

TEORIA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES À ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marilene Marzari¹
Graziele Borges de Oliveira Pena²

Resumo: Dentre as muitas preocupações dos educadores uma delas relaciona-se com o processo de ensino-aprendizagem de uma parcela da população brasileira, economicamente mais pobre, que passa a ter acesso à educação escolar com a abertura política. Isso requer dos educadores arcabouço teórico como os da Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky, da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria Desenvolvimental de Davídov que contribui com os avanços na aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva. Assim, este estudo consiste em descrever um projeto de pesquisa em andamento, que tem como problema: Que mudanças ocorrem na atividade de estudo e de ensino quando os professores que atuam em instituições de educação básica de Barra do Garças/MT se apropriam dos referenciais teóricos do ensino desenvolvimental? O objetivo geral do projeto visa analisar as mudanças que ocorrem na atividade de estudo e de ensino dos professores quando se apropriam dos referenciais teóricos do ensino desenvolvimental. Além desse, outros objetivos são propostos: observar a atividade de ensino dos professores que atuam no ensino fundamental; estudar os principais conceitos dos referenciais teóricos das teorias críticas e do ensino desenvolvimental; identificar as mudanças na atividade de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. A metodologia qualitativa e os procedimentos de observação e de entrevista semiestruturada auxiliam no levantamento dos dados a respeito do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em instituições de ensino de Barra do Garças/MT. Os resultados preliminares sinalizam para a complexidade de apropriação, por parte dos participantes do projeto, das principais categorias e conceitos dos referenciais teóricos em estudo.

Palavras-chave: Educação. Apropriação de conceitos. Aprendizagem.

DEVELOPMENTAL THEORY: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING-LEARNING ACTIVITY

Abstract: Among many educators concerns, one of them relates to the teaching-learning process of a portion of the economically poorer Brazilian population, who now have access to school education through political openness. This requires from educators the theoretical framework such as Vygotsky's Historical-Cultural Approach, Leontiev's Activity Theory, and Davidov's Developmental Theory that contribute with the advances in learning from an inclusive perspective. Thus, this study consists of describing an ongoing research project, which has as its problem: What changes occur in the study and teaching activity when teachers who work in basic education institutions in Barra do Garças/MT appropriate the theoretical references of developmental teaching? The general objective of the project aims to analyze the changes that occur in the study and teaching activity of teachers when they appropriate the theoretical frameworks of developmental teaching. Besides, other objectives are proposed: to

¹ Doutora em Educação e professora dos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Pesquisa sobre formação de professores e didática. marilenemarzari@gmail.com

² Doutora em Química e professora do curso de licenciatura em Química na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Pesquisa sobre ensino de química e formação e professores de química. E-mail: grazieleborges@hotmail.com



observe the teaching activity of the teachers who work in the elementary school; to study the main concepts of the theoretical framework of critical theories and developmental teaching; to identify changes in teaching activity and, consequently, learning. The qualitative methodology and the observation and semi-structured interview procedures help in the gathering of data concerning the teaching-learning process developed in educational institutions in Barra do Garças/MT. The preliminary results point out the complexity of appropriation, from the participants of the project, of the main categories and concepts of the theoretical framework under study.

Keywords: Education. Appropriation of concepts. Learning.

1. Introdução

A preocupação de muitos educadores está relacionada com o processo de ensinar e aprender, principalmente a partir da década de oitenta quando uma parcela significativa da população brasileira, historicamente excluída da escola, começa a ter acesso à educação considerada sistematizada. Com isso, acentuam-se as preocupações com o ensino-aprendizagem que, por um lado, apresenta a heterogeneidade o que enriquece o ambiente escolar; por outro, acentuam-se os desafios em relação ao processo de ensino-aprendizagem da diversidade presente nos espaços escolares. Essa realidade, vivenciada pela educação básica, também se faz presente no ensino superior, principalmente nos cursos de licenciatura que preparam acadêmicos para o exercício da docência, ou seja, para lidar com o processo educativo dos estudantes que frequentam as diferentes etapas da educação básica.

Essa preocupação com a formação didático-pedagógica dos professores nem sempre esteve presente na história da educação brasileira, tanto que somente a partir dos meados da década de trinta, Século XX, que essa formação passou a se constituir como preocupação acadêmica ao ser criado o Curso de Didática³ para preparar os acadêmicos, das diferentes licenciaturas, a assumirem a docência na educação básica. Nesse contexto, predominava Educação Nova e a ênfase nos métodos de ensino, os conteúdos eram pouco valorizados e partiam do interesse dos estudantes, considerados ativos e centro do processo educativo, e os professores exerciam a função de facilitadores da aprendizagem.

Essa educação escolar se contrapunha à educação tradicional ao defender os princípios democráticos, segundo os quais todos têm o direito de se desenvolver; no entanto “[...] isso é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais.

³ - No Curso de Didática, de um ano, os acadêmicos que desejavam exercer a docência cursavam as disciplinas de didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.



Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante” (VEIGA, 2002, p. 50). Essa perspectiva didática sofre modificações ao longo das décadas em que os militares estiveram no poder e “[...] a didática vai engajar-se na busca da racionalização, da eficiência e da produtividade do ensino, levando às últimas consequências o caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores” (GARCIA, 1994, p. 172)

Nesse contexto, o professor era considerado um técnico e os estudantes aprendiam em cursos profissionalizantes, o necessário para o exercício de atividades que atendiam, principalmente, indústrias multinacionais que se instalavam no país durante o governo dos militares.

A partir do processo de abertura política, na década de oitenta, intelectuais envolvidos com as questões didático-pedagógicas iniciam discussões em relação a educação crítica, na qual os conhecimentos deveriam ser ensinados e apreendidos como uma produção histórica, ou seja, professores e estudantes se constituiriam como sujeitos ao se apropriarem historicamente dos conhecimentos para intervir na sociedade. Para isso, Saviani (1991) e Libâneo (1992, 2004) buscaram fundamentação teoricamente nos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2001, 2004, 2005) para criar, respectivamente, a Pedagogia histórico-crítica e a Pedagogia crítico social dos conteúdos. Nessa mesma concepção teórica, a partir da década de noventa, as produções de outras gerações de autores russos ganham visibilidade em diferentes espaços da educação escolar brasileira. Dentre elas destacam-se a Teoria da Atividade, de Leontiev (2004), e do Teoria Desenvolvimental, de Davíдов (1982, 1988), que se constituem como uma perspectiva para organizar a atividade de ensino e de estudo. Deste modo, esse estudo descreve um projeto de pesquisa, em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA), cadastrado na PROPeq sob o número 50/2009, que tem como objetivo, analisar as mudanças que ocorrem na atividade de estudo e de ensino dos professores que atuam em instituições de educação básica da cidade de Barra do Garças/MT, quando se apropriam dos referenciais teóricos do ensino desenvolvimental.

Inicialmente, alguns questionamentos foram elaborados: Como tem sido as influências das teorias críticas na educação escolar? O estudo desses referenciais teóricos modifica a atividade de ensino dos professores? Os professores ensinam os conteúdos a partir dos fundamentos das teorias críticas? Como mediar didaticamente a atividade de ensino dos conteúdos para que os estudantes deles se apropriem? Os professores planejam a atividade de



ensino a partir de que contribuição teoria? O planejamento da atividade de ensino forma o pensamento teórico dos estudantes? Desses questionamentos elaboramos o problema de pesquisa: Que mudanças ocorrem na atividade de estudo e de ensino quando os professores, que atuam em instituições de educação básica de Barra do Garças/MT, se apropriam dos referenciais teóricos do ensino desenvolvimental? O objetivo geral visa analisar as mudanças que ocorrem na atividade de estudo e de ensino dos professores que atuam em instituições de educação básica de Barra do Garças/MT, quando se apropriam dos referenciais teóricos do ensino desenvolvimental.

Como objetivos específicos temos: observar a atividade de ensino dos professores que atuam no ensino fundamental; estudar os principais conceitos dos referenciais teóricos do ensino desenvolvimental; identificar as mudanças na atividade de estudo e, conseqüentemente, de ensino.

2. Pesquisa Qualitativa

O referido estudo demanda a utilização de uma metodologia qualitativa, pois as atividades de estudo são estudadas em suas complexidades e totalidades. Essa metodologia, segundo Flick (2007), não acontecem em espaços artificiais como os laboratório, mas nas práticas e nas interações dos sujeitos em sua vida cotidiana. Assim, a pesquisa qualitativa parte dos significados subjetivos e sociais relacionados ao conhecimento e as práticas dos participantes e “[...] considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados” (FLICK, 2007, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, Lüdke e André (1986) dizem que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela possibilidade do contato direto do pesquisador com o objeto de investigação e a descrição minuciosa dos acontecimentos, das situações e dos resultados obtidos no contexto de pesquisa. Para isso, a comunicação do pesquisador com os membros envolvidos na pesquisa se constituem como parte explícita da produção de conhecimento. Ao lado disso, as

[...] subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2007, p. 22).



Deste modo, a pesquisa qualitativa tem como objetivo a compreensão do fenômeno ou tema a partir de seu interior. Daí a importância de entender os dizeres do(s) sujeito(s) e sua(s) opinião(ões) a respeito do tema ou fenômeno em estudo.

Em relação aos procedimentos para o levantamento dos dados empíricos, a pesquisa qualitativa permite a utilização de diferentes procedimentos metodológicos como a observação e a entrevista semiestruturada que, nesse estudo, atendem aos objetivos propostos.

A observação, segundo Lüdke e André (1986), proporciona uma ampla variedade de descobertas, percepções, representações, sentimentos e aprendizagens a respeito da investigação. Isso requer, do pesquisador, um rigor metodológico para poder ver e registrar o máximo de ocorrências que interessam ao seu estudo. Assim, a observação é importante no sentido de analisar a apropriação dos referenciais teórico, as mudanças no processo de estudo e de ensino dos professores que atuam na educação básica, entre outras.

Outro procedimento metodológico utilizado é a entrevista semiestruturada que visa compreender aspectos da experiência e das mudanças que ocorrem nos membros envolvidos na pesquisa, uma vez que permite o levantamento de “[...] dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Para isso, é importante que o pesquisador elabore questões básicas para que o entrevistado tenha a liberdade de expressar suas ideias a respeito do tema, com base nas informações que possui. Com isso, é possível levantar, com certa rapidez, as informações desejadas e, se necessário, aprofundar pontos que ainda precisam ser melhor compreendidos. Isso implica dizer que a entrevista permite obter dos entrevistados informações “[...] mais ricas e fecundas [...] da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos, imagem cuja generalização será todavia delicada e exigirá cuidado e prudência por parte do pesquisador” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176).

As entrevistas serão realizadas com os participantes dos estudos a respeito do referencial teórico estudado, as mudanças no processo de estudo e a aprendizagem entre outros. A análise dos dados qualitativos não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos e tem como preocupação maior a interpretação de dados e a atribuição de resultados que servem de base para uma análise qualitativa dos dados. Assim, para análise dos dados será utilizada a análise de conteúdo, descrita por Lawrence Bardin (2009), no qual são analisados a partir de três momentos não estanques: pré-análise - momento de familiariza-se com os dados coletados, por meio de leituras, com o intuito de exercitar as primeiras interpretações na perspectiva de (re)



pensar em novas indagações que podem ser pertinentes para a compreensão do objeto de estudo; exploração do material - nessa fase ocorre a categorização dos dados, a partir das expressões e palavras que nos afetam enquanto pesquisadores e a reorganização do conteúdo ao longo do processo; tratamento dos resultados obtidos e interpretação - se constitui pela interpretação e composição dos resultados, por parte do pesquisador. Nesse processo, é preciso romper com a visão quantitativa e buscar os significados das falas dos sujeitos e não realizar uma interpretação espontânea e literal das mesmas.

O estudo conta com a participação de professores da Educação Básica, do Ensino Superior e acadêmicos dos cursos de licenciatura que têm interesse em estudar os referenciais teóricos do ensino desenvolvimental e utilizá-lo na atividade de ensino.

3. O processo de ensino-aprendizagem no Brasil

Para uma melhor compreensão das mudanças que aconteceram, no decorrer do processo histórico, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, faremos uma breve contextualização das principais concepções pedagógicas e das teorias que influenciam a formação de professores, a partir da década de trinta do século XX e, conseqüentemente, das práticas de ensino desenvolvidas em cada uma delas.

Os estudos de Veiga (1990) mostram que a didática teve origem nos cursos de formação de professores com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934⁴ e com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi, no Rio de Janeiro, que instituiu a didática como curso e disciplina, por meio do Decreto-Lei nº. 1.190, de abril de 1939, que levou à implantação do padrão federal de ensino, no qual os currículos básicos dos cursos de licenciatura deveriam se adaptar. O curso de Didática tinha a duração de um ano e era constituído pelas disciplinas de Psicologia da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Fundamentos biológicos da educação, Administração escolar e Didática geral e especial. Essas disciplinas eram ensinadas por um único professor oriundo da Escola Normal⁵ que ensinava o “[...] conteúdo de caráter genérico em que não se distinguem as questões relativas ao ensino e à aprendizagem das diferentes áreas ou matérias de estudo, ou,

⁴ - Antes da criação da USP a parte pedagógica existente nos cursos de formação de professores era realizada no Instituto de Educação, sendo aí incluída a disciplina ‘Metodologia do Ensino Secundário’, equivalente à didática hoje nos cursos de licenciatura. (VEIGA, 1990, p. 30)

⁵ - Esses professores, quando muito, possuíam curso de formação de especialistas na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, criada em 1929, no Estado de Minas Gerais.



quando muito, a didática especial resumia-se a um elenco de técnicas e métodos de natureza indistinta” (GARCIA, 1994, p. 64).

Nesse contexto, a didática, segundo Veiga (1990), foi marcada pelo equilíbrio entre as influências da concepção humanista tradicional - Católica - e humanista moderna - Pioneiros da Educação Nova. A concepção humanista moderna acentuava o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem e defendia os princípios democráticos, segundo os quais todos têm o direito de estudar e se desenvolver. No entanto, “[...] isso é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante” (VEIGA, 2002, p. 50).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024/1961 e do Parecer nº. 292 de 14/11/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) foi fixado os currículos mínimos para os cursos de Licenciatura e estabeleceu as disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação; Elementos de Administração Escolar; Didática e Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado.

A partir da Ditadura Militar de 1964 a Didática passou a “[...] engajar-se na busca da racionalização, da eficiência e da produtividade do ensino, levando às últimas consequências o caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores” (GARCIA, 1994, p. 172). Assim, a Didática centrou-se na organização didático-pedagógica como o planejamento e a elaboração dos materiais instrucionais, com ênfase na objetividade, racionalidade e eficiência do processo educativo.

Nesse contexto, a Didática, segundo Candau (1990), enfatizava as soluções formais e técnicas dos problemas de ensino, com o objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Por isso, a Didática se configurou como métodos e técnicas capazes de alcançar os produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem, desvinculando teoria e prática.

Com o processo de abertura política do país, década de setenta/oitenta, essa didática começou a ser questionada a respeito de seu papel junto à formação de professores e, também de sua contribuição na formação do pensamento crítico dos estudantes. Esses questionamentos, segundo Garcia (1994), surgiram a partir do acesso a obras que denunciam a escola enquanto reprodutora da ideologia dominante como “A reprodução”, La escuela capitalista, Ideologia e aparelhos ideológicos do estado, entre outros. Nesse contexto, Candau (1985) denuncia:

[...] a falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente ‘neutras’, a afirmação da



impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com esta postura de denúncia e de explicitação do compromisso com o *status quo* do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria técnica da prática docente (CANDAU, 1985, p. 19).

Em função disso, a dimensão política da prática pedagógica ganhava visibilidade e negava a dimensão técnica. Assim, as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem são contrapostas, pois a afirmação de uma – política - leva à negação das outras - técnicas. Tudo isso desencadeou em discussões e debates em relação à Didática que culminaram na realização de Seminários “A Didática em questão”, nos quais os participantes entendiam que o desafio era superar a dicotomia entre competência técnica e compromisso político. A posição de Candau (1985) era por uma formação docente fundamentada no reconhecimento da capacidade da tomada de decisões. Isso requeria profunda compreensão do contexto histórico, político, econômico, social, cultural e organizacional que envolvia a atividade docente.

Nesse sentido, o desafio que se colocava à Didática era buscar alternativas para o processo de ensino-aprendizagem mais coerente com os interesses e necessidades da maioria da população. Assim, “[...] a didática deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, inicial ou continuada, buscando compreender e transformar essa realidade, de forma articulada a um projeto político de educação transformadora”. (FRANCO, 2008, p. 363). Comungam dessas ideias autores como Candau (1985, 1990, 2003), Libâneo (1992, 2004, 2013), Veiga (1990, 2002), Pimenta (2002, 2005), Oliveira (1992, 1998, 2005) entre outros. É importante registrar que, mesmo existindo diferenças de pensamento entre as concepções da didática, “[...] todas possuem em comum a posição de se construir um saber teórico-prático na área da didática a partir de estudos e pesquisas que possuem, como centro, o ensino [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 147-148).

Embora exista consenso acerca do objeto de estudo da Didática - ensino-aprendizagem - isso não significa unanimidade em relação as pesquisas, alguns autores se dedicam aos elementos específicos da Didática: planejamento de ensino, objetivos, conteúdos, metodologia, disciplina e avaliação; outros a relação professor e estudantes numa perspectiva crítica para fazer frente à realidade das escolas brasileiras. Saviani (1991) buscou, na Pedagogia histórico-crítica, enfatizar o papel da Didática no processo de ensino-aprendizagem em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e técnicas, as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizavam o estudante para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual.

I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ARAGUAIA – Junho de 2019.

Diálogos e Reflexões sobre Práticas Educativas e Pesquisas Acadêmicas na Educação Básica

REVISTA FACISA ON-LINE (ISSN 2238-8524) |

vol. 09 | n. 1 | p. 1-13 | **Ed. Especial - 2020** | BARRA DO GARÇAS - MT



Nessa mesma linha teórica, Libâneo (1992) propõe à Pedagogia crítico-social dos conteúdos e enfatiza a importância da mediação na apropriação dos saberes historicamente produzidos, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada do ensino. O autor destacava os elementos do processo pedagógico: objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e a aula como forma básica de organização e viabilização do ensino. Assim, essa teoria enfatizava a importância de entender a ação pedagógica como ação mediadora de natureza didática.

As propostas para uma didática crítica, trazidas por Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, acentuavam a importância de estimular: “[...] uma consciência crítica e uma ação transformadora pela transmissão-assimilação ativa de conteúdos críticos, articulados aos interesses da maioria da população” (MARTINS, 2008, p. 591).

Embora, no final do século XX e início do XXI, surgiram outros temas de investigação como a formação de professores e os estudos curriculares, os temas clássicos da Didática ganharam maior evidência. Porém, ainda precisam avançar no sentido de intervir, com indícios sobre sua efetividade, na melhoria da qualidade de ensino. Em relação a isso,

[...] a didática precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos estudantes para o pensar. Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar (LIBÂNEO, 2009, p. 2).

Nessa perspectiva, uma nova concepção de ensino-aprendizagem passa a se constituir com os estudos da Teoria Desenvolvimental, proposta por Vasili Vasilievich Davídov a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky que buscou, no início do século XX, desenvolver uma psicologia diferente do Inatismo e Behaviorismo. Para isso, fundamentou-se nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético que tem como método de estudo a compreensão de que: “[...] todos os fenômenos sejam estudados como processo em movimento e em mudança” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 7). Assim, a abordagem Histórico-Cultural, criada por Lev Semenovich Vygotsky e seus colaboradores - Aléxis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria – buscam compreender as relações entre o sujeito e o objeto e, ao mesmo tempo, identificar as condições de origem da consciência humana.

Esses estudos foram fundamentais para que Vasili Vasilievich Davídov sistematizasse a Teoria Desenvolvimental, a partir de categorias e conceitos como: geral e particular, abstrato para concreto, totalidade, abstração, mediação dos signos/linguagem, conceitos cotidiano e científico, funções superiores, interpsicológico e intrapsicológico, níveis de desenvolvimento



real e potencial, zona de desenvolvimento proximal, estrutura psicológica, atividade de ensino e de estudo, conhecimentos empíricos e teóricos, formação e generalização do pensamento empírico e teórico entre outros fundamentais para intervir atividade pedagógica.

Como o desejo não é inato, é preciso que, na atividade de ensino, o professor se apoie naquilo que os estudantes sabem – *nível de desenvolvimento real* - para criar situações-problema para que aprendam a desvelar o que ainda não sabem. Nessa perspectiva, a atividade de estudo tem papel ativo na formação da consciência humana, que se desenvolve mediante uma educação escolar que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação dos conteúdos escolares.

O que Davídov (1988) discute é o fato de que os conceitos e métodos desenvolvidos na escola ajudam os estudantes a desenvolver somente o pensamento empírico⁶, deixando de favorecer o desenvolvimento da consciência e a formação do pensamento teórico⁷ necessário para realizar generalizações científicas: “[...] o pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal somente leva a formar os chamados conceitos empíricos” (DAVÍDOV, 1988, p. 104).

Para a formação do pensamento teórico se faz necessário que o planejamento do ensino decorra dos conteúdos a serem ensinados e estes devem ser objeto de uma análise interdisciplinar - epistemológica, psicológica e sociológica - associada aos contextos de ensino-aprendizagem e das relações existentes entre os sujeitos na sociedade. Assim, a essência do ensino desenvolvimental está centrada na análise do conteúdo, como base para o planejamento do ensino, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como: “[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata” (CHAIKLIN, 1999, p. 4). Essa perspectiva didática, nos dizeres de Davídov (1982, 1988), pode superar o ensino que desenvolve apenas o pensamento empírico para avançar na formação do pensamento teórico.

Desenvolver o pensamento cognitivo requer intensificação das pesquisas no sentido do planejamento do ensino para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos científicos produzidos historicamente. Sem isso, dificilmente eles conseguem fazer generalizações teóricas e se utilizarem dos conhecimentos na resolução de problemas da vida prática.

⁶ Se limita ao dado aparente, o que impede uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos imprescindíveis à formação do pensamento teórico.

⁷ Permite explicar as importantes relações estruturais que caracterizam determinado objeto, ou seja, reflete suas relações internas e cognoscitivas.



O principal interesse está em planejar a atividade de ensino, de forma que resulte em desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Para isso, é importante que os estudantes percorram o caminho de quem produziu o conhecimento de forma reduzida para reproduzir o processo de sua origem, recepção e organização de atos que as levem a conceituar o conteúdo teoricamente.

Nessa perspectiva, em âmbito nacional, as pesquisas envolvendo o ensino desenvolvimental estão sendo realizadas por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), entre outras que buscam perspectivas inovadoras de ensinar e aprender. É nossa intenção, com esse estudo, ampliar as discussões em relação a didática e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da educação escolar, a partir das influências das teorias dos autores russos.

Os resultados preliminares consistem na apropriação dos participantes do projeto de pesquisa das principais categorias e conceitos dos referenciais teóricos para que, possam recriar a atividade de ensino, a fim de que os estudantes apreendam os conteúdos escolares e deles se utilizem na vida.

4. Referências

BARDIN, Laureci. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exaustação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Trad. José Carlos Libâneo; Raquel A. M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning Activity and Development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.



COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich (Org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

_____. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Orgs.). **Activity theory and Social Practice: cultural - historical approaches**. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

FLICK, Uwe. **Pesquisa Qualitativa: uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Editora UFMG, 1999.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor).

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

_____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender** – Davídov e a teoria histórico-cultural da atividade. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt04.doc>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, Edla *et al.* (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. Anais.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A reconstrução da didática: elementos teórico metodológicos**. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Desafios na área de didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativa no ensino de didática**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005, (Prática Pedagógica).



_____. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia no ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação)

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na literatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005, (Série Prática Pedagógica).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antônia Osima, et al. (Org.). **Repensando a didática**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villa lobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.