da aprendizagem e seu papel determinante no desenvolvimento do indivíduo.” (NÚÑEZ, 2009, p. 17). Desde essa perspectiva epistemológica, é produzida, portanto, uma Teoria da *Obutchénie* Desenvolvimental, com diferentes vieses, a maioria dos quais sob a forte as bases da psicologia histórico-cultural da atividade (LONGAREZI, 2019a; 2019b; 2019c; 2020a; 2020b; PUENTES; LONGAREZI, 2017a; 2017b).

Essa abordagem de educação desenvolvedora se alicerça a partir dos princípios gerais da psicologia histórico-cultural, expressa particularmente nas principais teses vigotskianas:

- 1) da não espontaneidade da constituição humana: “não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando.” (VIGOTSKI, 2003, p. 77);
- 2) do caráter desenvolvimental da *obutchénie*: “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 114, destaques das autoras); e
- 3) do potencial desenvolvedor que se encontra na Zona de Desenvolvimento Possível (ZDP): essa *obutchénie* que está à frente do desenvolvimento “[...] desperta e provoca o surgimento de uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento possível. É nisso que consiste o papel principal da *obutchénie* no desenvolvimento. (VIGOTSKI <ВЫГОТСКИЙ>, 1999, p.216, tradução nossa).

Dessa maneira, ainda quando tenhamos clareza de que a *obutchénie* desenvolvimental não se constitui em uma perspectiva homogênea e reconheçamos suas diferenças, há algo em comum que as caracterizam: têm o desenvolvimento como finalidade do processo educativo.

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

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

Os professores, trabalharam com os pesquisadores na implementação das atividades escolares, sob a orientação dos metodólogos, assim como ajudaram na solução de vários problemas que emergiram durante as experimentações; dessa maneira, contribuíram diretamente na elaboração dos sistemas.

Os ucranianos V. V. Repkin (1927-) e N. V. Repkina (1954 -), que trabalharam na edificação do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, reconheceram a importância da participação dos professores no processo de elaboração dos sistemas, sem a qual compreendem que “[...] a experiência de *obutchénie* teria sido impossível.” (РЕПКИН; РЕПКИНА, 2018, p. 3, tradução nossa).

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

Pergunto se é necessário, separadamente, formar no professor o pensamento teórico, de maneira isolada. É impossível. Quando o professor começa a trabalhar de acordo com o sistema, quando ele começa a resolver os problemas com os alunos, começa também a desenvolver seu pensamento teórico. [...] Durante o ensino, obrigatoriamente eles faziam o projeto de dar aula, o planejamento, depois alguém analisava com eles. Por exemplo, os professores que estão sendo formados fazem o planejamento da aula, um deles a ministra, depois discutem os resultados e a replanejam. Fazem o plano de outra aula e assim eles analisavam as vantagens e desvantagens, o que deu certo e o que não deu. Dessa maneira, aconteceu o processo de formação de professores lá. (РЕПКИНА, 2018, p. 535).

A formação continuada dos professores para o trabalho com os sistemas didáticos não acontecia fora deles e, no mesmo sentido, não ocorria de forma homogênea. Assim como os sistemas eram distintos, assim como os coletivos apresentavam particularidades, e até divergências entre si; os processos de formação docente em serviço também o eram.

Desse modo, a formação profissional dos professores na antiga União Soviética, realizada no contexto da revolução russa, fortemente influenciada por uma psicologia histórico-cultural, não ocorria desvinculada da prática laboral (РУБЦОВ; МАРГОЛИС; ГРЯЖАКОВ, 2010). A formação em nível de graduação também era acompanhada de atividades práticas na escola sob a coordenação de professores da universidade e professores das instituições de ensino. Ao final, o professor encontrava-se habilitado para a atividade profissional depois de passar por uma atividade avaliativa aplicada pelo Estado. Ainda assim, o recém formado, assume a docência com o apoio de um professor mais experiente que acompanha o jovem professor e o orienta em relação aos aspectos pedagógicos e psicológicos da atividade profissional. (MARCO; LOPES; CEDRO, 2019).

Na perspectiva de uma educação desenvolvimental, com o marco teórico de uma psicologia pedagógica marxista, a preparação profissional dos professores, naquele contexto, foi assinalada por uma intensa formação psicológica. Há de se reconhecer, nesse viés, a relevância do conhecimento das teorias do desenvolvimento para a compreensão e orientação das teorias pedagógicas enquanto processos interdisciplinares de estudo e prática pedagógica. Nos institutos de formação dos professores, criados no início do século XIX e que, nos anos de 1990, foram fundidos às universidades, lhe ensinavam

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

No caso dos professores das escolas primárias, os conteúdos disciplinares envolviam as várias áreas do conhecimento. Por sua vez, os cursos ofertados para professores já em exercício e, portanto, formados, habilitados para a docência e em atividade profissional, também envolviam uma forte formação no campo da psicologia, com acompanhamento de metodólogos e pesquisadores.

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

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

Princípios didáticos da formação de professores “em” e “para” uma perspectiva desenvolvimental: o contexto brasileiro

Há um aspecto epistemológico-metodológico essencial que representa um divisor de águas entre os processos de formação profissional do professor no contexto soviético, quando comparados aos que se instituem em modelos mundiais de formação profissional docente. Historicamente, a formação de professores, em vários países do ocidente e oriente, tem sido marcada pela cisão entre a formação teórico-acadêmica e o exercício da profissão; ainda quando o estágio supervisionado e/ou outros componentes curriculares venham compondo os currículos dos cursos de formação de professores com o propósito de fazer uma aproximação desses com a realidade e o contexto profissional da docência.

Marcada pelo hiato entre a formação acadêmico-profissional e a prática pedagógica, a educação brasileira tem demandas específicas para a formação profissional docente orientada a uma perspectiva de atuação que seja desenvolvedora do estudante; dentre as quais identificamos a necessidade de se somar, ao conjunto de conteúdos do processo formativo, as bases epistêmicas e os fundamentos do método materialista histórico-dialético; além dos fundamentos psicológicos e didáticos e dos conteúdos disciplinares que o professor irá ministrar.

Entende-se que a formação filosófica e epistemológica é fundamental para uma ação consciente e humanizada da docência no sentido histórico-dialético necessário à produção de uma educação que promova o desenvolvimento humano tanto do estudante, quanto do professor; em que ambos sejam sujeitos no processo educativo. Isso porque, se limitamos a formação operacional do professor aos processos técnicos de uma ação para a promoção do desenvolvimento; se o professor estiver alienado da compreensão teórico-metodológica que orienta os princípios e processos psicológicos, pedagógicos e epistemológicos envolvidos no modo de organizar, orientar e colaborar desenvolvedores; se estiver alienado do entendimento do potencial desenvolvedor que a educação pode assumir, terá uma formação-ação meramente técnica e sem a autoria e autonomia que são fundamentais para uma prática pedagógica consciente e também desenvolvedora do professor em sua atividade de trabalho.

Assim, a formação do professor é uma atividade educativa de relevância incontestável para sua atuação humanizada e humanizadora. Enfim, a docência, como atividade humana, é produção humana que se dá pela aprendizagem-desenvolvimento. Nesse contexto, o processo de formação desenvolvimental da docência, enquanto objeto intencional do formador de professores, não emerge de maneira espontânea, é objeto de processos educativos e, nesse sentido, são histórico-culturais.

Por isso, mesmo que sob alicerces teórico-metodológicos comuns, temos a necessidade, no Brasil, de produzir modos e condições de formação de professores desenvolvedores e para o desenvolvimento, condizentes com as demandas do contexto sócio-histórico a que estamos imersos. Afinal,

Os processos de individuação realçam a diversidade e põem peso no papel das práticas socioculturais nas aprendizagens, [...]. Desse modo, junto com a homogeneidade global, acentua-se a diversidade sociocultural em que emergem múltiplas culturas e múltiplos sujeitos, [...]. Tais processos são particularmente importantes nos estudos da teoria histórico-cultural, considerando-se que esta teoria tem como uma de suas mais fortes premissas a influência das práticas socioculturais na gênese e desenvolvimento de processos mentais. (LIBÂNEO, 2014, p.1).

Os processos de individuação e homogeneidade global se consolidam no contexto educacional brasileiro e se acentuam nas práticas escolares correntes com fortes impactos na constituição e formação humana de estudantes e professores.

No Brasil, temos uma educação escolar fortemente influenciada pelos modelos de educação tradicionais e tecnicistas, que impactam também em modelos de formação para a docência similares, orientados pelas mesmas concepções e práticas tradicionais e comportamentais. No entanto, essa perspectiva vigente nas escolas de educação básica e de ensino superior brasileiras, assim como em diferentes países, está limitada a uma dimensão informativa porque ocorre, fundamentalmente, sob a base da transmissão do conhecimento científico e não da formação de um tipo especial de pensamento (teórico), distinto daquele que temos constituído em condições cotidianas de vida (empírico).

Essa prática pedagógica, calcada em processos transmissivos e mnemônicos, na qual o professor apresenta o conteúdo ao estudante, se faz infecunda para qualquer educação que se pretenda ir além de processos reprodutivos. Os trabalhos experimentais de L. S. Vigotski demonstraram, na primeira metade do século XX, que a atividade pedagógica do professor que se disponha a formar conceitos, sob a base do desenvolvimento do pensamento conceitual científico, implica processos colaborativos junto aos estudantes, cuja finalidade não se encerra na transmissão da ciência.

A educação científica, enquanto atividade mental, requer um modo de pensamento conceitual que exige processos de análises e sínteses, atividades psíquicas que só podem ocorrer como modo de pensamento do sujeito. Esse não é um processo espontâneo, é processo

de aprendizagem, mediado pelo sistema de conceitos no qual se está inserido o conteúdo em formação.

Assim entendido, o trabalho do professor não é o de transmitir a experiência histórica da humanidade, pela transferência do conhecimento escolar. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 247, tradução nossa):

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que a *obutchénie* direta de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória do que de pensamento e se sente impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado.

No mundo globalizado e em rede, como o que vivemos, é um empobrecimento da atividade docente colocar o professor a serviço de apresentar, informar o conhecimento ao estudante. Delegar ao professor o papel de transmissor do conhecimento não apenas restringe sua tarefa educativa, como a torna inócua. Se o desenvolvimento do pensamento teórico¹⁵⁴ presume a formação de conceitos e ações mentais, enquanto atividade psíquica do estudante, sem as quais não se formam e/ou desenvolvem funções psicológicas superiores, exige-se da escola um trabalho educativo que transcenda a apresentação e o acesso ao conhecimento, colocando ao professor um papel fundamental e que ultrapassa a função meramente informativa: “[...] o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando.” (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Sua função é, portanto, a de organizar as condições objetivas e subjetivas (o meio social) para colocar o estudante no movimento de formação conceitual e de constituição de ações mentais, a de orientar e

¹⁵⁴ Tipo especial de pensamento que se constitui sob a base da reflexão, análise e generalização; cujo conteúdo é “[...] a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (DAVIDOV, 1988, p.125). Se forma a partir da constituição em unidade do conceito científico e das ações mentais.

colaborar nesse processo; o que, de longe, não corresponde à função de agir de forma direta com o conteúdo sobre o estudante.

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo entraria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando a terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondentes do meio (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Numa perspectiva transformadora e humanizadora entende-se que essa seja uma importante tarefa a ser assumida pela sociedade brasileira. A escola de educação básica e superior precisa ter como projeto um processo educativo que supere a dimensão meramente reprodutiva do saber culturalmente produzido pela humanidade; calcada fundamentalmente nos modelos tradicionais e tecnicistas de educação.

Essa é a tradição educacional na qual os professores não somente reproduzem, mas, dentro da qual, são também formados. Como proferir aos docentes que tenham uma prática desenvolvedora do pensamento conceitual de seus estudantes, fazendo-a de forma direta (nas palavras de L. S. Vigotski, “pedagogicamente estéril”), a partir de um modelo transmissivo e mnemônico?

Em estudo recente (DIAS DE SOUSA; LONGAREZI, 2018) temos analisado as referências das práticas dos professores; às quais temos associado a processos formativos em que os modelos metodológicos não correspondem, na maioria das vezes, aos discursos teóricos que se apresentam. Assim, entre uma referência formativa da práxis (em que há unidade entre o que se defende discursivamente e o que se pratica, unidade teoria-prática) e uma referência empírica (em que se reproduz as práticas vividas, sem consciência dos fundamentos que as orientam); reside uma referência memorizada (na qual se expressam domínios discursivos de práticas alternativas, com o exercício de práticas reprodutivas). Essa última, parece ser a mais expressiva no contexto

escolar brasileiro. Tem-se acesso a perspectivas pedagógicas diferentes e alternativas ao ensino tradicional e tecnicista e, portanto, se é capaz de defendê-las; mas ainda sob uma perspectiva prática reprodutiva e mnemônica.

A tese que temos defendido, quanto à essa situação que caracteriza os processos formativos de professores na realidade brasileira, é a de que essa circunstância se justifica pela ausência de uma vivência (*perejivanie*)¹⁵⁵ real dos métodos e de estratégias didáticas relevantes para o exercício de uma educação desenvolvedora e humana. Se

[...] a atividade principal do futuro professor é a de promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, nada mais oportuno que o professor aprenda a sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos.” (LIBÂNEO, 2004, p. 136).

Afinal, como esperar que o professor ultrapasse uma prática pedagógica reprodutiva e mnemônica, que objetive o desenvolvimento dos estudantes, quando ele próprio foi formado com base na repetição e memorização; sem desenvolver seu pensamento científico?

O professor só terá condições de planejar sua atividade pedagógica de forma desenvolvedora se, ao longo de seu processo formativo, tanto no sentido educativo geral, quanto no sentido profissional, tiver vivenciado um processo formativo no qual a atividade conceitual o tenha possibilitado o domínio do conceito e de ações mentais desenvolvedoras de seu pensamento científico sobre a docência.

¹⁵⁵ *Perejivanie* é a transliteração da palavra russa *переживание*, cuja grafia tem variado no ocidente e aparece na literatura como *perezhivanie*, *perejivânie*, *perejivânie* etc. A tradução para a língua portuguesa tem sido, muitas vezes, como vivência. Assim, sempre que estivermos nos referindo à vivência estaremos tratando da *perejivanie* no sentido conceitual apresentado por Vigotski (2010b, p. 686-687; acréscimo nosso): “A *perejivanie* [vivência] é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na *perejivanie* [vivência], tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter. [...] Por isso, nós temos o direito de estudar a *perejivanie* [vivência] como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade.”

Por tais razões, não se pode responsabilizar o professor, tampouco ignorar o papel dos processos didáticos em sua formação profissional. O docente se constitui na unidade dialética sócio-pessoal¹⁵⁶ e, sua atividade profissional, revela as mediações vivenciadas nos processos educativos ao longo de sua escolarização ou mesmo nos processos de profissionalização pelos quais passou.

As pesquisas que temos realizado (LONGAREZI, 2017; 2020b; 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018; FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2018; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016; FEROLA, 2016; MARRA, 2018; COELHO, 2020; JESUS, 2021; FERREIRA, 2021; entre outras) possibilitaram constatar que a formação conceitual e de ações mentais sobre a docência, com impactos na prática pedagógica do professor, fundada no método dedutivo (do abstrato ao concreto), se efetiva fundamentalmente na *unidade conteúdo-forma*; ou seja, pela vivência do método (forma) se faz concreta a formação-desenvolvimento do professor para o exercício de uma educação desenvolvedora dos estudantes. Assim,

Partindo da compreensão de que a apropriação-objetivação pelo professor do Ensino Desenvolvidor implica a vivência (no sentido vigotskiano) em seus processos educativo-formativos da *obutchénie*, o método é assumido, nessa proposta, como elemento central e mediador dos conteúdos da formação, constituindo-se numa relação dialética, a partir da qual compreende-se a formação enquanto totalidade; o que garante ao professor a apropriação dos processos mediacionais necessários para a materialidade de uma Didática Desenvolvidor. (LONGAREZI, 2017, p. 207).

¹⁵⁶ Essa unidade tem sua compreensão na unidade sujeito social-sujeito pessoal porque se faz jus à concepção vigotskiana de *perejivanie* [vivência] enquanto “...uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 687). Se, por um lado, reconhece-se a natureza social do homem; reconhece-se igualmente que o social não é algo imprimido no indivíduo de forma determinista e unilateral. Admite-se a dimensão da personalidade produzida pelo humano que também é o produtor do social. Nessa unidade sujeito-sociedade, propõe-se a compreensão de sujeito social-sujeito pessoal ou sujeito sócio-pessoal. Na primeira encontra-se encarnada a natureza social do homem e na segunda a personalidade que o constitui, assim compreendido, o sujeito é sócio-pessoal.

O método tem sido, nesse sentido, o conteúdo teórico e prático dos processos formativos que temos produzido, dadas as particularidades e demandas formativas desenvolvidoras de professores; dadas as peculiares da realidade da escola pública brasileira, bem como dos modos próprios de pensamento consolidados em contextos capitalistas como os que caracterizam o Brasil. Em face dessa conjuntura, as investigações que temos realizado (LONGAREZI, 2006; 2012; 2014; 2017; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016; FEROLA, 2016; MARRA, 2018; COELHO, 2020; JESUS, 2021; FERREIRA, 2021; entre outras) com formação de professores têm no método a fonte didática que oportuniza a vivência (*perejivanie*) necessária à formação e ao desenvolvimento de professores e estudantes no contexto educacional brasileiro.

No bojo dessa condição entendida como fulcral para uma formação docente desenvolvimental nas condições socioculturais brasileiras, temos defendido, a partir de várias pesquisas-formação¹⁵⁷ realizadas com professores e gestores pedagógicos em escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior, que os processos estejam pautados por uma perspectiva dialética que se constitua luta dos contrários, enquanto **unidades**; para as quais produzimos

¹⁵⁷ A pesquisa-formação se constitui em uma perspectiva de investigação científica que tem em seus propósitos e métodos, além da produção científica sobre determinado fenômeno, propiciar processos de formação pela via da pesquisa científica realizada *com* professores e não *sobre* professores (LONGAREZI; SILVA, 2012; 2013). Nesse tipo de pesquisa, “[...] a formação é desenvolvida mediante pesquisa com e pelos participantes. A complexidade desse processo o denominamos pesquisa-formação.” (ALVARADO PRADA, 2006, p. 109). O modo como temos realizado pesquisa-formação na perspectiva desenvolvimental (LONGAREZI, 2006; 2012; 2014; 2017; 2020b; 2021b; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016; FEROLA, 2016; MARRA, 2018; COELHO, 2020; JESUS, 2021; FERREIRA, 2021; entre outras), tem se constituído em um tipo de pesquisa que designamos Intervenção Didático-Formativa (IDF). A IDF consiste em uma [...] ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da formação didática do professor; e, nesse processo, se constitui simultaneamente intervenção didática junto a classes de estudantes. Dessa maneira, o processo didático da *obutchénie* é produzido no processo de formação didática do professor. Por isso, (...) tem como objetivo-fim a formação-desenvolvimento de professores e estudantes pela atividade pedagógica (objetivo-meio).” (LONGAREZI, 2017, p.198-199).

movimentos e ações didáticas, assumidos a partir de alguns princípios que sistematizamos como orientadores do desenvolvimento profissional docente desencadeado pela formação de professores nessa abordagem:

1. Princípio da natureza social do conhecimento e da formação humana;
2. Princípio do caráter ativo e produtivo do professor no processo formativo;
3. Princípio da centralidade do método como conteúdo-forma para a educação didática de professores;
4. Princípio da formação docente pelo desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência;
5. Princípio da formação docente pela atividade objetiva e subjetiva do professor;
6. Princípio da unidade dialética na organização de todo o processo formativo;
7. Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento; e
8. Princípio da formação docente tomados os processos de educação como propulsores do desenvolvimento humano e profissional do professor. (LONGAREZI, 2017; CHAVES, 2019).

A formação docente, orientada por tais princípios, se efetiva de modo dialético nos contraditórios processos de formação e desenvolvimento do pensamento teórico mediado. Daí emergem o que temos designado enquanto **unidades dialéticas** (*conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento*), que fundamentam a prática formativa, tomadas as teses gerais da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano, que seguem melhor fundamentas, juntamente com os **movimentos** (*diagnóstico, problematização e formação do conceito científico e dos modos generalizados de ações*) e **ações didáticas** (*diagnóstico, problematização, atividade coletiva, consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais e generalização como objetivação do conceito para si*) (LONGAREZI, 2017; 2020b; 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018; FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2018), assumidos como modos

didáticos desenvolvimentais para a formação e o desenvolvimento do pensamento conceitual do professor “sobre” e “para” a docência.

Unidades dialéticas, movimentos e ações didáticas em processos desenvolvimentais de formação profissional docente

*“não podemos deixar que a vida – sem a **mediação de qualquer ciência** – promova as exigências pedagógicas; essa é uma questão da pedagogia teórica.” (VIGOTSKI, 2003, p. 42).*

Na tese marxista que abre o presente *capítulo* (III Tese sobre Feuerbach, MARX; ENGELS, 1989, p. 94), defende-se que *o educador precisa ser educado*; uma vez que, se são *os homens que transformam as circunstâncias*, os mesmos precisam ser submetidos a *outras circunstâncias*, a uma *educação modificada*. Enquanto educação modificada, esse processo não pode estar pautado nem na aquisição direta do conhecimento (se for por procedimentos de natureza mnemônica e reprodutora), nem em uma educação praticista e empírica (se for por procedimentos de natureza técnica e comportamental).

Assim como nos assinala Vigotski (2003) na epígrafe acima, a mediação precisa ser teórica e, no caso da ciência da educação, essa mediação precisa ser da *pedagogia teórica*. Assim, a formação docente prescinde orientar-se a partir de processos que sejam desenvolvedores do pensamento teórico sobre a docência; mediado, portanto, por uma pedagogia teórica; mas que, como destacado, implica sua vivência enquanto método.

Sob essa premissa básica, as leis gerais da dialética são assumidas como impulso propulsor da formação e do desenvolvimento do pensamento teórico do professor; e esses como processos de sínteses das forças contraditórias que se constituem enquanto campo de tensões. A dialética, síntese da unidade dos contrários (KOPNIN, 1978), é tomada, portanto, como orientação metodológica nos processos de constituição humana, pela via da educação desenvolvimental. A dialética é o método sob o qual produzimos o que temos designado de **unidades** constitutivas dos processos de educação escolar (LONGAREZI, 2021b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018; FRANCO; SOUZA;

FERLOA, 2018) e de formação desenvolvimental de professores (LONGAREZI, 2017): unidades *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento*.

A primeira, unidade *conteúdo-forma*, se configura como uma dimensão central da formação didática do professor, sem a qual entende-se absolutamente inócua qualquer tentativa de formação desenvolvidora. O ponto de partida para esse entendimento está na identificação dos conteúdos que se propõem para a formação docente, em uma perspectiva didática desenvolvimental, dada a realidade brasileira. Alguns estudos (LONGAREZI, 2006; 2012; 2014; 2017; LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007; LONGAREZI, FRANCO, 2017) no campo da formação de professores, desenvolvidos a partir dessa abordagem, levaram à compreensão de que os conteúdos da formação didática para a docência consistem em: 1. princípios teórico-metodológicos orientadores de uma educação que promova desenvolvimento, 2. fundamentos teórico-metodológicos para uma Didática Desenvolvimental e 3. conteúdos disciplinares e sua base epistemológica; mediados pelo 4. método (LONGAREZI, 2017). O método, nessa perspectiva, se apresenta como o conteúdo síntese da relação dialética entre todos conteúdos, o que possibilita uma concepção e prática de unidade no processo de *obutchénie-desenvolvimento*.

A proposta do método como síntese e, nesse sentido, unidade dialética no processo formativo docente fundamenta-se na compreensão da imprescindibilidade da vivência (*pereživanié*), pelo professor, do modo de formação do pensamento teórico como parte de sua constituição profissional, para que sejam formadas as funções psicológicas necessárias a uma prática pedagógica desenvolvidora do estudante. Por isso, a proposta é a de que o método seja o eixo central do processo de formação, a partir do qual os demais conteúdos se relacionem, se confrontem, se constituam enquanto unidade.

A vivência (*pereživanié*) do método como forma de apropriação-objetivação da profissionalidade docente já se apresenta como um prenúncio de outra importante condição para a formação didática do professor numa perspectiva desenvolvimental: a *imitação-criação*, segunda unidade. A gênese dessa interpretação encontra-se na concepção

vigotskiana dos conceitos de imitação e criação e suas constituições no processo intencional de desenvolvimento humano pela via da educação.

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. [...] Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não conhece e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na *obutchénie* é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento possível, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da *obutchénie* com o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 331, tradução nossa).

Embora Vigotski estivesse se referindo, no contexto de suas pesquisas, ao lugar que a imitação tem no processo de *obutchénie*-desenvolvimento infantil, as pesquisas que temos realizado com adultos (LONGAREZI, 2006; 2012; 2014; 2017; 2020b; 2021b; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016; FEROLA, 2016; MARRA, 2018; COELHO, 2020; JESUS, 2021; FERREIRA, 2021; entre outras) revelam notadamente que a imitação tem a mesma relevância na colaboração com o outro mais experiente (o formador), em relação ao nível de possibilidades apresentado pelo professor em formação. No intervalo entre o que é concretude na prática docente e aquilo que, em potencial, pode realizar; a imitação se apresenta como fundamental, pela via da colaboração. “A instrução é possível quando existe a possibilidade de imitar” (VIGOTSKI, 2007, p. 358, tradução nossa); porém essa imitação não se apresenta como um ato mecânico-reprodutivo do sujeito professor; porque o ato de imitar sempre implica um processo de criação. A criação traz traços do “antigo imitado”, mas, a partir do confronto entre vários e distintos elementos, produz algo novo e singular, próprio do sujeito.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior. [...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 13-4).

Imitação e criação estão “coladas” de tal modo que, da mesma maneira que não existe imitação pura, a partir da qual nada se cria; não se pode criar sem a oportunidade de imitar na zona de possibilidade, com a colaboração. Enquanto a imitação é a chave para a criação, essa é a síntese de um movimento psíquico intenso provocado pela *unidade imitação-criação*, unidade que dá viabilidade para o que temos defendido enquanto processo de vivência (*perejivanie*), pelo professor, do método. Sem a possibilidade de imitar, o professor não cria um modo desenvolvimental de educar; constituindo-se, portanto, em uma unidade sistemicamente articulada às demais, condição para a formação-desenvolvimento profissional docente.

A terceira unidade, *ruptura-desenvolvimento*, compõe esse sistema de unidades (no qual as unidades *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* se constituem enquanto relações recíprocas e incondicionalmente articuladas), e tem sua identidade estabelecida pela lei central da dialética (a unidade/luta dos contrários): “[...] pode-se definir a dialética como doutrina da unidade dos contrários. [...] Todas as outras leis da dialética [...] são uma revelação, concretização ou complementação do conteúdo desta lei básica.” (KOPNIN, 1978, p.104). Sob esse prisma, a essência da lógica dialética reside no entendimento do que se quer defender em torno da *unidade ruptura-desenvolvimento*.

A consciência se forma-desenvolve na complexa rede de conexões nas quais o homem se constitui humano e constitui a humanidade. Na concretude das relações sociais nas quais o sujeito está imerso e nas quais produz novas relações, os processos mentais humanos se formam-desenvolvem, na unidade sujeito social-sujeito pessoal. Nesse sentido, a consciência para a psicologia soviética

[...] não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se. A ideia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista. (LURIA, 2008, p. 23).

O processo de constituição humana, no entendimento que se quer pôr em evidência, é assumido como sócio-pessoal e se faz na *atividade* humana (também sócio-pessoal). Essa relação dialética se estabelece no jogo de forças da vida, como luta e tem na contradição a força motriz da transformação, como possibilidade de ruptura. O movimento de confronto entre essas forças se materializa na *atividade* humana. Por meio das contradições inerentes a ela encontram-se as condições objetivas e subjetivas da *atividade* para a formação e o desenvolvimento (LONGAREZI, 2006).

Esse não é um processo no qual o sujeito fica, como alertado por Luria, passivo diante da *atividade*, pelo contrário, é a *atividade* mental produtiva do sujeito que possibilita colocar em movimento, em confronto, as contradições, rompendo com velhos modelos mentais, rupturas necessárias para novas formas de pensamento. Dessa maneira, a chave para a transformação está na ruptura possível, gerada no embate entre as forças contraditórias colocadas em confronto. Assim como a *obutchénie* é, para Vigotski (1991), “[...] imprescindível no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, impulsionando o desenvolvimento da consciência ...” (LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007, p. 66); também os processos psíquicos do sujeito o são indispensáveis. O sujeito ativo, assumido em sua totalidade, mobiliza suas várias funções psicológicas, acionando e sendo acionado por seus diversos sentidos; não restritos, portanto, à dimensão racional do homem, ao seu desenvolvimento cognitivo; incluído nesse processo a dimensão dos afetos e emoções.

A (trans)formação, processo de ruptura-desenvolvimento, não pode ser identificada, localizada como produto alcançado ou nível desejável a ser atingido, pois, consiste em processo a partir do qual são acumuladas mudanças quantitativas que podem, a depender das mediações e contradições vivenciadas no contexto humano-formativo, produzirem uma nova qualidade. A qualidade da mudança depende também da qualidade das mediações vivenciadas, das *unidades conteúdo-forma, imitação-criação, ruptura- desenvolvimento* experimentadas.

No sentido vigotskiano, a mudança se dá mediada pelo conceito científico e as ações mentais, entendida como processo de tomada de consciência.

[...] a tomada de consciência está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, o papel decisivo é desempenhado principalmente pela *obutchénie*. [...] a tomada de consciência ingressa pela porta dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2007, p. 315, tradução nossa).

A tomada de consciência como processo de sistematização de conceitos e generalização é, portanto, um ato mental que inclui operações mentais, corresponde à generalização abstrata, cuja forma principal de pensamento se expressa como síntese (NÚÑEZ, 2009).

A *unidade ruptura-desenvolvimento*, na articulação sistêmica com as demais unidades (*conteúdo-forma* e *imitação-criação*), tem suas bases, portanto, no movimento possível, fundado nas leis da dialética, de transformação do pensamento pela *obutchénie* propulsora de processos psíquicos que gerem rupturas, mudanças na essência que caracteriza o pensamento vigente. Isso é desenvolvimento e, nesse sentido, se constitui a tese central da Didática Desenvolvimental.

Tomadas as unidades *conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento* como pressupostos, a materialidade da formação didática do professor, implica alguns **movimentos didáticos** que temos tomado como fundamentais no processo de educação desenvolvimental: 1. *diagnóstico*, 2. *problematização* e 3. *formação do conceito científico e dos modos generalizados de ações* (LONGAREZI, 2017; 2020b; 2021b; FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2018; FEROLA, 2016; FEROLA; LONGAREZI, 2017).

Os movimentos presumem partir do nível real do estudante (*diagnóstico*), problematiza-lo com perguntas e problemas científicos que gerem crises e necessidades do conhecimento científico (*problematização*); tendo em vista *formar conceitos científicos e ações mentais* pela via do abstrato ao concreto (Cf. LONGAREZI, 2017; FEROLA, 2016; FEROLA; LONGAREZI, 2017). Tomados em sua totalidade, esses movimentos compõem um processo que têm como fonte propulsora as contradições e superações, geradoras de novas crises e residem em um grande sistema, não se configurando enquanto processo linear e/ou hierárquico. Cada um desses movimentos contém internamente os três movimentos, variando apenas as relações que se estabelecem entre eles.

Nos movimentos de *diagnóstico, problematização e formação do conceito científico e dos modos generalizados de ações* vão se evidenciando contradições, gerando crises e confrontando formas distintas de explicações sobre o mundo, o que produz as condições psíquicas para a superação de formas consolidadas e a emergência de novas formas de pensamento, gerando as condições para a formação-desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Desses movimentos, depreendem-se **ações didáticas** que, longe de serem compreendidas como um modelo didático, podem expressar a concretude do movimento possível de ser produzido como atividade criativa do professor na unidade com a atividade criativa do estudante. Consistem essas ações: 1. *diagnóstico*, 2. *problematização*, 3. *atividade coletiva*, 4. *consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais* e 5. *generalização como objetivação do conceito para si* (SOUZA, 2016).

As ações de *diagnóstico e problematização* correspondem aos dois primeiros movimentos apresentados e são fundamentais porque demarcam o ponto de partida para o processo educativo que se constitua sob a base da contradição e da crise para criar novos interesses, impulsionadores da formação do conceito e das ações mentais docente. Na medida em que o formador de professores conheça as habilidades que já se “[...] têm desenvolvidas e aquelas que eles estão potencialmente aptos a desenvolver, se torna possível o planejamento intencional das ações [...] que oferecerão [...] condições para [...] que o desenvolvimento seja possível.” (SOUZA, 2016, p. 150).

A *atividade coletiva*, terceira ação, se mostra relevante como modo de organização do trabalho nos movimentos apresentados, especialmente porque aproveita a proximidade interpessoal existente entre os professorandos, feito disso motivo preliminar que incite seus interesses à participação nas atividades propostas e, nesse sentido, se caracterize como possibilidade inicial para a constituição dos interesses, no sentido tratado por Vigotski (2012). Na esfera das emoções, a atividade coletiva tem ainda um importante papel

[...] nos processos de formação de sentimentos, qualidade e valores nas pessoas dos educandos (ORAMAS; TORUNCHA, 2003). [...] As distintas perspectivas e experiências de vida e a

própria diversidade social pode ser representada nas diferenças presentes nos estudantes que trabalham em conjunto. (SOUZA, 2016, p. 153).

A quarta ação, *consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais*, está vinculada às atividades que oportunizam ações mentais, que, na unidade com a formação de conceitos, se constitui parte importante no processo de desenvolvimento do pensamento teórico. A consciência pelo uso intencional dos significados “[...] é o resultado da relação dialética entre a atividade desenvolvida na realidade concreta, seus elementos interiorizados e o estabelecimento de sentidos pessoais.” (SOUZA, 2016, p. 153). O emprego da palavra é um meio fundamental para a formação do conceito e tem papel central no processo de constituição no nível do pensamento, na “[...] transferência ‘do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras’ (VIGOTSKI, 2001, p. 275).” (SOUZA, 2016, p. 153). É nesse sentido que o uso intencional está vinculado à consciência do conceito e que implica a recriação, no plano mental, das significações conceituais.

Por fim, a ação de *generalização como objetivação do conceito para si*, está indissociavelmente vinculada ao uso consciente do conceito (ação anterior); pois o professor em formação, pela “... consciência do significado dos conceitos [...], poderá desenvolver a habilidade de seu uso intencional no entendimento de sua realidade, ou seja, sua generalização.” (SOUZA, 2016, p. 155). Isso porque “[...] o conceito se caracteriza enquanto um fenômeno do pensamento, essencialmente por se constituir enquanto um significado generalizante.” (SOUZA, 2016, p. 155). Em sentido mais amplo, se constitui pela ação e uso da significação conceitual formada no processo de pensamento também conceitual, em situações variadas e distintas: “a consciência do significado do conceito permite seu uso intencional, sua aplicação ao entendimento de uma gama de fenômenos e situações, enfim, sua generalização.” (SOUZA, 2016, p. 155).

Assim, as **unidades dialéticas**, os **movimentos** e **ações** se constituem em um processo didático pensado para a formação-desenvolvimento de professores dadas as condições objetivas e subjetivas

que caracterizam a docência e a formação de professores no contexto educacional brasileiro

Palavras finais: os propósitos de educação e desenvolvimento emergem e encerram-se em unidade

O processo de formação didática por **unidades**, tomados os **movimentos** (1. *diagnóstico*, 2. *problematização* e 3. *formação do conceito científico e dos modos generalizados de ações*) e **ações** (1. *diagnóstico*, 2. *problematização*, 3. *atividade coletiva*, 4. *consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais* e 5. *generalização como objetivação do conceito para si*) têm em vista a promoção da unidade básica assumida como fundante na formação desenvolvimento profissional docente: *conteúdo-forma*. Por sua vez, essa unidade só se materializa pela unidade *imitação-criação*; cuja expressão se efetiva na unidade *ruptura-desenvolvimento*.

Visto enquanto totalidade, as unidades (*conteúdo-forma*, *imitação-criação* e *ruptura-desenvolvimento*) se apresentam como um sistema, no qual só se efetivam enquanto um todo indissociável. Da mesma maneira, as proposições no nível dos movimentos e ações didáticas são o modo real de materialidade das unidades, colocando-as no processo didático de efetivação da formação-desenvolvimento do professor.

A Didática Desenvolvimental soviética, a partir dos princípios gerais e teses centrais da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolveu teorias, princípios e sistemas didáticos próprios que, dados os objetivos e necessidades expressos naquele contexto, são um importante corpus teórico-prático para uma educação que se pretenda desenvolvedora e humanizadora.

No contexto educacional brasileiro, particularmente, temos necessidades específicas que nos demandam a produção de modos didáticos particulares, mas que convergem para os mesmos objetivos desenvolvimentais e humanizadores. A experiência investigativa e a produção teórica e didática que compartilhamos aqui é a expressão da síntese de processos contraditórios que podem se constituir revolucionários no sentido de mudanças reais na essência dos processos didáticos que promovam mudanças concretas nos processos psíquicos docentes.

Analisamos, portanto, unidades, movimentos e ações didáticas propostas para uma formação do professor como *mudança das circunstâncias* que, gerada e geradora de uma *educação modificada*, se constitui condição para que o processo dialético se efetive. Dessa maneira, os homens podem mudar suas próprias circunstâncias; assim como se constituem a partir delas. Os propósitos de educação e desenvolvimento emergem e encerram-se em unidade.

Referências

ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. In: *Revista de Educação Pública*. Vol. 15, Nº 28, Cuiabá 2006, p. 99-118. Disponível em: < <http://www.ic.ufmt.br/revista/>>

CHAVES, Naíma de Paula Salgado. Os Princípios Didáticos na perspectiva marxista da educação: limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade. 2019. 283 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2078>

COELHO, Grasiela M. de S. Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) [*Tese de Doutorado*]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

DAVIDOV, Vasili. V. Problemas do Ensino Desenvolvidor: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. *Revista Soviet Education*, August, v. XXX, n. 8.1986. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Título original: *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts*.

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

DAVIDOV, Vasili; MARKOVA, Aelita. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagogía en la URSS*. Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DIAS DE SOUSA, Walêska D. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica. 2016. 343 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>. Acesso em: 03 de mai. de 2017.

DIAS DE SOUSA, W. D.; LONGAREZI, A. M.. Referências formativas do formador de professores na constituição da sua práxis pedagógica. *Nuances*, v. 29, p. 34-50, 2018.

FEROLA, Bianca de C. Contribuições para a Didática Desenvolvimental no Ensino Médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia. 2016. 74f. *Monografia*. (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2016.

FEROLA, Bianca de C.; LONGAREZI, Andréa M. A. Organização do ensino na perspectiva histórico-cultural: possibilidades didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia. *Anais do Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores*. Catalão: UFG, 2017.

FERREIRA SILVA, Ione Mendes. Formação de professores e desenvolvimento da personalidade na infância: uma intervenção didático-formativa com professoras da Educação Infantil. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Tese de Doutorado). 2021.

FRANCO, Patrícia L. J. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira. 2015.363f. *Tese*. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13690/1/DesenvolvimentoMotivosFormadores.pdf>>.

FRANCO, Patrícia L.J; SOUZA, Leandro M. de A.; FEROLA, Bianca de C. Princípios e movimentos didáticos para uma “Obutchenie por unidades”. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. *Linhas Críticas*. Vol. 24, 2018, p. 359-380. Disponível em:

<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820/20628>>

Acesso em: 05.03.19.

GERMANOS, Erika. *Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural*. 2016. 330 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

JESUS, Sonia F. Ensino desenvolvimental: uma intervenção didático-formativa junto a supervisores de ensino [*relatório de Qualificação*]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *XVII Endipe*. Fortaleza, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (ORGS.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa M. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. *Educação e Linguagem*. São Paulo, v. 1, n. 1. São Bernardo do Campo: UESP, p. 157-175, 2006.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática Desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática Desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do Ensino*

Fundamental, Médio e Superior. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014.

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

LONGAREZI, Andréa Maturano. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019a.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Prefácio. PUENTES, Roberto Valdés; 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, 2019b.

LONGAREZI, Andréa M. Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. MILLER, Stela; GUADALUPE, Sueli de I. M. KOHLER, Érika C. (Org.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019c, p. 257-290.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação (UFMS)*, Santa Maria. Vol. 45, 2020a, p. 1-32.

<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/48103/pdf>

LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando. *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, p. 54-87.

LONGAREZI, Andréa M. Experimento de formação gradual: o método de estudo da gênese dos processos cognoscitivos de P. Ya. GALPERIN. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (Orgs.) *Ensino Desenvolvidor. Sistema Galperin-Talitzina*. Editora, 2021a (no prelo).

LONGAREZI, Andréa M. *Obuchénie* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvidor. In: PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A.M. (Orgs.) *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvidor: contribuições teóricas e práticas na perspectiva do Gepedi*. Livro I. Editora, 2021b (no prelo).

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. *Série Estudos*. CampoGrande:UCDB, n. 23, jan-jun 2007.

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

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; PIOTTO, Debora; MARCO, Fabiana F. Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

LONGAREZI, A. M.; DIAS DE SOUSA, W. D. Unidades possíveis para uma obuchénie dialética e desenvolvidora. *Linhas críticas* (On line), v. 24, p. 453-474, 2018.
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815/20635>

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

LONGAREZI, Andréa M, FRANCO, Patrícia J.L.. A.H. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога (Vida e obra do psicólogo da

Atividade). *Дубненский психологический журнал* (Jornal de Psicologia de Dubna), Dubna/Rússia, n.1, 2015.

LONGAREZI, Andréa M., FRANCO, Patrícia J.L. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvidor*. Uberlândia: Edufu, 2017.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia: EDUFU. Vol 2, n.3, 2018, p. 571-590. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>>

Acesso em: 21.03.2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz. A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (org.). *Pesquisa-ação: uma alternativa á práxis educacional*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez. 2013. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390>>. Acesso em: 21/06/21.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. 5ª ed. São Paulo: Icone, 2008.

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

MARRA, José B. J. Formação de formadores de professores para e por um Ensino Desenvolvimental de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique [*Tese de Doutorado*]. 147f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2018.

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

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

PETROVSKI, A. *Psicología General*. Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

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

PUENTES, Roberto V. LONGAREZI, Andréa M. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Rev. Educ.* [online]. Ahead of print, pp. 0-0. Epub Jan 24, 2013. Belo Horizonte, MG. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4698201300500004&ing=en&nrm=iso>; <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>> Acesso em: 05 fev. 2013.

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

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e

metodológica. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017b, vol. 1. n.1, p. 9-19.

Disponível em

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>>

Acesso em: 06/07/2018.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020.

REPKINA, Natálya V. Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov: um olhar para os processos experimentais do ensino desenvolvimental. *Obuchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Entrevista concedida à LONGAREZI, Andréa M.. Tradução de Andrii Mishchenko. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2018, vol. 2. n.2, p. 526-539.

Disponível em

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46482/25097>>

Acesso em: 06/01/2019

SAVIN, N. V. *PEDAGOGIA*. Habana. Editorial Pueblo y Educación. 2ª edición. 1979.

SOUZA, Leandro M. de A. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

VIGOTSKI, L.S. <ВЫГОТСКИЙ, Л.С.> Исследование развития научных понятий в детском возраст. Опыт построения рабочей гипотезы (Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Experiência na construção de uma hipótese de trabalho). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) *Мышление и речь* (Pensamento e Fala) Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999, p.172-274.

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

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

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

VIGOSTKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*, tomo IV. Paidologia del adolescente. Problemas de la psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.

ZANKOV. L. *La enseñanza y el desarrollo*. Investigación pedagógica experimental. Moscú. Editorial Progreso. 1984.

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

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