

DIDÁTICA, EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI
GEOVANA FERREIRA MELO
PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES (ORGS.)

VOLUME
1

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Víctor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2023 **Andréa Maturano Longarezi; Geovana Ferreira Melo;
Priscilla de Andrade Silva Ximenes**

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

D555

Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas - Vol. 1 / Organizadoras Andréa Maturano Longarezi, Geovana Ferreira Melo, Priscilla de Andrade Silva Ximenes. – Jundiá-SP: Paco Editorial, 2023.

Epub

ISBN: 978-85-462-2294-0

1. Formação de professores. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Didática. 5. Política pública. I. Longarezi, Andréa Maturano (Organizadora). II. Melo, Geovana Ferreira (Organizadora). III. Ximenes, Priscilla de Andrade Silva (Organizadora). IV. Título.

CDD: 370.71

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiá-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

CAPÍTULO 6. TEORIAS, CONTEÚDOS E MÉTODOS DE APRENDIZAGEM EM DIFERENTES ABORDAGENS DIDÁTICAS³³

Andréa Maturano Longarezi

Tendo em vista analisar diferentes abordagens didáticas, qualificando-as quanto às teorias da aprendizagem, métodos e tipos de conteúdo, o presente capítulo trata, em sua primeira parte “Teorias, métodos e conteúdos da aprendizagem em diferentes abordagens didáticas”, da natureza das teorias da aprendizagem reflexo-associativa e da atividade; dos métodos indutivo e dedutivo e dos conteúdos relacionados ao pensamento empírico e ao pensamento científico. Tal estudo culmina na delimitação das características, fundamentos e implicações dessas teorias, métodos e conteúdos para os enfoques didáticos tradicional, comportamentalista, humanista, sociocultural, cognitivista e desenvolvimental.

Uma vez caracterizadas as diferentes abordagens didático-pedagógicas, o texto, em sua segunda parte “*Obutchénie*³⁴ por Unidades: enfoque didático desenvolvimental no Brasil”, situa a gênese e recep-

33. O capítulo está organizado em duas partes (“Teorias, métodos e conteúdos da aprendizagem em diferentes abordagens educativas” e “*Obutchénie* por Unidades: enfoque didático desenvolvimental no Brasil”), respeitando dois aspectos específicos que compuseram a comunicação realizada na sessão especial “Organização didática da atividade pedagógica: tendências emergentes” que se fez durante o XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Seu conteúdo reúne dados de pesquisas financiadas pelo CNPq, Capes e Fapemig e traz aprofundamentos de trabalhos precedentes (Longarezi, 2021b).

34. *Obutchénie* é a transliteração da palavra russa *Обучение* e expressa a unidade da atividade didática do professor e da atividade de autotransformação dos alunos. Sua compreensão, a partir da abordagem desenvolvimental histórico-cultural tem sido assumida enquanto aprendizagem colaborativa que ocorre em situação de atividade. Para a designação dessa perspectiva organizada no contexto brasileiro op-

ção da didática desenvolvimental no país e explicita as particularidades da “*Obutchénie* por Unidades” enquanto abordagem voltada para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, nas condições da escola pública brasileira. Para tratar desse enfoque específico, o capítulo segue delimitando as unidades conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento como suas unidades constitutivas; além dos movimentos didáticos de diagnóstico, problematização e formação de conceitos preconizados por essa perspectiva.

Parte I: As abordagens didáticas quanto às teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem

Teorias da aprendizagem reflexo-associativa e da atividade

Com base na história da educação europeia e americana, podemos identificar, a partir do enfoque dado pelo psicólogo e didata soviético V. V. Davidov, dois métodos fundamentais: (1) um de ensino e associação; e o outro (2) da atividade. O primeiro é orientado por uma perspectiva passiva da aprendizagem e o segundo por uma abordagem ativa. (Davidov, 1991 [2020]). Esses métodos estão respectivamente ligados a duas teorias da aprendizagem: (1) a reflexo-associativa e (2) a da atividade. Os fundamentos da primeira se erguem com base nos conceitos de associação, reflexo e estímulo-resposta; e os da segunda nos conceitos de ação e tarefa (Davidov, 1996 [2020]).

Podemos caracterizar as teorias reflexo-associativas e da atividade quanto ao delineamento das áreas de aplicação, quanto às características da aprendizagem, bem como quanto à organização prática e metodológica do processo de assimilação, da seguinte maneira:

tou-se por mantê-la em sua forma transliterada (*obutchénie*). Leia-se: aquele processo psíquico de aprendizagem que ocorre no aluno com a colaboração do professor.

Aspectos	Teoria reflexo-associativa	Teoria da atividade
Quanto ao delineamento das áreas de aplicação	Não explicita a natureza dos conhecimentos. Explica a assimilação a partir de seu aspecto empírico. Isso faz com que transforme as capacidades em capacidades absolutas e não revela o processo de resolução das tarefas de estudo pela pessoa.	Caracteriza a natureza do conhecimento como sendo. os conhecimentos teóricos e os modos de ação relacionados a esses conhecimentos. Explicita o modo de assimilação desse conhecimento.
Quanto às características da aprendizagem	Compreendida a partir de uma interpretação sensorial da percepção, não há um reconhecimento do importante papel das ações no processo de aprendizagem.	Revela a importância da transformação ativa das condições da tarefa na assimilação da gênese do conhecimento.
	Enfatiza a memória que mantém as conexões na esfera da percepção.	Enfatiza o pensamento, destinado a resolver tarefas.
	Se fundamenta por meio de métodos passivos tradicionais.	Se orienta por métodos ativos de aprendizagem.
Quanto à organização prática e metodológica do processo de assimilação	Foca-se em uma linha de organização recorrente de exercícios (inclusive para a assimilação de conhecimentos escolares)	Considera o controle dos processos de resolução de tarefas de estudo e cognitivas.

Quadro 1. Caracterização da teoria reflexo-associativa e da teoria da atividade

Fonte: Elaboração da autora.

A teoria da aprendizagem reflexo-associativa se consolidou nos séculos XVII e XVIII e trabalha com a ideia de que “o corpo humano tem uma capacidade especial para captar, preservar e reproduzir algo que foi experimentado previamente” (Davidov, 1996 [2020], p. 268). Nessa perspectiva, as associações se constituem a base da memória e da capacidade de aprendizagem.

Longe de uma visão unilateral sobre esses fundamentos, os processos de formação e funcionamento da associação se constituem a partir de compreensões diversas. Sob a primazia das ciências da natureza, a associação, com base na neurodinâmica, foi considerada com o mesmo sentido de reflexo. Já sob as leis da causalidade psíquica, a associação foi tratada como qualidade intrínseca à consciência que não tem fundamento neurofisiológico. O desenvolvimento da teoria reflexo-associativa ganha, no entanto, força com a perspectiva behaviorista americana, cuja sua variante clássica vai demonstrar que “[...] o esquema ‘estímulo-resposta’, nas suas características básicas, coincide com os esquemas de ‘associação’ e ‘reflexo’” (Davidov, 1996 [2020], p. 268); em estudos sobre as conexões entre os estímulos (tomados como as influências externas) e as reações (compreendidas como respostas).

Quando da eclosão da teoria reflexo-associativa, o sensualismo predominava nas ciências, com fortes impactos sob a filosofia, psicologia e pedagogia. A formação da associação, conforme o sensualismo, implica a presença de elementos sensoriais (visuais) e traços de sensações (percepções) que se interrelacionam em noções unitárias (Davidov, 1996 [2020]).

Nessa perspectiva, o conceito foi definido como a “[...] combinação de atributos idênticos que resulta em uma associação, sendo que os próprios atributos foram tomados de noções unitárias” (Ushinsky, 1990, p. 306). A aquisição dos conceitos ocorre quando a pessoa, em processo de aprendizagem, se fundamenta nos componentes sensoriais ou na comparação de noções unitárias. Do ponto de vista metodológico, os behavioristas defendem a necessidade de consolidar os resultados dos exercícios e, com base nessa prerrogativa, E. Thorndike³⁵ propõe a situação baseada em problemas (cuja solução se dá por meio de tentativas e erros) e o cientista americano, B. F. Skinner³⁶, evidencia

35. Psicólogo e educador estadunidense, que contribuiu com os estudos sobre o condicionamento operante.

36. Psicólogo e filósofo behaviorista estadunidense

o lugar do reforço na relação estímulo-resposta e a necessidade de se obter uma resposta correta para a solução do problema (o que se constituiu em uma das travas-chave para “aprendizagem programada”).

A teoria da aprendizagem da atividade, por sua vez, se constituiu tendo em vista compreender o processo de aprendizagem ativa dos conceitos, habilidades e hábitos, em contraposição à abordagem reflexo-associativa em que imperava uma abordagem reprodutiva dos conhecimentos, tratados como conteúdos prontos. Sua origem tem raízes bem antigas. Entre os pedagogos alemães Davidov (1996 [2020]) menciona F. W. A. Fröbel e F. A. W. Disterweg; entre os pedagogos russos, P. F. Kapterev; entre os psicólogos e educadores americanos, J. Dewey; entre os cientistas americanos, autores da teoria da “aprendizagem social”, A. Bandura e E. Maccoby, e autores da teoria da aprendizagem cognitiva, J. Bruner e C. Peipert; e entre os psicólogos soviéticos, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin e D. B. Elkonin.

A abordagem da atividade se caracteriza com base na eminência de ações e tarefas. A ação implica uma transformação do objeto, enquanto a tarefa engloba um objetivo e inclui a busca por uma ação que, executada pelo sujeito, permita transformar suas condições, ou seja, sua própria transformação. A aprendizagem, nessa perspectiva, ocorre mediante a assimilação de um determinado conteúdo em meio à descrição de sua transformação na situação de realização de ações e tarefas.

A presença de ações e tarefas marcam a perspectiva da teoria da aprendizagem da atividade e resguardam a unidade das abordagens que seguem essa linha teórica. Entretanto, interpretações distintas para ações e tarefas vão delinear tipos de abordagens também distintas. Algumas vão propor ações práticas e tarefas teóricas, neste caso restringem-se à formação de *modos de ação*. Outras, ao contrário trabalham com ações de natureza teórica em tarefas de estudo de natureza prática e, nesse enfoque, o que se constituem são *modos generalizados de ação* (Puentes, 2020).

Esses são dois procedimentos distintos e que conduzem a tipos de atividades totalmente diferentes porque percorrem caminhos opostos. O primeiro segue o movimento do concreto ao abstrato (método indutivo) e o segundo ascende do abstrato ao concreto (método dedutivo); métodos que trataremos melhor mais à frente. Somente ações teóricas, em tarefas de estudo práticas, se constituem atividade de estudo desenvolvidora do pensamento teórico enquanto conteúdo central desse tipo especial de atividade.

Conteúdos de aprendizagem: pensamento empírico e pensamento científico

A organização didática que caracteriza as diferentes abordagens educativas, delineadas no âmbito das teorias da aprendizagem reflexo-associativa e da atividade, está associada à natureza do conteúdo que as orienta. Aliás, conforme defende V. V. Davidov, o conteúdo se constitui o núcleo central, a partir do qual se derivam os métodos.

Há dois tipos especiais de conteúdo: o pensamento empírico e o pensamento científico. Ambos compõem a capacidade psíquica de se interpretar e relacionar com o mundo, porém, dirigidos por procedimentos mediadores diferentes (tipos de conceitos) e que conduzem, claramente, a qualidades de pensamento também distintas (tipos de conteúdo).

Quanto à sua natureza podemos identificar um conteúdo “em si”, que se esgota nele mesmo, e um conteúdo “para si”, que tem como foco os processos de desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Esses conteúdos se formam pela via de tipos específicos de conceitos, orientados por procedimentos metodológicos particulares. L. S. Vigotski, no campo da psicologia pedagógica, e V. V. Davidov, no âmbito dos sistemas didáticos, vão distinguir dois tipos de conceitos: (1) os espontâneos ou empíricos e (2) os científicos ou teóricos.

Os conceitos espontâneos ou empíricos estão relacionados à percepção e se restringem àquilo que é aparente aos fenômenos e

objetos; se fundamentam na experiência, em uma relação direta sujeito-objeto; e são tomados como objetivos-fim. Portanto, são conceitos “em si” porque encerram-se em si mesmos e formam *modos de ação*. Sua natureza é empírica e, como deles derivam métodos de aprendizagem que reforçam essa dimensão, limitam-se a um tipo de pensamento empírico. Isso se deve, particularmente, por duas razões: uma pela própria natureza empírica dos objetos ou fenômenos mediadores, em processo de apropriação, e a outra porque o método daí decorrente mantém o sujeito em uma relação direta com os objetos e fenômenos em aprendizagem.

Diferentemente, os conceitos científicos ou teóricos se constituem sob a base da produção científica e, dessa maneira, se caracterizam por aquilo que é essencial aos fenômenos e objetos, portanto, para além de sua aparência, se expressam pelas relações essenciais que os compõem. Esses são conceitos cuja apropriação a partir do método dele decorrente se constituem sob a base da mediação, em uma relação signo-signo; e são tomados como objetivos-meio, tendo em vista o desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Nesse sentido, são conceitos “para si”. Pela sua natureza e a partir de seus métodos específicos, formam conceitos científicos e *modos generalizados de ação*. Portanto, se constituem em um tipo especial de conteúdo que V. V. Davidov chama de pensamento teórico. O desenvolvimento desse tipo de pensamento se expressa por razões inversas às do pensamento empírico: em primeiro lugar pela natureza científica dos conceitos em apropriação e, em segundo, porque os processos de aprendizagem (o método) são sempre mediados, em relações signo-signo e, por eles, formam-se conceitos científicos e *modos generalizados de ação* (componentes essenciais do pensamento teórico).

Os conceitos, quando tratados por eles mesmos, em uma relação do conceito em si, são de natureza empírica. Quando tratados como processo de abstração e generalização, em um estudo de seu lógico-histórico, pela mediação de outros conceitos, são de natureza científica. Esses conceitos, associados a métodos específicos e

diametralmente opostos, convergem para a formação e o desenvolvimento de tipos de conteúdos diferentes: o pensamento empírico, para o primeiro caso, e o pensamento científico, para o segundo. Esse último (conceito científico), formado em condições específicas delimitadas por um método particular, se constitui potencializador do desenvolvimento do pensamento, em um processo de mudança qualitativa de suas propriedades, possibilitando a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Métodos indutivo e dedutivo

A natureza dos métodos indutivo e dedutivo guarda uma relação fundamental com os conteúdos e vão ser, igualmente, determinantes do tipo de pensamento que se forma. A indução e a dedução compõem dois métodos dirigidos a finalidades distintas.

O método indutivo (do concreto ao abstrato) corresponde ao procedimento da pesquisa e destina-se à produção do conhecimento. Portanto, inclui as ações de manipulação, classificação, nomeação e definição. Vai da concretude dos fenômenos à abstração que se expressa por leis gerais, fórmulas, teoremas, conceitos, teorias etc.

O método dedutivo (do abstrato ao concreto) tem como finalidade o domínio do conhecimento produzido enquanto pesquisa e, dessa maneira, assume um procedimento que inclui ações de análises e sínteses, demanda a apropriação da lógica e da história da ciência encarnada na síntese de sua produção (nas leis gerais, teorias, fórmulas etc.). Esse procedimento parte, portanto, da síntese abstrata e corresponde ao que V. V. Davidov (Davidov; Márkova, 1981 [2019]) chamou de quase-pesquisa.

A quase-pesquisa é entendida como atividade de estudo, porque nela os estudantes reproduzem “de maneira concisa e reduzida, as ações reais e de pesquisa.” (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 202), porém no sentido contrário do que a pesquisa propriamente dita. Agora ascende do abstrato ao concreto e, por isso, se constitui, enquanto método, pela dedução.

Por esse método, a organização didática dos processos educativos se dá pela “apresentação dos conhecimentos científicos [...] feita pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, no qual se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos.” (Davidov, 1986 [2019], p. 214) como via fundamental para a formação e o desenvolvimento de uma nova qualidade do pensamento, o pensamento teórico.

Abordagens didáticas a partir das teorias, métodos e conteúdos de aprendizagem

Sob as linhas teóricas destacadas se erguem diferentes abordagens didáticas, tanto no campo da teoria da aprendizagem reflexo-associativa, com princípios e orientações metodológicas próprias, quanto no da teoria da aprendizagem da atividade, com enfoques que marcam interpretações distintas das ações e tarefas em métodos opostos (indutivo ou dedutivo). A natureza das ações e das tarefas, e, portanto, de seus respectivos métodos, vão delinear abordagens específicas em formação de pensamentos de naturezas também distintas (empírica ou teórica). Dialeticamente, esses tipos de conteúdos se estabelecem a partir de métodos que derivam exatamente da natureza dos conceitos mediadores nos processos educativos.

Fizemos uma classificação inicial de abordagens que seguem as diferentes teorias em seus enfoques particulares. Essa primeira qualificação poderá ser objeto de pesquisas futuras para seu aprimoramento e aprofundamento. De todo modo, ela nos permite observar como se comportam algumas tendências didáticas tomadas a partir das duas teorias da aprendizagem identificadas por V. V. Davidov, incluindo a natureza das concepções de ação e tarefa no caso das teorias da aprendizagem da atividade; do percurso metodológico que as dirige (indução ou dedução) e do tipo de conteúdo que se forma em unidade com o método assumido.

No escopo da teoria da aprendizagem reflexo-associativa podemos identificar as abordagens tradicional e comportamentalista,

em que, apesar de guardarem a dimensão reflexo-associativa como unidade, têm desdobramentos distintos para a atividade pedagógica que as caracterizam. Isso marca especificidades do campo epistemológico e didático-pedagógico que delinea processos educativos próprios, embasados em práticas pedagógicas também distintas.

A abordagem tradicional, de origem catequética e sob a influência dos postulados do pedagogo nascido na antiga Tchecoslováquia, João Amós Comênio (1592-1670), enfatiza os modelos, os especialistas e o professor. Trata a atividade pedagógica como processo de ensino baseado na instrução e transmissão do conhecimento, com foco para o que é externo ao aluno. O conteúdo dessa escola, assumido como algo pronto e acabado, é de natureza empírica e sua assimilação se dá pela via da memorização. A aprendizagem ocorre por associação.

A abordagem comportamentalista segue, simultaneamente, a influência do modelo empresarial implantado pelo engenheiro mecânico estadunidense, Frederick Winslow Taylor (1856-1915), e da abordagem psicológica orientada pela teoria do condicionamento clássico do fisiologista russo, Ivan Petrovich Pavlov (1849 -1936), e pelo behaviorismo inaugurado pelos psicólogos estadunidenses, John B. Watson (1878-1958) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). O modelo empresarial taylorista parte da racionalização típica do sistema de produção capitalista e se baseia na especialização de funções. Como na indústria, esse modelo na educação segue com uma separação entre o setor de planejamento e o de execução do trabalho. A tendência tecnicista aplicada à educação surge nos Estados Unidos e chega ao Brasil após o golpe de 1964, com a ditadura militar. A perspectiva psicológica behaviorista, por sua vez, traz para a educação um modelo tecnicista de ensino programado, no qual a aprendizagem ocorre como condicionamento em situação de estímulo-resposta. Dessa forma, a atividade pedagógica está pautada no treinamento e no condicionamento. O conteúdo, por sua vez, é resultado direto da experiência planejada e mantém-se em sua dimensão empírica. Como o condicionamento corresponde a um tipo

de memória, na perspectiva comportamentalista a aprendizagem se dá também pela associação.

Ambas as abordagens (tradicional e comportamentalista) orientadas por uma teoria da aprendizagem reflexo-associação mantêm um tipo de conteúdo de natureza empírica, baseado em um método indutivo e que, portanto, mantêm um pensamento também empírico.

Em uma perspectiva que oscila entre a teoria reflexo-associativa e a teoria da atividade, com características que possuem traços dessas duas correntes podemos identificar as abordagens humanista e sociocultural.

A perspectiva humanista, erguida principalmente a partir do trabalho do psicólogo estadunidense, Carl Ransom Rogers (1902-1987), e do educador escocês e fundador da escola de Summerhill, Alexander Sutherland Neill (1883-1973), valoriza o caráter e as relações afetivas do indivíduo; rompe com a submissão e a obediência; toma a liberdade como princípio, meio e fim; dá ênfase às relações interpessoais e à vida psicológica e emocional. A atividade pedagógica, nessa abordagem, está centrada no aluno e se dá como processo de gestão democrática, fundada em pesquisas livres e/ou outras ações de investigação e buscas deliberadas principalmente pelos alunos; com foco para atividades que promovam as capacidades autônomas de gestão da própria vida. O conteúdo não está previamente definido, resulta da percepção humana e, por isso, é também empírico. A assimilação ocorre com a mediação da vivência democrática e coletiva, pelo método indutivo (do concreto ao abstrato). Em tais condições, a aprendizagem ocorre como associação quando o tratamento dos conceitos se dá como mera incorporação reprodutiva e, como atividade, quando o aluno opera com ações e tarefas; porém com ações práticas; o que mantêm a dimensão empírica do pensamento.

A abordagem sociocultural, representada com seus respectivos enfoques didáticos, pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e pelo filósofo e pedagogo também brasileiro, Dermeval Saviani (1943), se enquadra entre as teorias progressistas que

assumem a transformação social como foco da educação. Paulo Freire, considerando os aspectos sociopolítico-culturais, tem uma explícita preocupação com a cultura popular. Síntese do humanismo, fenomenologia, existencialismo e neomarxismo, seus trabalhos expressam crítica ao que chama de educação bancária e proposição de uma educação emancipatória. Com foco na formação política, consciência de classe e transformação social, essa perspectiva assume, do ponto de vista didático, um processo dialógico, em rodas de conversas, onde o debate tem papel fundamental. O conteúdo é a conscientização de classe do estudante e, por isso, mantém sua natureza empírica. A assimilação se dá por processos dialógicos, em rodas de conversas, seguindo um método indutivo (que vai do concreto ao abstrato) A aprendizagem ocorre pela atividade; mas fundada em ações práticas, presa à natureza empírica do pensamento.

Tendo a mesma preocupação com a transformação social, porém com foco na desalienação pela via do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, Dermeval Saviani, propõe uma pedagogia que vai chamar de histórico-crítica em que analisa a educação a partir do desenvolvimento histórico e da prática social. Por esse viés, propõe cinco passos que acabam orientando a atividade pedagógica: 1. prática social inicial; 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. catarse e 5. nova prática social.

Em ambos os enfoques didáticos (com base em Freire e Saviani) a atividade pedagógica consiste, fundamentalmente, em processos de formação política e emancipação humana, uma pela via do diálogo e debate e a outra pela transmissão do conhecimento. O conteúdo escolar, ligado ao processo de conscientização, pode ser variado, sendo a própria conscientização da sua condição de classe (em um enfoque mais freireano), ou o conhecimento socialmente produzido (como defendido por Dermeval Saviani na pedagogia histórico-crítica). A natureza, no entanto, permanece empírica porque está alicerçada nas relações sociais e condições reais de vida, tendo a materialidade e cotidianidade, como os principais elementos mediadores. A assimi-

lação se dá pela apropriação do conhecimento enquanto memorização e segue o método indutivo que vai do concreto ao abstrato. A aprendizagem que se propõe ocorrer em situação de atividade está muitas vezes orientada por processos de instrução e transmissão que ainda se apresentam como reflexo-associativos; em uma abordagem em que esses modelos de aprendizagem oscilam entre a atividade e a associação. Mesmo assim, a assimilação se mantém a partir do método indutivo (do concreto ao abstrato). Dessa maneira, o conteúdo permanece expresso na dimensão do pensamento empírico.

Orientada por uma teoria da aprendizagem da atividade podemos identificar as abordagens cognitivista e desenvolvimental. A abordagem cognitivista se fundamenta, especialmente, nos trabalhos do biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980), que produziu uma teoria do desenvolvimento. Essa traz desdobramentos para o campo educacional e se converte em uma abordagem didática, conhecida como construtivismo. Sob essa perspectiva, a educação tem um papel importante no processo de socialização, criando condições de cooperação, colaboração, trocas e intercâmbios entre os alunos. A atividade pedagógica, nessa perspectiva, valoriza o conhecimento prévio de cada um e está pautada em processos de experimentação e construção do conhecimento. Busca, por meio da investigação, pesquisa, questionamento, debates, discussões e trocas de experiências, reconstruir o conhecimento, percorrendo o caminho que o pesquisador traçou para a formulação dos conceitos. Ou seja, segue o movimento do concreto ao abstrato que caracteriza o método indutivo. A assimilação se dá, portanto, como processo de socialização, em condições de cooperação, trocas e intercâmbios. Por isso, segue o método indutivo (do concreto ao abstrato). O conteúdo, de natureza empírica, baseado na experimentação do sujeito é ativo e fruto de uma construção contínua. A aprendizagem ocorre mediante a atividade do sujeito, porém por meio de ações práticas e tarefas teóricas.

A abordagem desenvolvimental, que se ergue a partir da teoria histórico-cultural inaugurada pelo psicólogo bielorrusso, Lev S. Vygotski (1896-1934), tem seus princípios na tese de que a boa aprendizagem é a que promove o desenvolvimento, em uma perspectiva que inverte a relação entre aprendizagem e desenvolvimento defendida no enfoque piagetiano. A organização didática nessa abordagem pode seguir orientações distintas porque a didática desenvolvimental se constitui de diferentes sistemas didáticos. No entanto, com base nos princípios gerais da psicologia vigotskiana, se efetivam mediante processos de colaboração que ocorrem na zona de desenvolvimento possível, no intervalo entre o nível real e o nível possível de desenvolvimento do estudante. O conteúdo fundamental é o pensamento teórico, que se constitui enquanto processo de formação do conceito científico e dos *modos generalizados de ação*, portanto, de natureza teórica. E isso só se efetiva enquanto processo mediado por conceitos científicos, em uma relação signo-signo. A assimilação ocorre pela apropriação do lógico-histórico do conceito em atividades de estudo, pela resolução de tarefas e ações de estudo, controle e avaliação. Dessa forma, o método de apropriação do conhecimento é o dedutivo, de quase-pesquisa, em um movimento do abstrato ao concreto. A aprendizagem na abordagem desenvolvimental ocorre pela atividade³⁷, na qual as ações são teóricas e as tarefas práticas, constituidoras de *modos generalizados de ação*. Em tais condições desenvolve-se um pensamento de natureza teórica.

Entre as abordagens da atividade, aquelas que se restringem a ações práticas e tarefas teóricas, e que se orientam pelo método indutivo (do concreto ao abstrato) formam um pensamento empírico. Somente a abordagem da atividade que inclui ações teóricas e tarefas práticas, pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto) é que impulsionam o desenvolvimento do pensamento teórico.

37. A atividade aqui é, particularmente, a atividade de estudo, considerada a atividade-guia do estudante, aquela que potencializa o seu desenvolvimento.

Em síntese, apesar da diversidade de abordagens didático-pedagógicas, há fundamentalmente duas teorias da aprendizagem (a reflexo-associativa e da atividade); dois tipos de conceitos (empíricos e científicos) e dois métodos (indutivo e dedutivo) que são determinantes do tipo de pensamento que se desenvolve (empírico ou teórico).

Essas diferentes abordagens didáticas foram, e ainda são experimentadas na educação escolar brasileira, seja de forma isolada como iniciativa particular de professores ou instituições educacionais, seja como orientação metodológica em programas, projetos e/ou políticas públicas de instituições escolares, redes municipais, estaduais ou federais de educação.

Uma análise geral das condições de efetivação do trabalho pedagógico no Brasil nos permite depreender uma forte tendência ao ecletismo, em que coexistem práticas voltadas para aprendizagens reflexo-associativas simultaneamente às que se orientam com base na atividade, o que gera um conflito na gênese e no desenvolvimento da personalidade do estudante que está submetido aos antagonismos dessas práticas formativas. Soma-se a isso a ausência de clareza dos fundamentos e das bases epistemológicas e psicológicas que orientam as diferentes tendências pedagógicas e a carência de uma sólida formação político-filosófica e psicológica que são fundamentais para a constituição de uma prática educativa orientada pelo conhecimento dos processos necessários à formação humana e pelo conhecimento dos processos de aprendizagem-desenvolvimento; cruciais para opções político-ideológicas e psicopedagógicas conscientes e que se efetivem em práticas pedagógicas desalienadas e humanizadoras.

Além disso, a cultura do trabalho individualizado, com pouca ou nenhuma aderência a projetos e programas institucionais comuns e sem adesão a trabalhos coletivos, que se institucionalizam sob a égide neoliberal que rege a falsa ideia de liberdade de escolha e de autonomia profissional docente, acirram práticas desarticuladas, sem aderência epistemológica e que não levam à formação e ao desenvolvimento integral do estudante. Como consequência,

pressupostos distintos e muitas vezes antagônicos coexistem no mesmo processo educativo (seja no interior de uma escola em específico, seja na mesma classe escolar), com efeitos desastrosos para a formação da personalidade dos estudantes e, em decorrência, da sociedade como um todo.

A perspectiva crítica (em que predomina uma aprendizagem como processo de atividade) tem sido uma tendência forte entre pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação no Brasil com impactos talvez menos suntuosos para a realidade da sala de aula que parece carregar um fardo histórico em que se reproduzem práticas tradicionais e tecnicistas (em que a aprendizagem é concebida por processos reflexo-associativos).

A formação profissional docente parece não conseguir avançar para além de processos informativos em que novos métodos e processos didáticos alternativos são apresentados de forma instrucional, cuja formação se restringe à dimensão da memorização. Isso nos parece um problema endêmico da didática da formação de professores e da formação de formadores de professores em que a vivência de novos métodos e epistemes subjaz às práticas informativas e reprodutivas³⁸.

Parte II: *Obutchénie* por Unidades: enfoque didático desenvolvimental no Brasil

Ondas críticas da didática e a gênese da didática desenvolvimental no Brasil

Historicamente é possível localizarmos que, no Brasil, a didática e a pedagogia marxistas (Cury, 1979; Mello, 1982; Libâneo, 1985, Saviani, 1984, 1991; Severino, 1999; Freitas, 1994; Duarte, 1993; Gasparin, 2005; Mazzeu, 1998; entre outros) se ergueram a partir de uma abordagem filosófica de educação e ensino. Por esse viés, a escola e os processos educativos a ela associados têm sido tomados

38. A esse respeito ver mais em Longarezi (2021a) e Dias de Sousa; Longarezi (2018).

como pilares para a construção da democratização e transformação social, pela via do acesso aos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, na defesa de uma pedagogia crítico social dos conteúdos (Saviani, 1984, 1991; Libâneo, 1985; Longarezi; Puentes, 2020; etc.). Os processos de apropriação-objetivação, nessa perspectiva, orientam uma abordagem de aprendizagem que assume a humanização como finalidade (Duarte, 1993; Martins, 2013 etc.) e a instrumentalização do homem pela escola, como condição (Saviani, 1991; Gasparin, 2005; Mazzeu, 1998 etc.); sem às quais não se entende possíveis mudanças concretas nas relações sociais e nos modos político-econômicos de organização da sociedade. A perspectiva didática marxista histórico-cultural, por sua vez, é mais recente na trajetória da educação brasileira.

De todo modo, a didática e a pedagogia brasileiras experimentaram um crescimento expressivo desse viés, em especial, a partir dos movimentos de redemocratização que o país viveu, associados à ampliação da produção científica de orientação marxista, que emergem a partir da década de 1970; o que marca o aumento de perspectivas críticas no âmbito da educação e, mais particularmente, da didática. Em uma análise contemporânea sobre o assunto, Pimenta (2019) discute o surgimento de três ondas críticas da didática, fundadas, principalmente, a partir de referenciais marxistas e gramscinianos.

A primeira onda, situada na passagem dos anos de 1970 a 1980, localiza o movimento da didática em questão, em que se situa uma didática fundamental (também conhecida como didática tridimensional, fundada nas dimensões técnica, humana e político-social) que é proposta como superação à didática instrumental. Na segunda onda, que se localiza dos anos de 1980 a 2000, discute a didática de seu (quase) sumiço à sua ressignificação. E na terceira situa a didática crítica, pós-crítica e pós-moderna, mostrando um movimento que prossegue. Nessa terceira onda identifica algumas perspectivas didáticas: uma Didática Crítica Intercultural (Candau, 2000); uma Didática Crítica Dialética Marxista Reafirmada

(Pimenta, 2008; Oliveira, 2009); uma Didática Sensível (D'ávila, 2018); uma Didática Multidimensional (Franco; Pimenta, 2016); e uma Didática Desenvolvimental (Libâneo, 2008; Longarezi, 2020a; Puentes; Longarezi, 2021). A essas perspectivas temos acrescentado uma Didática Histórico-Crítica (Saviani, 1991; Gasparin, 2005).

Vemos, então, que a didática desenvolvimental, que surge no contexto da antiga União Soviética, aparece classificada na literatura brasileira entre as abordagens críticas, emergente nessa terceira onda da didática no país. De origem histórico-cultural, a partir da psicologia vigotskiana, seus fundamentos podem ser localizados desde os anos de 1860 e 1940, com os trabalhos de K.D. Ushinsky e P.P. Blonsky, cuja produção pré-Vigotski e contemporânea a Vigotski foi fundamental para a consolidação de uma psicologia pedagógica. A partir de meados de 1920, a psicologia histórico-cultural começa a se estruturar, com os trabalhos iniciais de L. S. Vigotski; em seguida, assumidos também por S. L. Rubinstein, A. R. Luria, A. V. Zaporozhets, P. I. Zinchenko, L. I. Bozhovich, A. N. Leontiev e vários outros psicólogos que trabalharam com eles.

Como parte dessa grande escola histórico-cultural emergem várias teorias: 1) da atividade, 2) da personalidade, 3) da subjetividade, 4) da 3ª geração da teoria da atividade, 5) a psicologia macrocultura, 6) a radical-local teaching and learning, 7) a abordagem clínica da atividade, entre outras (Figura 1).

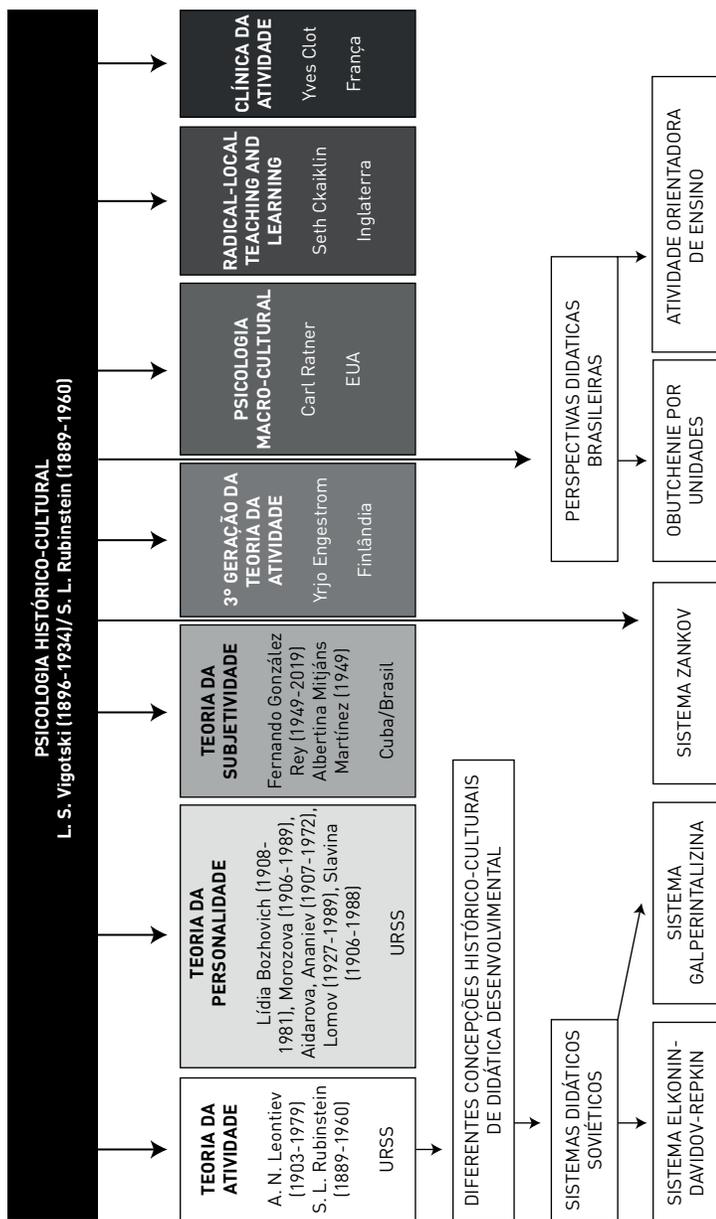


Figura 1. Quadro síntese das teorias histórico-culturais e das abordagens didáticas desenvolvimentais

Fonte: Elaboração da autora.

A aprendizagem desenvolvimental, por sua vez, começa a ser sistematizada enquanto perspectiva didática, a partir do final dos anos de 1950, mais especificamente, no ano de 1957 com os trabalhos experimentais iniciados por L. V. Zankov (1901-1977) e depois também por D. B. Elkonin (1904-1984), V. V. Davidov (1930-1998), P. Ya. Galperin (1902-1988), N. F. Talizina (1923-2018); e muitos outros didatas que trabalharam para a edificação dos sistemas didáticos desenvolvimentais, que se dedicaram à elaboração de uma abordagem desenvolvimental de educação. Esse trabalho se consolida na década de 1980, depois de mais de 20 anos de atividades experimentais nas escolas, quando é oficialmente reconhecido como orientação na rede pública de ensino em várias repúblicas soviéticas.

Sob o enfoque particular da teoria da atividade, com base em A. N. Leontiev, foram elaborados, pelo menos dois sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais: o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e o sistema Galperin-Talizina. Enquanto, a partir de uma perspectiva histórico-cultural mais geral, sob a influência direta de L. S. Vigotski, emerge o sistema didático Zankov (Figura 1).

Esses são os 3 sistemas didáticos desenvolvimentais soviéticos mais difundidos. Mas, já identificamos mais de 20. Cada um deles possui modos particulares de organização da atividade pedagógica, porém mantém como unidade o propósito de uma aprendizagem por meio de uma atividade que impulse o desenvolvimento do estudante.

Sob a base desse mesmo referencial materialista histórico-dialético que fundamenta a psicologia pedagógica soviética, vemos no Brasil iniciativas de organização de processos didáticos voltadas para o desenvolvimento humano. A experiência brasileira é vasta, existem hoje no país mais de 115 grupos de pesquisas sobre esse enfoque teórico (Asbahr; Oliveira, 2021), com desdobramentos para o campo educacional. Há duas em particular, que destacamos: a “*Obutchénie* por unidades”, que tem sido produzida no contexto do Gepedi – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvi-

mental e Profissionalização Docente, vinculado à UFU e a “Atividade Orientadora de Ensino”, que surge como parte do trabalho do Gepape – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, vinculado à USP (Figura 1).

A ascensão da didática desenvolvimental no Brasil se dá marcada pela entrada da perspectiva marxista histórico-cultural no país pelo viés psicológico, a partir, fundamentalmente, dos trabalhos de L. S. Vigostki e A. N. Leontiev. Uma análise da recorrência de citações dos autores soviéticos em teses e dissertações defendidas no período de 2004 a 2020 nos PPGEDs das regiões Sudeste e Centro-Oeste (Longarezi, 2020b; Oliveira, 2022; Mendonça, 2022), nos permite observar que mais de 78% dessas citações se concentra em L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L.I. Bozhovich, confirmando uma tendência à fundamentação em teorias psicológicas (Tabela 1).

Regiões	Vigotski	Luria	Leontiev	Rubinstein	Bozhovich	Gonz Rey	Martínez	Elkonin	Davidov	Repkin	Galperin	Talízina	Zankov
Centro-oeste	28510 43,36%	1968 2,99%	7542 11,47%	1005 1,43%	298 0,45%	9755 14,84%	3423 5,21%	2959 4,5%	8268 12,58%	578 0,88%	732 11,11%	125 0,19%	576 0,88%
Sudeste	59597 63,10%	4942 5,2%	20904 22,1%	940 1%	304 0,3%	1699 1,8%	224 0,2%	3033 3,2%	2157 2,4%	166 0,2%	274 0,3%	121 0,1%	39 0,04%
Total	88107 55,05%	6910 4,32%	284446 17,77%	1945 1,2%	602 0,38%	11454 7,16%	3647 2,27%	5992 3,74%	10425 6,51%	744 0,46%	246 0,15%	1006 0,63%	615 0,38%

Tabela 1. Recorrência de citação de autores da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvidas em teses e dissertações defendidas nas regiões Centro-Oeste e Sudeste (2004-2020)

Fonte: Elaboração nossa (equipe de pesquisa – Gepedi).

A chegada de alguns didatas soviéticos e cubanos no contexto brasileiro tem início somente no final do século XX. Mas, é praticamente no início do XXI que se tem, de fato, ampliado os estudos dos vários representantes da abordagem desenvolvimental, o que abre portas para que, no final das décadas de 2010 e início de 2020, os estudos dos sistemas didáticos desenvolvimentais soviéticos (Puentes; Longarezi, 2020a; 2020b; 2020c; Longarezi; Puentes, 2020), ocupem a agenda de pesquisas no Brasil. Ainda assim, em quase 20 anos de pesquisa, os autores no campo da didática desenvolvimental ocupam um percentual de menos de 12% (Tabela 1) de recorrência nas pesquisas desenvolvidas neste escopo teórico. Em quase 20 anos de pesquisa, os autores no campo da didática desenvolvimental representam um percentual sete vezes menor do que aquele ocupado por autores de fundamentação psicológica.

Na trajetória dos estudos brasileiros histórico-culturais, observa-se que a aproximação com essa produção tem sido um esforço de diferentes grupos (Duarte, 1996; Smolka, 2009; Toassa, 2013; Libâneo, 2004; Tuleski, 2008; Sforini, 2004; Lazaretti; Mello, 2018; Mendonça; Asbahr, 2018; Mello, 2015; Moura, 2016; Rosa; Damazio, 2016; Longarezi; Puentes, 2013, Puentes; Longarezi, 2017b, 2019 etc.), em interface com pesquisadores cubanos, mexicanos, chilenos, italianos, portugueses, ingleses, dinamarqueses, finlandeses, russos, ucranianos, entre outros; somando esforços para que se ampliem o acesso ao pensamento e à produção da época, inclusive com traduções para diferentes línguas.

Pesquisa em andamento (Longarezi, 2020b; Oliveira, 2022; Mendonça, 2022) tem evidenciado que, com base nos dados dos Programas de Pós-graduação em Educação das regiões Sudeste e Centro-Oeste, 12,83% das teses e dissertações defendidas nas últimas duas décadas, tem sido com base no teoria histórico-cultural e/ou da aprendizagem desenvolvimental (Tabela 2). Esse índice nos parece significativo, especialmente, porque não foi extraído apenas das pesquisas na área de didática; se trata de um percentual relativo ao total de programas na área de educação, abarcando teses e dissertações desenvolvidas em linhas de pesquisa com diferentes objetos, não só os relacionados à área de didática.

Região	Total de pesquisas defendidas nos PPGEDs	Total de pesquisas defendidas nos PPGEDs por descritores desenvolvimentais	% (TPXTPD)
Centro-oeste	5.274	695	13,18%
Sudeste	18.601	2.368	12,73%
Total	23.875	3.063	12,83%

Tabela 2. Total de defesas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental em relação ao total de defesas nas regiões Centro-Oeste e Sudeste (2004-2020)

Fonte: Elaboração nossa (equipe de pesquisa – Gepedi).

O esforço dessas pesquisas tem resultado em produções originais, com singularidades em suas elaborações, concernentes aos trabalhos de intervenção realizado, no país, em diferentes contextos escolares, envolvendo níveis de educação distintos e áreas específicas do conhecimento.

Para os propósitos deste capítulo, toma-se a perspectiva de “*Obutchénie* por Unidades” (Longarezi, 2017; 2021a; 2021b; Longarezi; Dias de Sousa, 2018), produzida no bojo desse movimento de estudos no Brasil, e que, por isso, representa princípios orientadores para uma educação desenvolvimental pensada “neste” e “para este” contexto escolar específico. Assim, nos limites deste texto, pretendemos trazer os principais elementos que estruturam essa proposta, elaborada a partir de pesquisas teóricas (Souza, 2019; Ferola, 2019; Nascimento, 2014; Longarezi, 2019; 2020a; Longarezi; Puentes, 2013, 2017a; 2017b; Longarezi; Franco, 2013, Longarezi; Araujo; Piotto; Marco, 2019; Puentes; Longarezi, 2017a, 2017b, 2019) e de intervenções didático-formativas (Longarezi, 2017; Franco, 2015; Dias De Sousa, 2016; Germanos, 2016; Coelho, 2020; Souza, 2016; Ferreira, 2021; Marra, 2018; Jesus, 2022; Ferola; Longarezi, 2017; entre outros), que revelam um modo didático desenvolvimental produzido em meio às contradições inerentes à realidade capitalista e neoliberal que, particularmente, caracteriza o Brasil.

Unidades possíveis na perspectiva da “Obutchénie por Unidades”

A “*Obutchénie* por Unidades” encontra seu principal motivo na tese vigotskiana de que “a única boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2010, p. 114) e é nela que a concepção que estamos aqui defendendo se ancora: organizar o processo didático que produza as condições para que o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas seja impulsionado. Isso só é possível se a organização didática da educação que promove desenvolvimento orientar-se tomado o processo de constituição e desenvolvimento humano pela emergência do campo contraditório, enquanto processo dialético de formação e desenvolvimento, potencializadores do homem e da sociedade.

A “*Obutchénie* por Unidades”, enquanto proposição didática, toma como fundamento unidades impulsionadoras do desenvolvimento, aqui propostas como constituidoras de uma didática dialética e desenvolvidora: unidades conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento (Longarezi, 2017; 2021a; 2021b; Longarezi; Dias de Sousa, 2018).

A unidade conteúdo-forma

A unidade conteúdo-forma orienta-se pela categoria de totalidade (considerada central no método materialista histórico-dialético) e pela perspectiva davidoviana de vinculação do método aos conteúdos. A formação do conhecimento científico e dos *modos generalizados de ações*, (dimensões nucleares para a constituição de um pensamento teórico³⁹), como conteúdo central na perspectiva desenvolvimental, implica a apreensão da matéria escolar pelo do-

39. Embora o pensamento teórico seja o conteúdo nuclear de boa parte das variantes da teoria, algumas irão defender o desenvolvimento do sujeito e da personalidade (Ver mais em Repkin; Repkina, 2019).

mínio daquilo que lhe é essencial, das relações que o compõe, para além daquilo que lhe é meramente aparente.

A essência de qualquer conceito, compreendida interfuncionalmente, como um complexo e inesgotável sistema de conceitos, carrega, em seu núcleo, o lógico e o histórico do conteúdo que se reflete como processo e produto de significações humanas. Dominar o conceito em seu campo científico implica, portanto, a apreensão de seu núcleo conceitual, o domínio do lógico e do histórico encarnado nos signos designados à sua constituição. Por isso, o trabalho pedagógico, nessa perspectiva, inclui a identificação, no conceito, de sua essência. Nesse sentido, o método (a forma) está em unidade absoluta com o conteúdo, diretamente vinculado a ele.

O processo de apreensão da matéria (método) passa pelo processo de identificação e apreensão dos nexos conceituais a ele inerentes (outros conceitos), sempre conectados, compondo uma rede sistêmica complexa e que vai (pela sua apreensão) complexificando o pensamento que se forma e se desenvolve não pela apreensão da matéria em si, mas pela apreensão (garantidas pelo método) das infinitas e infundáveis relações que se estabelecem entre os conceitos. É essa rede conceitual, mediada por signos, cuja compreensão, se dá mediada por outras redes conceituais (sempre em relações signo-signo) que caracterizam a dimensão científica do conceito e resguardam, pela unidade conteúdo-forma, o desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, a unidade conteúdo-forma trata o domínio conceitual pela via da apreensão de suas relações.

Essa perspectiva didática que se assegura na unidade conteúdo-forma segue o método dedutivo, em uma linha de apreensão da realidade que vai do abstrato ao concreto. Esse é o método de apropriação do conhecimento, defendido desde as primeiras elaborações da psicologia pedagógica vigotskiana, até as elaborações didáticas que edificaram os vários sistemas pedagógicos desenvolvimentais.

Tomar a unidade conteúdo-forma como princípio para o entendimento do modo de organização didática para a formação e o

desenvolvimento do pensamento teórico pela apreensão das relações que estabelecem o objeto do conhecimento enquanto tal, em unidade com o modo de sua apreensão, permite sinalizar para o essencial na organização didática da aprendizagem desenvolvimental, tendo na formação do conceito científico, com o estudo do lógico-histórico dos conceitos e dos nexos conceituais que o compõem, a revelação da forma em unidade com o conteúdo, a totalidade do processo educativo que, nessa perspectiva, não encontra ressonância se tratado de forma particularizada.

A unidade imitação-criação

A unidade imitação-criação tem sua célula-mãe na aprendizagem colaborativa, entendida como aquela capaz de transformar em real, o nível possível de desenvolvimento do estudante. O desenvolvimento, em potencial, depende, como considerou L. S. Vigotski, dos processos de imitação que ocorrem na colaboração com o outro (mais experiente) na zona de desenvolvimento possível (ZDP) do estudante. A imitação, para o psicólogo bielorrusso, “[...] é a forma principal em que a aprendizagem influencia o desenvolvimento.” (Vigotski, 2007, p. 357, tradução nossa), respeitados os limites estabelecidos no interstício de seu estado atual e possível de desenvolvimento. Em suas palavras: “A aprendizagem é possível onde existe a possibilidade de imitar.” (Vigotski, 2007, p. 358, tradução nossa).

Dessa maneira, a aprendizagem pode influir sobre o desenvolvimento se for organizada para impulsionar os processos psíquicos humanos na ZDP. L. S. Vigotski demonstrou que, com a ajuda e colaboração do outro mais experiente, o estudante pode realizar aquilo que não consegue solucionar sozinho, desde que esteja em seu nível possível de realização. Nessa perspectiva, a imitação não corresponde a uma atividade de reprodução mecânica, refere-se a uma atividade orientada por perguntas que dirigem, em colaboração, a atividade psíquica e, nesse sentido, se constitui atividade criadora. “Ao falar de

imitação, não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido, mas sim a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita” (Vigotski, 2006, p. 268).

Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento possível é um conceito fundamental para a concepção de processos desenvolvedores de educação. É decisiva na relação aprendizagem-desenvolvimento porque, dela, delinea-se o que está ao alcance do estudante. Uma educação e uma escola que se pretendam desenvolvedoras não podem limitar-se ao que a criança já consegue realizar sozinha, mas orientarem-se ao que lhe pode ser acessível com a colaboração e orientação do professor. No sentido atribuído por L. S. Vigotski, é preciso a prática da imitação como possibilidade de se influir sob o desenvolvimento e é, por isso, que a imitação (tal como entendida na concepção vigotskiana) se constitui processo fundamental para impulsionar o desenvolvimento.

A colaboração não consiste em transmissão ou transferência de conhecimentos pelo professor (procedimento que caracteriza uma abordagem reflexo-associativa). A aprendizagem, mesmo que em condição de atividade, é um processo psíquico e, portanto, um processo mental do sujeito. Dessa maneira, a atividade psíquica se produz, ainda que pela imitação (na colaboração), de forma única e singular. E, por essa razão, é preciso que se reconheça a dimensão criadora da atividade de aprendizagem; uma vez que “[...] todo ato imitativo se produz sob a base da subjetividade de quem imita, e, portanto, se assenta no ‘sujeito sócio-pessoal’ que reinventa; reelabora de maneira criativa impressões e vivências.” (Longarezi; Dias de Sousa, 2018, p. 464). A imitação não é, portanto, reprodução, é processo de criação. Daí emerge a compreensão da imitação em unidade com os processos criativos produzidos por cada sujeito (Ver mais em Dias de Sousa; Longarezi, 2018). Nesse sentido, os processos de aprendizagem-desenvolvimento se constituem pela unidade imitação-criação, na qual a imitação não é um impulso reprodutor, mas processo criativo, a partir do qual se produz sentidos e emerge como síntese do movimento de constituição humana.

A unidade ruptura-desenvolvimento

A unidade ruptura-desenvolvimento traz em seu núcleo os atributos essenciais que compõem o processo dialético, enquanto revelação da emergência do novo, como síntese da luta/unidade dos contrários; tendo na dialética o princípio e a lei orientadora do desenvolvimento. Se desenvolvimento, no sentido vigotskiano, é a mudança dialética de estágio, expressa como transformação revolucionária e que surge como mudança nas propriedades dos fenômenos; quando levada aos processos psíquicos, o desenvolvimento tem, na ruptura, a manifestação da emergência de um novo pensamento, sob outra qualidade.

Entretanto, não somente o produto, mas todo o movimento do pensamento se constitui processo de ruptura-desenvolvimento. O desenvolvimento do pensamento enquanto processo tem, como chave da transformação, a ruptura que emerge dos confrontos entre as forças contraditórias que atuam nos processos psíquicos, em situações de aprendizagem-desenvolvimento, o que implica mudanças qualitativas.

Sem rupturas, não há desenvolvimento que se constitua como emergência do novo. Em uma perspectiva de educação desenvolvimental, sob a base da Teoria da Atividade, a mudança de qualidade está dirigida, fundamentalmente, ao desenvolvimento do pensamento teórico que inclui a formação de conceitos científicos e de ações mentais.

O processo didático para o qual tal mudança se constitua efetiva presume a educação, pela formação de conceitos, processo que pressupõe a mediação por outros conceitos, em uma relação signo-signo, concebido em um complexo sistema de conceitos; elevando o processo psíquico a um nível dedutivo (de análises e sínteses). Esse procedimento permite a formação do conceito e das ações mentais enquanto unidade; permite a formação conjunta de conceitos e ações mentais, orientando o desenvolvimento, na ascensão do abstrato ao concreto.

Quanto mais complexas as abstrações e relações abstratas mediadoras desses processos (em relações signo-signo), mais generalizadas e generalizáveis se constitui a formação conceitual. Assim, generalização é condição do pensamento conceitual/teórico, uma vez que tem implicações nucleares para o que V. V. Davidov destaca como parte fundante do pensamento teórico, as ações mentais.

Generalização, conforme defende L. S. Vigotski, é tomada de consciência e, “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la 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). A tomada de consciência entra “[...] pela porta dos conceitos científicos.” e “[...] está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, o papel decisivo é desempenhado principalmente pela aprendizagem.” (Vigotski, 2007, p. 315, tradução nossa); portanto, é “peça-chave” na unidade ruptura-desenvolvimento.

Dessa maneira, fica evidente que o desenvolvimento presume tomada de consciência, em processos de aprendizagem que promovam a emergência de contradições; condição para rupturas, pelas relações essenciais que caracterizam os fenômenos e que se constituem força motriz do desenvolvimento, pela via da formação do conceito científico e das ações mentais. Em síntese, é na unidade ruptura-desenvolvimento que o desenvolvimento se expressa, pela via da tomada de consciência.

Movimentos didáticos por unidades

Sob a base das unidades conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento propõe-se três movimentos didáticos considerados imprescindíveis para a materialidade das unidades enquanto processo de aprendizagem desenvolvimental: 1. diagnóstico, 2. problematização e 3. formação conceitual.

Tomados em sua totalidade, esses movimentos compõem um processo que tem como fonte propulsora as contradições e supera-

ções, geradoras de novas crises e se organizam de modo a que os três ocorram simultaneamente, imbricados reciprocamente (Franco; Souza; Ferola, 2018); sem qualquer tipo de hierarquia ou linearidade. Os movimentos se constituem em um sistema didático de formação de conceitos e, nesse sentido, contemplam-se reciprocamente seja na sua particularidade, seja na sua generalidade: diagnóstico, problematização e formação conceitual.

O diagnóstico acompanha todo processo didático e tem seu fundamento nos princípios que orientam o conceito de Zona de Desenvolvimento Possível (Vigotski, 2007); constitui-se, pois, crucial para orientar o tipo de colaboração a ser estabelecido no processo educativo, enquanto unidade imitação-criação. Ele permite identificar o nível real de desenvolvimento dos estudantes frente a um conceito ou a um sistema de conceitos; implica a apreensão das formas hipotéticas de explicação-compreensão que se tem em torno do fenômeno em estudo; e identifica, em todo o processo, o movimento conceitual produzido pelos estudantes, sinalizando novas demandas de colaboração. Assim, o diagnóstico é processual, permite acompanhar o movimento do pensamento, suas crises, transformações e superações e, por isso, se dá também em processo de problematização e formação conceitual.

A problematização, por sua vez, compõe os movimentos de diagnóstico e formação conceitual, assume um papel essencial para tornar consciente as contradições e gerar crises. Esse movimento implica a proposição de um (ou mais) problema(s) científico(s) que coloque(m) em dúvida as hipóteses explicativas consolidadas, que gere(m) a necessidade de outras formas (científicas) de compreensão dos fenômenos, criando condições para a formação-desenvolvimento de uma nova qualidade de pensamento. À medida que as contradições vão sendo desveladas, vão também sendo criadas as condições para a emergência de novas necessidades, direcionadas ao objeto do conhecimento que, nesse caso, corresponde ao conceito científico.

A criação da necessidade do conhecimento científico ocorre como processo de crise, o que se apresenta como motivo para a

formação conceitual. A formação de conceitos constitui-se atividade psíquica; portanto, não é algo externo ao estudante, nem preexiste; é processo criativo que se dá na unidade dialética sujeito social-sujeito pessoal. Nesse sentido, embora o conceito se constitua síntese abstrata do real (objetal ou não), sua formação está na consciência do próprio conceito, por isso é processo de generalização. A formação do conceito se dá como processo de apreensão dos nexos conceituais que constituem o próprio conceito e, por isso mesmo, se efetiva enquanto sistema.

Em suma, no movimento didático que se propõe, a organização da aprendizagem, enquanto atividade, é materializada dentro do sistema de conceitos no qual está presente o conceito em formação, com foco para os vários sistemas internos delineados pelos nexos conceituais que o compõe. Nesse sentido, a organização didática pela formação conceitual se constitui “na” e “a partir da” trama de sistemas na qual o conceito faz parte.

Esse processo permite que a formação de conceitos ocorra, juntamente às ações mentais (*modos generalizados de ações*), enquanto processo de tomada de consciência (generalização).

Pelos movimentos de diagnóstico, problematização e formação conceitual vão se evidenciando contradições, gerando crises, formando conceitos científicos e modos generalizados de ações; fazendo com que esses movimentos se constituam em processos didáticos que promovam superações de formas consolidadas de pensamento, com a criação de condições para a formação-desenvolvimento de novas propriedades que qualificam o pensamento.

Em síntese

As diferentes abordagens didáticas podem ser compreendidas a partir de duas teorias da aprendizagem (reflexo-associativa e atividade), dois tipos de conteúdo (empírico e teórico) e dois métodos (indutivo e dedutivo).

Nas abordagens tradicional e comportamentalista ficam evidentes a orientação pela teoria reflexo-associativa e o método indutivo. Nas abordagens humanista e sociocultural oscilam orientações entre as teorias reflexo-associativa e da atividade, mas seguindo ainda o método indutivo. Em ambos os casos o trabalho pedagógico se restringe ao pensamento empírico. Nas abordagens cognitivista e desenvolvimental observa-se uma orientação pela teoria da atividade, porém com compreensões diferentes da natureza das ações e tarefas (teóricas e práticas), o que conduz a métodos opostos: na primeira, o indutivo e, na segunda, o dedutivo. O tipo de conteúdo nesses dois casos é também distintos, o pensamento empírico para a abordagem cognitivista e o pensamento científico para a abordagem desenvolvimental.

Conclui-se que, em abordagens que se orientam pelo método indutivo (do concreto ao abstrato), tanto em teorias da aprendizagem reflexo-associativas, quanto da atividade (particularmente aquelas que se apoiam em ações práticas e tarefas teóricas), restringe-se à formação de um pensamento empírico. Somente em abordagens alicerçadas pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto), orientadas pelo enfoque da teoria da aprendizagem da atividade que trabalha com ações de natureza teórica e tarefas de natureza prática, é que se tem como perspectiva o desenvolvimento do pensamento teórico.

Entre essas últimas, identifica-se a didática desenvolvimental que, no Brasil, tem experimentado elaborações autorais próprias. O foco de nossa análise esteve voltado para uma dessas perspectivas, a da “*Obutchénie* por Unidades”.

Na concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental defendida por esse enfoque, as unidades conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento se constituem a essência e o prenúncio de uma perspectiva dialética e desenvolvimental factível à realidade sociocultural brasileira, com base nos movimentos didáticos de diagnóstico, problematização e formação conceitual.

Pensadas de forma sistêmica e tomadas enquanto totalidade essas unidades, junto aos movimentos didáticos sinalizam, como

horizonte, uma proposta de aprendizagem que pode se materializar como unidade dos contrários, condição *sine qua non* para uma didática que se pretenda desenvolvimental e dialética.

O esforço de muitas pesquisas tem sido no sentido de produzir respostas e novas perguntas às questões educacionais com as quais a educação escolar brasileira se depara cotidianamente. Produzir processos que avancem em práticas de ruptura-desenvolvimento, que contribuam, pela unidade conteúdo-forma, para o desenvolvimento do pensamento em uma qualidade diferente daquela que a vida do cotidiano já imprime, na unidade imitação-criação, em que os processos psíquicos-criativos sejam potencializados pela imitação-colaboração, é o que essa abordagem tem experimentado.

Com a convicção de que os desafios educacionais no Brasil não são poucos, entendemos a necessidade de processos formativos que oportunizem vivências do método dedutivo e da aprendizagem pela atividade como fundamentos teórico-metodológicos desenvolvedores de uma nova qualidade do pensamento, parte estruturante de uma educação mais humanizadora, com vistas à formação de personalidades coletivistas.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; Oliveira, **Miriam Laís Setti de Almeida Marcelo**. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v. 5, n. 2, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

COELHO, Graciela Maria de Sousa. **Trabalho docente e atividade pedagógica**: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). 258f. Tese (Doutorado

em Educação). Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. [Tese de Doutorado]. PUC. São Paulo. 1979, p. 189p.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática do sensível**: uma inspiração raciovitalista. 2018. 141f. Concurso (Título de Professora Titular de Didática) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. *In*: 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, 1991 [2020].

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. *In*: 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, 1996 [2019].

DIAS DE SOUSA, Waleska Dias. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**. [Tese de Doutorado], Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

DIAS DE SOUSA, Waleska Dias; LONGAREZI, Andréa Maturano. Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. **Praxis Educativa**, 2018, v. 13, n. 1, p. 443-462.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: Contribuição A Uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. 1. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1993. 227p.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar; Teoria do Cotidiano e A Escola de Vigotski**. 1. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1996. 115p.

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

FEROLA, Bianca de Carvalho; LONGAREZI, Andréa Maturano. 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, Ione Mendes Silva. **Formação Didática de Professoras da Educação Infantil com foco no Desenvolvimento da Personalidade desde a Infância** [Tese de doutorado]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun., 2016.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira**. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; SOUZA, Leandro Montandon de Araújo; FEROLA, B. de C. Princípios e movimentos didáticos para uma “*Obučehénie* por unidades”. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. **Linhas Críticas**, v. 24, 2018, p. 359-380.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. [Tese de Livre Docência]. Faculdade de Educação da UNICAMP. 1994.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

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). [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

GERMANOS, Erika; LONGAREZI, Andréa Maturano. On -becoming-aware- as a key component to teachers' professional development. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, 2019, p. 1-11.

JESUS, Sonia Ferreira. **Formação continuada com gestores pedagógicos a partir da perspectiva da Obutchénie por unidades:** uma análise na abordagem de L. I Bozhovich. [Tese de Doutorado]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

LAZARETTI, Lucineia Maria; Mello, Maria Aparecida. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. **Nuances**, v. 28, p. 64-82, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embaite entre a didática e as didáticas específicas. *In:* VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

LONGAREZI, Andréa Maturano *et al.* Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. *In:* PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimento:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. *In*: PUENTES, Roberto Valdés.; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I, 2021a.

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

LONGAREZI, Andréa Maturano. **O estado da arte da didática desenvolvimental no contexto da pós-graduação no Brasil** (2004-2020). Projeto de pesquisa, 2020b.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Obutchénie* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I, 2021b.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma didática desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017.

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, 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; DIAS DE SOUSA, Waleska Dias. Unidades possíveis para uma *obutchénie* dialética e desenvolvedora. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. **Linhas Críticas**. V. 24, 2018, p. 453-474.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, An-

dréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvol-
vimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.
Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.).
Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais repre-
sentantes russos. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.).
Ensino Desenvolvemental. Antologia. Livro 1 - 9788570784339. 1. ed.
Uberlândia: Edufu, 2017a. v. 1. 240p.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.).
Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvemental.
Uberlândia: Edufu, 2017b.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. A ascen-
são do pensamento didático desenvolvimental na obra de José Carlos Li-
bâneo (1976-2020). *In*: SUANNO, M. V. R.; CHAVES, S. M.; ROSA,
V. L. (Orgs.). **Educação como Prática Social. Didática, Formação de
Professores. Contribuições de José Carlos Libâneo**. 1 ed. – Goiânia:
Editora Espaço Acadêmico, 2020, p. 189-247.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Funda-
mentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cul-
tural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. *In*: LONGAREZI,
Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Fundamentos
psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvemental**. Uberlândia:
Edufu, 2017c.

MARRA, José Bartolomeu Jocene. J. **Formação de formadores de pro-
fessores para e por um Ensino Desenvolvemental de línguas**: uma inter-
venção didático-formativa na educação superior em Moçambique [Tese de
Doutorado]. 147f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universida-
de Federal de Uberlândia, MG, 2018.

MARTINS, Lígia M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**. 1. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2013. v. 01. 336p.

MAZZEU, Francisco J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**. Campinas. São Paulo: Papirus, ano 19, n. 44, abr. 1998.

MELLO, Guiomar Nano de. **Magistério de 1º grau**: da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELLO, Suely Amaral. Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação** -UFPel (ONLINE), v. 1, p. 01-12, 2015.

MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atividade de Estudo e Sentido Pessoal: Uma revisão teórica. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 2, p. 168-174, 2018.

MENDONÇA, Claudia A. S. **O estado da arte da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental na pós-graduação em educação da região sudeste do Brasil**. [Relatório de Qualificação de Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2022.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ed.Campinas: Autores Associados, 2016.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. 416 f. [Tese de Doutorado] - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

OLIVEIRA, Ilma A. de M. **O estado da arte da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental na pós-graduação em educação da região sudeste do Brasil**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina.

(Orgs.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p. - (XIX ENDIPE, 1).

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: da aprendizagem reflexo-associativa à aprendizagem como produção criativa. *In*: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés. **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Uberlândia. Edufu. 2017b.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. Uberlândia. Edufu. 2019.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017a, v. 1. n. 1, p. 9-19.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I, 2021.

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

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia: Edufu, 2020b.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; José Carlos Libâneo: génesis y desarrollo de su pensamiento didáctico. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia: Edufu, 2020c.

REPKIN, Vladimir V.; REPKINA, Natália V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Orgs: LONGAREZI, Andrea Maturano. PUENTES, Roberto Valdés. Campinas, SP: Mercado das Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019. cap. 1, p. 27-40.

ROSA, Josélia Euzébio; DAMAZIO, Ademir. Movimento conceitual proposto por Davýdov e colaboradores para o ensino. **Educativa** (Goiânia. Online), v. 19, p. 449-473, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**. Contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Ana Luiza Smolka comenta Liev Vigôtski**: Imaginação e criação na infância. 1. ed. São Paulo: Ática Editora, 2009. 135p .

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. **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 de Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG., 2016.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. **A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein**: contribuições para o campo educacional. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG., 2019.

TOASSA, Gisele. A. Psicologia pedagógica de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances**, v. 24, p. 64-72, 2013.

TULESKI, Silvana C.. **Vygotski e a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008. v. 500. 207p.

USHINSKY, Konstantin. D. **Ensaio Pedagógico**. Moscou, 1990.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo. 2001.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev S., Lúria, A. R., Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. El problema de la edad. *In*: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas de la psicología infantil. Obras Escogidas**. (L. Kuper, Trad.). 2 ed. Madrid: Visor, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamiento y habla**. (A. A. González, Trad.). Buenos Aires: Colihue, 2007.