

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DIDÁTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: Marcos teórico-
metodológicos para a organização do ensino de conteúdos escolares

MARTA SUELI DE FARIA SFORNI

**CAMPINAS
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DIDÁTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: Marcos teórico-metodológicos para a organização do ensino de conteúdos escolares

Pesquisa desenvolvida por MARTA SUELI DE FARIA SFORNI, durante Estágio Pós-Doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Supervisora: Profa. Dra. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

CAMPINAS
2014

RESUMO

A Teoria Histórico-Cultural tem sido bastante presente nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Todavia, apesar de seus pressupostos serem conhecidos em âmbito nacional, pouco se percebe a contribuição desse referencial teórico para a organização e desenvolvimento da atividade de ensino de conteúdos escolares. Uma das formas de diminuir a distância entre determinada teoria e a prática pedagógica está na realização de pesquisas que investiguem modos de organização do ensino com base nesse referencial teórico e as torne públicas e acessíveis aos professores da educação básica. Investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar – UEM têm apresentado alguns resultados que podem ser orientadores da prática pedagógica. Todavia, tais pesquisas envolvidas com o seu próprio objeto mantêm-se vinculadas a temáticas específicas, sem que se evidencie nelas o que pode ser generalizado como princípios didáticos. Nesse sentido, nesse trabalho tivemos como objetivo identificar, nas pesquisas realizadas pelo grupo, princípios inspirados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que colocados em movimento, via experimentos didáticos, mostraram-se relevantes para a definição de ações docentes e discentes para a aprendizagem de conteúdos escolares e desenvolvimento do pensamento teórico pelos estudantes.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; conteúdo escolar; Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT ?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1. INTERAÇÕES ENTRE DIDÁTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	09
1.1. Pesquisas sobre organização do ensino.....	09
1.2. Trabalhos apresentados nos ENDIPEs de 2006, 2008 e 2010	13
1.3. Interações entre Didática e Teoria Histórico Cultural na produção acadêmica brasileira	20
1.4. Interações entre Didática e Teoria Histórico Cultural na produção acadêmica russa.....	22
2. O RECUO DA DIDÁTICA	31
2.1 Ditadura , desenvolvimento econômico e técnicas de ensino	33
2.2. Democratização e dimensão política do ato educativo.....	35
2.3. Globalização, novos temas e redefinição do papel da escola	46
3. A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA NA ESCOLA COMPROMETIDA COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO	61
3.1.Unidade entre função da escola e encaminhamentos didáticos	61
3.2. Experimentos didáticos como metodologia de pesquisa.....	67
3.2.1. Experimento 1 – o ensino de matemática no ensino fundamental.....	71
3.2.2. Experimento 2 – a linguagem escrita como objeto de ensino	76
3.2.3. Experimento 3 – o ensino de conceitos filosóficos no ensino médio.....	80
3.2.4. Experimento 4 – o ensino de arte nos anos iniciais.....	85
PONTO DE CHEGADA: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E AÇÕES DOCENTES FAVORÁVEIS À APRENDIZAGEM	93
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos nos dedicado a pesquisas que visam aprofundar conhecimentos sobre a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade, buscando nesse referencial teórico, principalmente na produção de Vigotski (2001) e Leontiev (1983), contribuições para a organização do ensino em contexto escolar.

A afirmação de Vygotsky de que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VIGOSTKII, 1991, p. 115), suscita, quase que automaticamente, a pergunta: o que seria uma “correta organização da aprendizagem”? Assim, sem ter a Didática como foco, Vigotski tangencia um aspecto que é nuclear a esse campo do conhecimento: a organização do ensino. A sua vinculação com o ensino foi o que tornou essa teoria aceita no interior das escolas.

No entanto, apesar de ela estar bastante presente nas instituições de educação básica¹, muitas vezes o que se observa é apenas a presença de um discurso que enaltece as interações entre professores e alunos e que enfatiza a necessidade de se considerar os conhecimentos espontâneos dos estudantes nas interações em sala de aula. Já, as discussões em torno dos modos de organização do ensino dos conteúdos escolares não têm merecido a mesma atenção.

Essa situação provou o interesse em verificar se no meio acadêmico os professores encontrariam suporte teórico para pensar a organização do ensino com base na teoria que anunciam como fundamento de seu trabalho. Em outras palavras, procuramos conhecer a articulação entre os campos da Didática e da psicologia da educação, de modo especial, com a Teoria Histórico-Cultural na produção acadêmica brasileira.

Esse levantamento foi realizado nos Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), edições 2006, 2008 e 2010. Com base na análise do material selecionado foi possível identificar que a presença de

¹ No Estado do Paraná a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica têm sido adotadas como base teórica da proposta curricular do Ensino Fundamental e Médio. Também a maioria dos municípios desse Estado tem anunciado em sua proposta curricular para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental essa mesma base teórica.

trabalhos que pensam a Didática com base nessa teoria é ainda pequeno, tendo em vista o elevado número de trabalhos apresentados nesse evento. Algumas produções, pautadas nesse referencial, se atêm a reafirmação dos pressupostos da teoria e pouco avançam em direção a um diálogo efetivo com a Didática e com a prática de ensino. Ou seja, algumas produções limitam-se dizer que a escola deve promover o desenvolvimento dos estudantes, que o professor tem um importante papel na escola como mediador do conhecimento, que o professor deve atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) dos estudantes, mas não sinalizam modos de ação para tornar isso possível em sala de aula.

Essa forma de pensar e atuar com a Teoria Histórico-Cultural no Brasil diferencia-se muito da trajetória que ela teve em seu país de origem, onde inspirou a realização de várias investigações nos campos da Metodologia de Ensino e da Didática. Seus pressupostos foram tomados como pontos de partida para produção de novos conhecimentos próprios a área de ensino. Os dados e resultados desse levantamento feito no Brasil, bem como o panorama das produções russas inspiradas nesse referencial, estão expostos no Primeiro Capítulo do presente trabalho.

Essa diferença levou-nos a procurar razões de no Brasil essa teoria não ter sido tão fértil para pesquisas no campo da Didática, como na URSS. Para isso, procuramos compreender as condições objetivas do campo da Didática quando da chegada da Teoria Histórico-Cultural no Brasil, para analisar quais eram as possibilidades concretas de diálogo entre a Didática e essa Teoria. Percorremos então, a trajetória das discussões no campo da Didática nas duas últimas décadas do século passado e início deste. Observamos que, se por um lado a Teoria Histórico-Cultural tem um potencial para se pensar a organização do ensino de conteúdos escolares, por outro, no período analisado, há um recuo da Didática no trato desse assunto. O início dos estudos da Teoria Histórico-Cultural no Brasil coincide com o momento de intensificação das ações dos organismos multilaterais nos rumos da política educacional brasileira. A função da escola é redefinida e novas demandas passam a ser consideradas tão ou mais importantes que o ensino dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. A Didática volta-se a discussões sobre os “novos temas” e pouco sobre a ação docente para o ensino de conceitos. O que a coloca numa perspectiva que se distancia do

repertório teórico que a Teoria Histórico-Cultural tem a oferecer. As discussões sobre a trajetória da Didática e sua (im)possibilidades de articulação com a Teoria Histórico-Cultural encontra-se no Segundo Capítulo.

Todavia, mesmo que as questões sobre o modo de organização do ensino não estejam dentre as questões que atualmente tem mobilizado as produções acadêmicas, professores continuam preparando suas aulas, definindo conteúdos, estratégias de ensino e atuando cotidianamente com seus alunos no ensino de conceitos das diferentes áreas. Mesmo quando não são os próprios autores do planejamento, ou seja quando seguem fielmente o exposto no livro didático, os professores colocam em movimento, no cotidiano da sala de aula, uma forma de organização do ensino dos conteúdos. Seria essa “[...] *uma correta organização da aprendizagem da criança*” no sentido de conduzir ao “[...] *desenvolvimento mental*” (VIGOSTKII, 1991, p. 115)? Como saber? Como organizar um ensino que tenha impacto sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes? Como tornar a escola um espaço de formação que de fato seja significativo para os que por ela passam?

Movidos pela necessidade de produzirmos conhecimentos que contribuam para identificar características da organização do ensino que conduzam ao desenvolvimento dos estudantes, algumas investigações tem sido realizadas por nosso grupo de pesquisa *Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar*, cadastrado no CNPq em 2006 e delas foi possível depreender alguns princípios didáticos.

Além da fundamentação na Teoria Histórico-Cultural, nossos estudos apoiam-se em elaborações teóricas que, movidas pelo mesmo problema e necessidade, buscam sintetizar modos de organização do ensino com base em pressupostos dessa Teoria. Cabe lugar de destaque a produção de MOURA (1996, 2001), que desde a década de 1990, tem em seu horizonte investigativo a relação entre a Teoria Histórico-Cultural e a organização do ensino. Esse autor elaborou a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) que pode ser considerada como base teórico-metodológica para a organização do ensino. Várias investigações realizadas pelo grupo de pesquisa² coordenado por Moura tem

² Trata-se GEPAPe – Grupos de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica – vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

aprofundado sua proposta. Outros grupos de pesquisa³ também têm se dedicado a essa mesma temática. Nesse sentido, nossas pesquisas somam-se a outras no processo de elaboração de uma orientação Didática com base na Psicologia Histórico-Cultural.

Nossas investigações, em sua maioria, utiliza como metodologia de pesquisa o experimento didático. Uma síntese dessas pesquisas individuais realizadas está exposta no Terceiro Capítulo.

Com base nos experimentos realizados, nos estudos da teoria, bem como na produção de outros autores que têm o mesmo objeto de estudo, elaboramos alguns princípios didáticos e destacamos algumas ações docentes que deles decorrem. Esse foi o ponto de chegada de nossas investigações e concluem o percurso realizado.

Consideramos que esse percurso atende às necessidades que desencadearam a realização desse trabalho, quais sejam: a) contribuir com a produção teórica do campo da Didática e da psicologia da educação; b) sistematizar produções individuais dos membros dos grupos de pesquisa, abstraindo delas alguns princípios didáticos para a organização do ensino; c) atender a demandas da escola pública no sentido de oferecer conhecimentos que tratem os estudos da abordagem histórico-cultural sobre formação de conceitos e desenvolvimento psíquico de forma articulada à especificidade da aprendizagem de conteúdos escolares.

³ Considerando que não realizamos um levantamento dos grupos que caminham nessa direção, preferimos não citar apenas aqueles com os quais temos contato, para não correremos o risco de deixar de mencionar outros grupos que podem estar realizando relevantes estudos e pesquisas sobre essa temática.

1. INTERAÇÕES ENTRE DIDÁTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nas últimas décadas a Teoria Histórico-Cultural se fez bastante presente em cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Com isso, conceitos como mediação, zona de desenvolvimento proximal, conceitos cotidianos e conceitos científicos, próprios dessa teoria passaram a compor o discurso de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e psicólogos da área escolar.

A presença desse referencial teórico nos cursos de formação de professores, em propostas curriculares e em Projetos Político-Pedagógicos de algumas redes de ensino e escolas nos levar a pensar que ele esteja em constante diálogo com os encaminhamentos do trabalho escolar, de modo especial, na organização Didática do ensino. No entanto, esse diálogo, parece não ser simples e acaba transformando-se em uma demanda para equipes pedagógicas que, constantemente, recorrem às instituições de ensino superior solicitando assessorias ou cursos de formação continuada que os ajudem a pensar o ensino sob esse viés teórico.

Mas teria o ensino superior, especialmente, a área de Didática, conhecimento produzido que pudesse contribuir para, na interação com a educação básica, contribuir para o estreitamento do diálogo entre o campo da psicologia e da Didática?

Em primeiro lugar é preciso analisar o lugar que na Didática e na produção teórica desse campo, tem ocupado as discussões sobre a organização do ensino, independentemente da linha teórica.

1. 1. Pesquisas sobre organização do ensino

A partir da década de 1980, intensificou-se, entre intelectuais brasileiros, a ideia de que ensinar não significa transmitir mecanicamente conteúdos curriculares e que o domínio das técnicas de ensino não é a principal competência dos professores. Essas ideias surgiram em oposição aos modelos de ensino tradicional e tecnicista e propiciaram avanços na produção do conhecimento educacional. Pois, evitando-se os reducionismos presentes nessas

tendências, novas dimensões foram contempladas no estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Porém, muitas vezes, no combate a alguns princípios dessas tendências pedagógicas, elas foram tratadas de maneira excessivamente esquemática e estereotipada, deixando-nos, como herança, a desconfiança de que falar em modos de organização do ensino, significa um retrocesso que se ampara, necessariamente, em uma das duas tendências acima. Isso fez com que investigações sobre os modos de organização Didática do ensino não ocupassem muito espaço no meio acadêmico.

Sacristan (2000) considera que buscando superar uma prática centrada no modelo de transmissão mecânica de conteúdos, os educadores acabaram por diminuir a importância dos conteúdos e, por decorrência, das metodologias para sua transmissão. Esse movimento atingiu os cursos de formação de professores e afetou, de modo mais intenso, a Didática. Podemos acrescentar que, ao tentar superar uma formação de professores assentada na racionalidade técnica, a Didática perdeu seu espaço no processo formativo docente, bem como nas investigações acadêmicas. Assim, esse campo do conhecimento foi se distanciando do papel de oferecer subsídios teórico-metodológicos para a ação docente (SFORNI, 2004, 2008),

Aliado a esse quadro, nesse mesmo período, as pesquisas que se voltaram para os estudos sobre a aprendizagem apoiaram-se em teorias de base construtivista que não tinham o ensino sistematizado como atividade determinante nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, no que se refere à relação sujeito-objeto, defendiam que cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, em tempos e ritmos próprios que precisam ser respeitados. Levado a termo tal concepção para a prática pedagógica, torna-se dispensável a organização prévia do ensino, já que a aula deve ser suficientemente aberta e flexível para poder acompanhar os tempos e ritmos dos alunos. Assim, não é de se estranhar que a própria produção científica da área de ensino não tenha se dedicado a temas como a organização Didática de conteúdos escolares.

Essa constatação é corroborada por Longarezi e Puentes (2011), que

analisariam o lugar que a Didática tem ocupado nos programas de pós-graduação em educação, tomando como amostra os programas do estado de Minas Gerais, no período de 2004 a 2008. Segundo os autores, a Didática ocupa um terço das pesquisas e das publicações realizadas pelos professores vinculados à área, ou seja, ela não tem ocupado a centralidade nos estudos das linhas de pesquisa. Além disso:

Pesquisa-se e publica-se muito no campo profissional, na dimensão de fundamentos, mas produz-se menos nos campos investigativos e disciplinar, nas dimensões dos modos e das condições.

Notam-se [...] abundante pesquisa e abundante publicação no campo teórico e, ao mesmo tempo, poucas indagações sobre as condições e os modos de investigação e de efetivação das práticas pedagógicas. Teoriza-se com relativa facilidade, mas intervém-se pouco. A aprendizagem e os processos de ensino-aprendizagem ocupam menos lugar como objeto de interesse e de investigação se comparados ao lugar que a formação e a profissionalização têm ocupado (LONGAREZI e PUENTES, 2011, p. 186-7).

O panorama da produção acadêmica da área tem seu reflexo no conteúdo da formação pedagógica que tem sido oferecido nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Conforme afirma Libâneo (2008), nos cursos de formação de professores a disciplina de Didática tem tratado de vários temas, menos daqueles que ajudam os professores a atuar nos processos de aprendizagem dos alunos.

Tal fato talvez não seja tão preocupante para aqueles que compactuam de referenciais teóricos que consideram que a escola tenha a função de socialização, de acolhimento social, de valorização da própria cultura dos alunos, dentre tantas outras. Mas, se partimos do pressuposto presente na Teoria Histórico-Cultural de que a função da escola é a de garantir aos sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sendo essa uma condição para o desenvolvimento humano, a ausência de conhecimentos sobre os modos de ensinar, inquieta. Afinal, como transmitir bem os conhecimentos se esse processo não é objeto de estudo por parte dos professores durante sua formação?

Um desafio, então, se impõe: buscar em consonância com esse pressuposto teórico, a compreensão acerca das relações dos sujeitos com o

conhecimento e das mediações docentes necessárias à promoção da atividade de aprendizagem pelos estudantes (SFORNI, 2008). Trata-se, portanto, de produzir conhecimentos que se constituam em instrumentos teórico-metodológicos orientadores das ações dos professores, favorecendo que os pressupostos assumidos possam ir além do discurso das intenções ou do anúncio no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Essa necessidade é apontada, também, pela Coordenação de Gestão Escolar, da Secretaria do Estado da Educação do Paraná (CGE-SEED). Com base na análise do material elaborado pelas escolas públicas paranaenses após estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, realizados na Semana Pedagógica de julho de 2009, essa coordenadoria destaca:

[...] a análise das produções das escolas nos possibilita perceber:

- Que existe uma necessidade histórica em avançar na **compreensão sobre qual é a forma de conceber o processo de ensinar e aprender**, o que suscita a insegurança sobre o papel do professor e do conteúdo de ensino.
- Uma necessidade de avançar na compreensão também nas **contribuições das teorias de ensino-aprendizagem** sobre a prática pedagógica docente e a forma de ensinar e avaliar os alunos (PARANÁ, 2010, p. 11 – negritos do autor).

Enfim, necessário se faz que conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento cheguem aos professores, de modo que eles tenham subsídios para analisar e organizar condições e modos de promover a aprendizagem dos estudantes na direção da perspectiva de formação que assumem teoricamente. Cabe, porém, perguntar: *Há conhecimentos produzidos nessa direção? Existe na produção científica brasileira, na área de Didática, trabalhos que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural?*

Para verificar a produção científica brasileira sobre esse tema, consideramos que os anais do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – constituem-se em um rico material para análise.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega pesquisadores e profissionais da educação que trabalham com questões relacionadas à temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nas redes de Educação Básica⁴.

Considerando que desse evento participam pesquisadores de todo o país, ele se constitui em local indicado para conhecer a produção científica brasileira na área de Didática e metodologia de ensino.

1.2. Trabalhos apresentados nos ENDIPEs de 2006, 2008 e 2010

Tipo de estudo

O presente estudo caracteriza-se como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Esse tipo de pesquisa procura mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento, com a intenção de identificar quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em um determinado período e lugar. Soares (1989) assim justificou a necessidade desse tipo de pesquisa:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1989, p. 3).

De caráter bibliográfico, tais pesquisas utilizam-se de procedimentos de caráter inventariante e descritivo sobre o tema investigado, incidindo as análises sobre dissertações/teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

⁴ Disponível em < <http://www.fae.ufmg.br/ENDIPE/apresentacao.php>>

No caso específico desta pesquisa, optamos por analisar textos publicados nos Anais dos ENDIPEs realizados em Recife-PE (2006), Porto Alegre - RS (2008) e Belo Horizonte - MG (2010).

Composição da amostra e material

O ENDIPE constitui-se em uma referência nacional sobre a produção científica no campo do ensino. Tendo por base a representatividade e amplitude desse evento na promoção e difusão do conhecimento acadêmico/científico na área de Didática e Prática de Ensino, delimitamos como unidade de análise os anais do XIII, XIV e XV ENDIPEs⁵.

Elegemos para análise os artigos apresentados pelos participantes que submeteram o trabalho no momento de inscrição no evento. As palestras proferidas por pesquisadores convidados não compõem a nossa amostra. Consideramos que os trabalhos inscritos no evento revelam a produção de pesquisadores que estão atuando em várias regiões e instituições de ensino, mesmo que ainda não tenham projeção nacional. Entendemos que a análise desse material nos permite identificar tendências que podem estar em processo de constituição. Já os artigos de pesquisadores que proferiram palestras, conferências ou participaram de mesas na condição de convidados, não revelariam esse movimento em nível nacional, já que normalmente, pesquisadores convidados estão vinculados às instituições de maior destaque nacional e com trajetória de pesquisa já consolidada.

Assim, a amostra foi composta por 3663 artigos, sendo 867 do primeiro encontro (2006), 1233 do segundo encontro (2008) e 1563 do terceiro encontro (2010). Esses trabalhos estão disponíveis em CD, entregues aos participantes de cada um dos eventos por ocasião da sua realização.

Procedimentos

O material coletado passou por três seleções:

⁵ No período de realização da presente pesquisa, ainda não estavam disponíveis os anais do XVI ENDIPE, realizado em 2012, em Campinas, por esse motivo eles não foram incluídos como material de análise.

Na primeira leitura, selecionamos os artigos que apresentavam nas referências bibliográficas obras de Vigotski, Luria ou Leontiev. Após essa seleção, destacamos apenas os artigos cuja Teoria Histórico-Cultural era central em seu desenvolvimento, fazendo-se presente na definição dos objetivos, análise dos dados e considerações finais.

Posteriormente, esses artigos foram agrupados conforme a modalidade de pesquisa da qual resultaram: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. As pesquisas bibliográficas constituíam-se de investigações eminentemente teórica, que visavam aprofundar conceitos da própria Teoria Histórico-Cultural; as pesquisas documentais tinham como objetivo analisar livros didáticos, propostas curriculares ou outros materiais que circulam no âmbito educacional; as pesquisas de campo tinham como foco os estudos sobre a escola, coletavam seus dados via observações de atividades escolares, entrevistas com professores, estudantes ou outros pertencentes à comunidade escolar, ou ainda via intervenções no ambiente escolar. Obviamente as pesquisas documentais e de campo não prescindiam da pesquisa bibliográfica, mas não tinham nela seu objetivo final.

Resultados e discussão

Da seleção de artigos que apresentavam nas referências alguma obra de pelo menos um dos principais expoentes da Teoria Histórico-Cultural – Vigotski, Luria ou Leontiev – chegou-se aos seguintes números: Dos 867 artigos do evento de 2006, restaram 76 para análise; do número de 1232 trabalhos do ENDIPE de 2008, manteve-se 128; do ENDIPE de 2010, do número total de 1563 trabalhos, 130 traziam algum desses autores nas referências, conforme exposto na tabela abaixo:

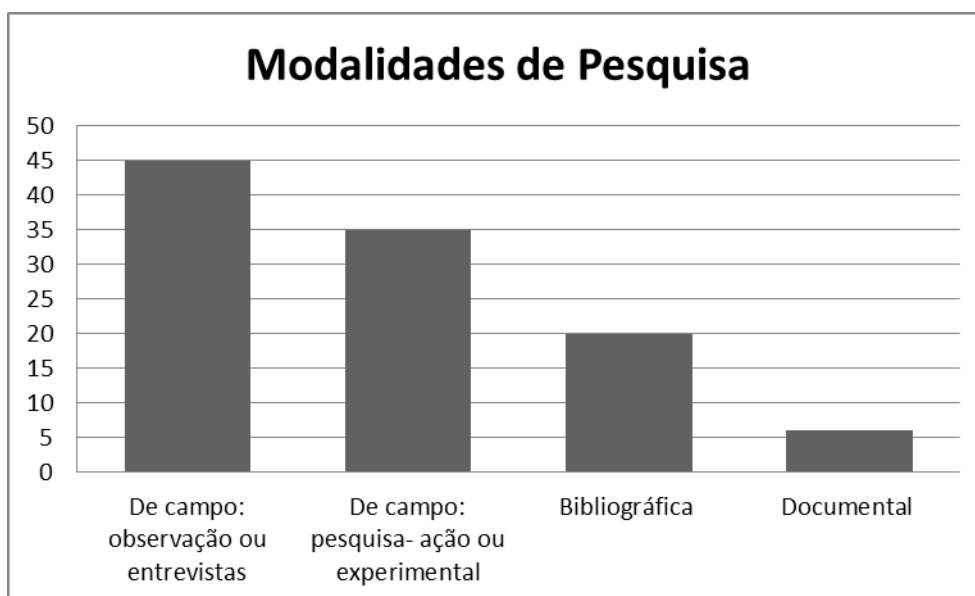
Evento	Total de trabalhos	Trabalhos selecionados	Percentual
XIII ENDIPE	867	76	9%
XIV ENDIPE – 2008	1232	128	10%
XV ENDIPE – 2010	1563	130	8%
TOTAL	3662	334	9,12%

Tabela 1 – TRABALHOS SELECIONADOS POR EVENTO

De modo geral, esses dados revelam que, apesar de a Teoria Histórico-Cultural estar bastante presente no discurso educacional, o número de artigos que fazem referência aos seus autores clássicos compõe um universo pequeno, apenas 9,12% dos trabalhos apresentados.

Os 334 artigos que traziam em suas referências as obras de Vigotski, Luria ou Leontiev passaram a compor a amostra da segunda fase de seleção e foram lidos na íntegra. Tendo em vista o objetivo da nossa pesquisa, passamos a selecionar as produções em que a Teoria Histórico-Cultural se fazia central. Dentre esses trabalhos, muitos apresentam os autores clássicos da Teoria como mais uma referência entre as várias utilizadas, não os adotando como fundamento teórico da análise apresentada no artigo. Desse total, em apenas 106 artigos observa-se a Teoria Histórico-Cultural permeando todo o texto, ou seja, fazendo-se presente na delimitação do problema e na análise dos dados coletados.

Após selecionarmos os artigos cuja presença da Teoria Histórico-Cultural era significativa na discussão apresentada, procedemos à separação deles por modalidades de pesquisa e chegamos ao seguinte quadro:

**Gráfico 1 – Modalidades de Pesquisa – ENDIPE 2006, 2008 e 2010.**

Podemos observar que prevalecem as pesquisas de campo, de modo

especial, aquelas que não interferem diretamente no objeto investigado, ou seja, aquelas cujos dados são coletados via observação e entrevistas.

Em contato com os trabalhos resultantes de todas as modalidades de pesquisa, observamos que eles apresentam contribuições significativas para a vinculação entre a teoria histórico-cultural e o ensino. As pesquisas bibliográficas normalmente avançam no sentido de aprofundar estudos sobre conceitos da teoria que são relevantes para a educação, tais como mediação, desenvolvimento das funções psíquicas superiores, formação de conceitos, etc. Essas pesquisas, apesar de estreitarem o diálogo entre a psicologia e a educação, têm, normalmente, como objetivo a maior explicitação da teoria, e não chegam a ter a prática pedagógica como ponto de chegada das investigações.

As pesquisas documentais voltam-se para a análise de materiais didáticos e propostas curriculares evidenciando aproximações ou distâncias existentes entre esses documentos e o ensino com proposto com base em aportes da teoria histórico-cultural.

As pesquisas de campo têm o trabalho escolar como preocupação central. Normalmente versam sobre a organização Didática do trabalho docente. Há pesquisas que procuram identificar como está organizado o trabalho docente, nelas o pesquisador coleta os dados, sem necessariamente intervir no objeto investigado, para tanto são utilizadas observações e entrevistas. Outro tipo de pesquisa de campo procura realizar intervenções no trabalho pedagógico com vistas a analisar a viabilidade de diferentes formas de organização do ensino, nesses casos são classificadas como pesquisa-ação ou pesquisa experimental.

As pesquisas de campo do primeiro tipo – pautadas em observações e entrevistas – geram conhecimentos acerca do contexto em que se realizam as práticas educativas: os limites na formação de professores, as representações dos professores acerca de diversos temas, as condições precárias do trabalho docente, etc... Desvelar “a realidade” educacional é a intenção dessas pesquisas, elas não visam chegar a proposições Didáticas. Seus resultados costumam evidenciar a distância entre as condições necessárias a um ensino que se ancora em princípios da Teoria Histórico-Cultural e as condições objetivas nas quais é

realizado o trabalho docente.

Esse é o tipo de pesquisa predominante entre os artigos analisados. Esse fato que demonstra que a Teoria Histórico-Cultural tem sido utilizada para analisar situações de ensino, concepções dos professores e cursos de formação. Essas pesquisas trazem contribuições significativas para o campo educacional produzindo um panorama, um retrato de como a escola está.

As pesquisas de campo do tipo pesquisa-ação ou experimental procuram investigar como a escola pode ser. Essas investigações têm, normalmente, como objetivo identificar e analisar condições pedagógicas que favorecem o desenvolvimento dos estudantes e professores. Consideramos que essas pesquisas podem apontar princípios didáticos que indiquem caminhos para um ensino que esteja fundamentado em conhecimentos provenientes da Teoria Histórico-Cultural. Ao realizarem esse tipo de investigação, articulam a Didática e a Teoria Histórico-Cultural, podendo conferir nova dimensão aos conceitos da Teoria quando articulados ao ensino formal, nas condições objetivas em que é realizado nas escolas brasileiras. Por essa razão, nos debruçamos sobre pesquisas que se encaixam nessa modalidade de pesquisa.

Alguns trabalhos dessa modalidade têm o professor como sujeito da pesquisa e os processos de seu desenvolvimento via formação, inicial ou continuada, como objeto de análise. Outros trabalhos têm o estudante da educação básica como sujeito da pesquisa, normalmente, investigando sua relação com os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos. Em termos quantitativos, prevalecem pesquisas sobre a formação de professores.

No que se refere a trabalhos provenientes de pesquisas cujos sujeitos são professores, encontramos: seis trabalhos na área de Matemática: MOURA (2006), MORETTI e MOURA (2008), DIAS e MOURA (2008), RITZMANN e MOURA (2010), DIAS (2010a), DIAS (2010b); três na área de Ciências: RIBEIRO (2006), VIEIRA e FERREIRA (2010), SANTOS e GASPARELLO (2010); cinco na área de Arte: MOLON (2008), CHAVES e TEIXEIRA (2008), SILVA (2008), PEIXOTO (2010) e SOARES (2008); um sobre o uso de computador na educação especial: PIRES e DAMIANI (2010); um sobre o estágio na Educação Infantil: YAMIN e SILVEIRA

(2008); um sobre o uso de tecnologias educacionais: BAHIA e SILVA (2010) e um sobre formação de conceitos: GASPARIN (2008).

Já pesquisas cujos sujeitos são estudantes da educação básica, encontramos os seguintes trabalhos: quatro na área de Matemática: CAMARGO e SFORNI (2006), PANOSSIAN e MOURA (2010a), PANOSSIAN e MOURA (2010b), ROSA e DAMAZIO (2010); dois na área de Ciências: GALUCH e MIRANDA (2008), GOULART (2010); dois na área de Arte: EYNG e GALUCH (2008), EYNG e GALUCH (2010); um na área de Filosofia BELIERE, SFORNI e GALUCH (2010); dois na área de Linguagem Escrita MONTEIRO e MIRANDA (2008), CAVALEIRO e SFORNI (2010); dois na área de Educação Especial: SILVA e SOUZA (2008), GOMES et al (2008); um sobre mediação simbólica no ensino fundamental: BERNARDES e MOURA (2008) e dois voltadas para o ensino no Ensino Médio PONTELO e MOREIRA (2010) e GARCIA (2010) ⁶.

A organização do ensino de conteúdos de algumas áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica, como geografia, história, língua estrangeira, não foi objeto de pesquisa nos artigos analisados. Apesar de observarmos a presença de algumas áreas do conhecimento como matemática, ciências, língua portuguesa e arte, trata-se ainda de um número modesto de pesquisas. Esses dados quantitativos revelam a necessidade de ampliar pesquisas cujo foco esteja voltado à organização Didática dos diferentes conteúdos escolares.

Cabe destacar que os trabalhos apresentados nos ENDIPEs de 2006, 2008 e 2010 e que não foram selecionados para análise, não são qualitativamente inferiores aos selecionados, apenas não atendem ao critério que adotamos para seleção, qual seja, serem originários de pesquisas experimentais com foco na produção de alternativas Didáticas e metodológicas subsidiadas pela Teoria Histórico-Cultural.

⁶ Os títulos dos trabalhos encontram-se no Anexo 1.

1.3. Interações entre Didática e Teoria Histórico-Cultural na produção acadêmica brasileira

Como afirmamos inicialmente, a Teoria Histórico-Cultural tem sido bastante presente nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Todavia, apesar de seus pressupostos serem conhecidos no âmbito educacional, a contribuição desse referencial teórico para a organização e desenvolvimento da atividade de ensino de conteúdos escolares é ainda insipiente.

É importante destacar que a Teoria Histórico-Cultural é uma teoria do campo da Psicologia e não tem em si potencial para definir o trabalho pedagógico. Não é possível esperar que o professor faça sozinho a transposição dessa teoria para o campo do ensino. Entretanto, sem o conhecimento teórico-prático, que envolve também uma dimensão técnica, os pressupostos dessa teoria tendem a não sair do plano do discurso. Consideramos que uma das formas de diminuir a distância entre essa teoria e a prática pedagógica está na realização de pesquisas que investiguem modos de organização do ensino com base nesse referencial teórico e as torne públicas e acessíveis aos professores da educação básica.

No entanto, por meio do levantamento das produções apresentadas nos ENDIPEs, nas edições de 2006, 2008 e 2010, verificamos que é pequeno o número de trabalhos que têm entre suas referências a Teoria Histórico-Cultural. Apesar de nessa Teoria ser destacado o papel da mediação docente como fundamental ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, curiosamente, há um número reduzido de trabalhos que trazem questões Didáticas e metodológicas que possam subsidiar os professores no exercício dessa função mediadora. É possível, portanto, compreender que a falta de mudanças na prática dos professores não acontece por mero desinteresse deles ou por falta de compreensão teórica, mas por falta de produção acadêmica que possam inseri-los num diálogo em que reflexões teórico-metodológicas caminhem em unidade. As pesquisas educacionais que deveriam produzir conhecimentos que subsidiem os professores em sua atuação profissional pouco têm contribuído nesse sentido.

Além disso, dentre esses trabalhos muitos apresentam as obras desses autores superficialmente, destacam apenas seus enunciados mais evidentes e citam os autores da Teoria Histórico-Cultural em meio a outras teorias psicológicas, por vezes, até antagônicas, agrupando todas essas teorias sob a denominação genérica de teorias “construtivistas” ou “sócio-construtivistas”. Tal fato corrobora a constatação feita por Silva e Davis, apresentada por Libâneo e Freitas:

[...] embora a Teoria Histórico-Cultural tenha influenciado o trabalho dos professores, pode-se dizer que isso vem ocorrendo de forma pouco aprofundada e mesclada com pressupostos piagetianos, como já constataram Silva e Davis (LIBÂNEO; FREITAS, s/d, p. 6-7).

Outros trabalhos apenas reafirmam princípios gerais apresentados por Vigotski sem avançar em seu entendimento do ponto de vista didático. Por exemplo, muito se afirma que o professor exerce o papel mediador no processo de ensino, mas não se avança no sentido de explicitar que ações docentes caracterizam essa mediação, quando e como é mais adequada, que tipo de mediação favorece a aprendizagem dos estudantes. Também se afirma a necessidade de que os conhecimentos dos estudantes sejam levados em consideração no processo de ensino, mas não se avança sobre como atuar com esses conhecimentos de forma que avancem em direção ao conhecimento científico. Muito se destaca a importância da aprendizagem de conceitos para o desenvolvimento dos estudantes, mas pouco se investe na explicitação de que forma o ensino de conceitos pode ser organizado de modo que promova esse desenvolvimento. Encontram-se afirmações de que um ensino na perspectiva Vigotskiana valoriza o ensino de conteúdos sistematizados, mas não se discute como abordar esses conteúdos, sob qual base epistemológica. Sem que essas questões sejam aprofundadas fica a impressão de que qualquer mediação é válida, de que deixar os alunos expressarem seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo é suficiente, de que qualquer modo de ensinar conceitos científicos pode resultar em desenvolvimento e de que basta centrar a aula na transmissão mecânica de conteúdos sistematizados. Enfim, permanecem os princípios em si, sem a “tradução” Didática deles. Consideramos que, sem o estabelecimento desse diálogo entre os pressupostos teóricos e os modos de organização do

ensino, tende-se ao esgotamento dessa teoria no campo educacional.

Por outro lado, observa-se também na produção teórica analisada, uma possível tendência emergente nas pesquisas, a inclusão de obras de outros autores, desse mesmo referencial teórico, ainda pouco conhecidos no Brasil, que focalizaram suas investigações em aspectos pedagógicos, tais como Galperin, Davidov e Talízina.

Consideramos que o acesso à produção desses autores, aliado ao crescimento das pesquisas de caráter experimental, poderá revigorar a Teoria Histórico-Cultural e propiciar um avanço na produção de conhecimentos no campo da Didática de modo a oferecer maiores subsídios teóricos e metodológicos que ajudem os professores a atuar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

1. 4. Interações entre Didática e Teoria Histórico-Cultural na produção acadêmica russa

Mediante o levantamento realizado nos Anais do Endipe, edições 2006, 2008 e 2010, com a intenção de conhecer *a produção científica brasileira na área de Didática e metodologias de ensino de conteúdos escolares que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural*, constatamos que a interação entre esses dois campos do conhecimento é ainda pequena.

Esse fato demonstra que, no contexto brasileiro, a Teoria Histórico-Cultural teve um percurso histórico que se diferenciou do caminho trilhado por ela em seu país de origem, como podemos observar no panorama elaborado por Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977) acerca da produção científica sobre a aprendizagem na URSS de 1900 a 1960.

Nesse panorama alguns aspetos nos chamaram a atenção: a) o impacto que os estudos, principalmente, de Vigotski, tiveram sobre as investigações acerca dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares; b) a consideração dos pressupostos da THC como pontos de partida para novas investigações acerca da aprendizagem em contexto específico de sala de aula; c)

a grande proximidade entre os interesses investigativos da THC e da Didática, e d) o uso da pesquisa experimental em sala de aula.

a) *Sobre o impacto que os estudos, principalmente, de Vigotski, tiveram sobre as investigações acerca dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares*

Segundo as autoras, por volta de 1930, Blonsky e Vigotski e outros pesquisadores começaram a efetuar investigações sobre os processos mentais da criança, “[...] e isso colocou novos problemas teóricos à prática educativa” (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 148). Enfim, se as pesquisas do campo da psicologia evidenciavam a aprendizagem como fator de desenvolvimento, a compreensão acerca da aprendizagem e da prática educativa como promotora dessa aprendizagem passa a ser também objeto de investigação.

b) *Sobre a consideração dos pressupostos da THC como pontos de partida para novas investigações acerca da aprendizagem em contexto específico de sala de aula*

A existência de pressupostos da THC que enfatizavam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não foi suficiente para que se considerasse estar aí respostas para o ensino. Os estudos de Vigotski foram valorizados, mas não considerados como concluídos, foram assumidos como pontos de partida para novas investigações que visavam maior compreensão do fenômeno apontado por ele, bem como o potencial de seus estudos para a prática pedagógica. Como afirmam Bogoyavlensky e Menchinskaya

Em várias investigações, Vygotsky demonstrou como se transformam as relações que ligam o conceito ao objecto e como se generalizam as relações entre conceitos. Em especial, sublinhou a importância da formação de sistemas de conceitos no processo de ensino, problema que depois se estudaria amplamente (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 150).

Chama-nos atenção a relação que pesquisadores soviéticos estabeleceram com produção Vigotskiana, ela foi vista de modo mais investigativo e menos

“pronta”, o que justifica o fato de ela ter se constituído em embrião de uma série de outras pesquisas, que, não apenas se ocuparam de reforçar os pressupostos já defendidos por Vigotski, mas lançaram novas luzes sobre o fenômeno educacional.

A ideia de que, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento mental provoca uma mudança para níveis de pensamento qualitativamente diferente, abriu novas perspectivas à investigação sobre os processos de aprendizagem (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 150-151).

c) Sobre a grande proximidade entre os interesses investigativos da THC e da Didática

Segundo Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977) a afirmação de Rubinstein (e também de Leontiev) de que os processos mentais não se desenvolvem espontaneamente, mas que se formam durante a atividade do sujeito atuou como um estímulo para a realização de várias investigações sobre o desenvolvimento e a formação dos processos mentais em diversas condições de atividade.

Estabeleceu-se que o objeto de estudo é o modo como a actividade dos alunos é determinada pela educação, e definiu-se que o objectivo era descobrir as leis psicológicas que regem este processo (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 154).

Ao procurar descobrir as leis psicológicas que regem a atividade de estudo que promove o desenvolvimento dos estudantes, essas investigações, do campo da psicologia da aprendizagem, produziram conhecimentos que se aproximaram do campo da Didática e das metodologias de ensino, é o que se pode observar nos objetos das pesquisas realizadas:

Investigou-se o processo da compreensão introduzindo mudanças no material escolar, investigou-se o processo de assimilação de conceitos. Começou a perceber-se que operações de pensamento se produzem durante o estudo das matérias fundamentais; investigou-se a solução dos problemas e a formação das aptidões e dos hábitos; estudaram-se os erros cometidos pelos alunos, com o fim de descobrir sua natureza psicológica e determinar os requisitos psicológicos fundamentais para uma assimilação mais eficaz. Estudaram-se as motivações, o papel dos louvores no processo de assimilação das noções, e assim sucessivamente (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 156).

Em 1944 foi criada a Academia de Ciências Pedagógicas, quando, então, as investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares foram ainda mais difundidas, favorecendo o estreitamento dos laços entre a psicologia e a Didática.

A colaboração de psicólogos acadêmicos, por um lado, e de quantos se interessavam pela metodologia e a didática, por outro, facilitou o debate e a escolha dos projetos de investigação mais importantes para a escola (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 156).

d) *O uso da pesquisa experimental em sala de aula*

Os próprios pressupostos que estavam subjacentes às pesquisas realizadas, bem como a sua finalidade, conduziram a um determinado tipo de investigação – a pesquisa experimental. A compreensão de que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem espontaneamente, nem de forma separada entre si, mas que são desenvolvidas de forma integrada na atividade, levou os psicólogos a reconhecerem os limites do método de testes e desenvolveram métodos de observação, discussão e experimentação na escola em condições reais de ensino e aprendizagem.

Ao compreenderem que não fazia sentido estudar o desenvolvimento das funções psíquicas separadamente, mas que elas deveriam ser estudadas na atividade real dos sujeitos, esses investigadores consideraram que “[...]só o método genético permitiria estudar este processo nas condições normais de aprendizagem” (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 155). O método genético significa o estudo dos fenômenos durante a sua gênese e desenvolvimento, para que assim se possa identificar as forças que desencadeiam e movem esses processos.

Como essas pesquisas não tinham por intenção apenas analisar a prática existente, apontar ou denunciar seus limites, mas compreender quais e como atuam as leis gerais que promovem o desenvolvimento dos sujeitos, foi produzido um conhecimento com características propositivas ao campo do ensino. Nesse sentido,

A passagem do estudo das funções separadas para o estudo da actividade real e completa abriu vastas perspectivas à psicologia da instrução, por causa da possível utilização dos resultados da investigação na *prática escolar* (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 155).

Isto não significa apenas uma mudança de método de investigação, mas de compreensão da função social da pesquisa, o que leva também a mudança nos próprios objetos de estudo. Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977), após afirmarem que a aplicação do princípio genético é fundamental para todas as investigações sobre a psicologia da aprendizagem, apontam alguns dos interesses de estudo das pesquisas que se seguiram após a produção de Vigotski:

Todos os investigadores estão interessados em teorias deste gênero: como se produz a transição do não conhecimento ao conhecimento, através de etapas sucessivas passa o aluno ao assimilar os elementos do conhecimento, as capacidades ou os hábitos, de que modo muda a capacidade de desenvolver o trabalho escolar, etc. (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 158).

As pesquisas de carácter experimental permitiram dar “movimento” à Teoria Histórico-Cultural, à medida que exigiram o seu diálogo com situações específicas de sala de aula, possibilitando maior conhecimento tanto do processo de ensinar e aprender quanto dos próprios conceitos dessa teoria que puderam ser aprofundados, ampliados ou redimensionados.

Ao se referirem as pesquisas realizadas na União Soviética no período de 1936 a 1950 na área de psicologia da aprendizagem, Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977) afirmam que, nesse período, as pesquisas voltaram-se mais para investigações específicas – aprendizagem da leitura, da matemática, da biologia, da história, etc. – e menos para a elaboração de uma teoria geral do ensino. Fato que elas consideram ter sido a força e a debilidade desse período. A força está no fato de essas pesquisas terem contribuído para a construção de uma base científica para o ensino de matérias específicas; a debilidade revela-se no fato de não terem se ocupado do problema das *leis gerais* que regem o pensamento da criança na aquisição de noções, o que acarretou em dificuldades de se elaborar uma teoria geral da aprendizagem.

Essa debilidade apontada pelas autoras parece ter sido enfrentada, em anos posteriores, por Galperin (1902-1988), Elkonin (1904-1984) e Davidov (1930-1998). No início dos anos 1950, Galperin começa a elaborar a teoria da “*Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos*”. Suas investigações foram realizadas por meio de experimentos formativos e permitiram identificar as principais etapas na formação de novos processos psíquicos e os tipos de organização do processo de formação, relacionando as formas de organização do ensino ao desenvolvimento mental. Galperin ofereceu, assim, bases para se pensar a organização do ensino de modo geral e não em uma área específica. Davidov, entre os anos de 1960 e 1970, em parceria com Elkonin, dedicou-se a investigações acerca da atividade de estudo e formulou a “*Teoria do Ensino Desenvolvidor*”⁷, que se constituiu na aplicação pedagógica da teoria histórico-cultural para o ensino. O objetivo de seus estudos foi identificar as peculiaridades psicológicas da formação do pensamento nos alunos, de modo especial a abstração, a generalização e o conceito. Suas investigações realizadas em escolas experimentais soviéticas serviram de base para a estruturação das disciplinas escolares em várias áreas do conhecimento.

Enfim, a lacuna na produção teórica sobre as bases gerais do processo de aprendizagem, apontada por Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977), parece ter sido, posteriormente, preenchida com esses estudos, bem como por outras investigações realizadas por outros teóricos russos, como A. V. Zaporozhets (1905-1981), L. V. Zankov (1901-1977), A. V. Petrovsky (1924-2006)⁸. Esses pesquisadores também realizaram estudos sobre o ensino e a aprendizagem em contexto escolar, voltados para aspectos gerais desses processos, produzindo um corpo de conhecimentos em que está articulada a psicologia e a Didática.

Os quatro aspectos que destacamos nos desdobramos da produção Vigotskiana na antiga União Soviética, não nos chamaram atenção por acaso,

⁷ “A expressão ‘ensino desenvolvimental’ é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davydov publicado na Rússia em 1996, *Problems of developmental teaching*. Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare” (LIBÂNEO e FREITAS, 2013, p. 316).

⁸ Mais informações sobre a produção desses autores podem ser encontradas em LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

mas justamente por, em grande parte se diferenciar dos caminhos trilhados pela produção acadêmica brasileira a partir do ingresso das obras de Vigotski no Brasil. Como observamos nos trabalhos apresentados no ENDIPE, a interação entre essa teoria e a Didática ainda é pequena.

Consideramos que, no Brasil, houve mais uma aceitação dos pressupostos da Teoria como fatos consolidados do que uma postura investigativa acerca deles em situação específica de educação escolar. Por exemplo, a defesa de que “a aprendizagem adequadamente organizada é promotora do desenvolvimento dos estudantes”, levou a uma defesa do ensino sistematizado. No entanto, perguntas que parecem estar no âmago dessa ideia, como: “O que seria uma adequada organização da aprendizagem? Que tipo de ensino possibilita o desenvolvimento? Em quais condições?”, indagações que se respondidas, representaria avanços tanto para a psicologia como para a Didática, nem sempre estiveram no horizonte investigativo dos pesquisadores brasileiros.

Mas por que isso aconteceu? Por que perguntas que parecem latentes na própria teoria que a vinculava à Didática, não se constituíram em desdobramentos das investigações de pesquisadores do campo da Didática no Brasil?

Isso não significa que não houve esforços por parte de alguns pesquisadores e grupos de pesquisa nessa direção, inclusive citados na introdução deste trabalho. Mas os dados levantados nos anais do ENDIPE demonstram que quantitativamente os trabalhos que pensam a Didática por esse viés teórico representa um grupo pequeno tendo em vista o grande número de trabalhos que são apresentados em cada edição desse evento.

Consideramos que a explicação para isso não está na especificidade do contexto em que a teoria histórico-cultural chegou ao Brasil e a direção que as próprias pesquisas no campo da Didática estavam tomando em função desse contexto. Segundo Freitas (1994) o momento de chegada do pensamento de Vigotski no Brasil foi ao final da década de 1970, mas a difusão de suas ideias se deu nos anos 1980 e começo dos 1990.

Na década de 1980 foram traduzidas as primeiras obras de Vigotski para a língua portuguesa, *Formação Social da Mente*, em 1984; *Pensamento e Linguagem* em 1987 e *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, em parceria com Leontiev e Luria, em 1988. Foi, porém, na década de 1990 que o interesse pela Teoria Histórico-Cultural se intensificou, o que repercutiu no aumento significativo de publicação de obras desse autor no Brasil⁹, bem como foi facilitado o acesso à sua produção via a tradução das “Obras Escogidas”, em espanhol¹⁰.

Considerando-se que a década de 1990 foi o de aproximação e estudo das obras de Vigotski, bem como de Luria e Leontiev, era possível esperar que na década seguinte as pesquisas se servissem dos instrumentos simbólicos oferecidos por esses autores na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento para investigar modos de ensino que impulsionassem esses processos tal como propalado pela teoria. Ou seja, teoricamente se poderia esperar um avanço dessa teoria em direção a um estreitamento de diálogo com a pedagogia, de modo especial, com a Didática ao final da década de 1990 e início deste século.

No entanto, nenhuma teoria chega a outro país e encontra o terreno livre, nem as mesmas condições, problemas e necessidades do local em que foi produzida. A história própria de cada país traz seus problemas, suas necessidades e as próprias teorias já consolidadas e em correlação de forças. Em terras brasileiras, no momento de chegada das obras de Vigotski, havia preocupações vinculadas às necessidades próprias do contexto nacional que se entrecruzaram com necessidades surgidas com a abertura do país à globalização das políticas educacionais, que acrescentou novos itens à pauta de discussões no campo da educação e no ensino. Eram travavam disputas teóricas no campo da educação de modo geral e da Didática, em particular. As condições objetivas,

⁹ Foram publicados Teoria e Método em Psicologia (1996), A História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança (1996), O Desenvolvimento Psicológico na Infância (1998); Hamlet, o príncipe da Dinamarca (1999); Psicologia da Arte (1999); Psicologia Pedagógica (2001); A Imaginação e a Arte na Infância (?)

¹⁰ As “Obras Escogidas” foram publicadas ao longo da década de 1990 - (Tomo I em 1991; Tomo II em 1993; Tomo III em 1995, Tomo IV em 1996; Tomo V em 1997 e Tomo VI, com tradução para o inglês.

aqui encontradas, determinam e configuram a especificidade do modo de pensar e atuar com a Teoria no contexto brasileiro.

A compreensão das tensões no campo da Didática, vivenciadas nos últimos 30 anos, nos ajuda a entender a presença-ausência da Teoria Histórico-Cultural como fundamento teórico das investigações sobre o ensino.

2. O RECUO DA DIDÁTICA

O significado da palavra Didática é razoavelmente consensual. Não se nega que ela se refere a “arte de transmitir conhecimentos”, traduzindo-se em modos, formas e técnicas de ensinar. No entanto, na definição do que seria o objeto de estudo da disciplina de Didática nos cursos de formação de professores, o consenso se esvai. Em uma definição dicionarizada, na condição de área de conhecimento, a Didática seria “parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente”¹¹. No entanto, à medida que se considera que a atividade educativa envolve a relação professor-aluno-conhecimento, e que esses sujeitos e esse objeto não estão circunscritos à sala de aula, mas situados em um espaço e tempo socialmente delimitados, que lhes confere singularidades, é possível reconhecer que há múltiplas determinações na atividade educativa e que, portanto, o modo de torná-la “mais eficiente” extrapola o conhecimento acerca de formas e técnicas de ensinar.

Em outras palavras, à medida que se assume as múltiplas determinações do fenômeno educativo, a “arte de transmitir conhecimentos” deixa de ser uma questão de ordem meramente técnica e passa a ser objeto cuja apreensão conta com o concurso de diferentes áreas do conhecimento. Assim, o conteúdo da disciplina de Didática é ampliado, abrangendo o diálogo com outras áreas do conhecimento, não se limitando às técnicas de ensino.

Essa redefinição do conteúdo da Didática, porém, não foi tão simples e se foi consensual no ponto de partida, parece não ter encontrado ainda seu ponto de chegada. É o que revelam trabalhos voltados à elaboração de um balanço da produção acadêmica da área (FARIA 2008, MARTINS e ROMANOWSKI, 2010, PIMENTA, 2008; LIBÂNEO, 2008, 2012; DAVINI, 1996; CANDAU, 2000, 2009, 2011; GATTI, 2008; ANDRÉ, 2008; MARCONDES, LEITE e LEITE, 2011;)

Historicamente, as discussões acadêmicas brasileiras especificamente sobre a Didática podem ser agrupadas em três grandes períodos: da Ditadura Militar, da abertura política e da globalização da economia. Dois eventos

¹¹ HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

constituíram-se em marcos na história da Didática no Brasil: o primeiro foi o I Encontro Nacional de Professores de Didática, em 1972, na Universidade de Brasília e o segundo, o I Seminário Didática em Questão, realizado na PUC-RJ em 1982, que se constituiu no primeiro ENDIPE.

2.1. Ditadura, desenvolvimento econômico e técnicas de ensino

O I Encontro Nacional de Professores de Didática ocorreu no contexto pós-64, em meio ao “milagre econômico”¹² brasileiro, momento em que a educação passa a ser considerada “área prioritária” para o desenvolvimento do país, fazendo parte do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) – 1972-1974, elaborado no Governo de Emilio Garrastazu Médici (MARTINS e ROMANOSWIKI, 2010).

O panorama social brasileiro sofreu grande alteração no período da ditadura militar, os dados apresentados por Carvalho (2012) ilustram bem esse quadro:

[...] o país adentrou a década de 1970 embalado nos mais altos índices de crescimento econômico de sua história e sustentado em três pilares: 1) entrada maciça de capitais estrangeiros, na forma de investimentos e empréstimos; aprofundamento da exploração da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial e à repressão política; 3) garantia, pelo Estado, da expansão capitalista e da consolidação do capital nacional e internacional, especialmente por meio de subsídios e correção monetária como mecanismo de controle inflacionário (CARVALHO, 2012, p. 178-9).

A autora aponta que na esteira desse processo, ocorriam mudanças significativas nas cidades e no campo. A concentração de terras e a mecanização da produção no campo provocaram o êxodo rural e, com isso, cresciam as cidades e com elas a construção civil, as estradas e as hidrelétricas. O número de proletariado duplicou entre os anos de 1970 e 1980, passando de 7,7 milhões para 14,4 milhões, o que representava 33% da população economicamente ativa.

Nesse contexto a educação é requisitada para atender tanto as demandas

¹² No início da década de 1960, o Brasil ocupava o 49º lugar entre as empresas capitalistas mundiais e, em meados da década de 1970, ocupava o 8º lugar. Esse rápido crescimento foi denominado de “milagre econômico” (CARVALHO, 2012)

do crescimento econômico, como os impactos do fato de esse crescimento estar concentrado em poucas mãos. Nesse contexto, o lema do governo era “segurança e desenvolvimento” e a educação deveria atender a esses dois aspectos: a segurança via formação moral e cívica, propaganda anticomunista, desenvolvimento via expansão do sistema educacional, combate à evasão e repetência para que fosse elevada a produtividade do sistema escolar de modo a *“favorecer a inserção de amplos setores das classes trabalhadoras no mercado de trabalho e acelerar o processo de desenvolvimento econômico nacional”* (CARVALHO, 2012, p 180).

Para atingir essa finalidade, entre os anos de 1965 a 1974, vários acordos foram firmados entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (United States Agency for International Development). Dentre os objetivos práticos desse acordo, exposto por Romanelli (1986), um deles diz respeito diretamente ao aspecto didático: *“Atuar sobre o processo escolar em nível de microssistema, no sentido de se ‘melhorarem’ conteúdos, métodos e técnicas de ensino”* (ROMANELLI, 1986, p. 210).

Em razão da necessidade de elevação geral da produtividade do sistema escolar, busca-se tanto em nível de gestão como de organização da prática pedagógica, a eficiência, a racionalização e a operacionalização dos recursos. Daí a necessidade de formação do professor nos aspectos técnicos.

[...] a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento, investimento individual e social. Nesse momento discute-se a necessidade de formar um *novo professor tecnicamente competente* e comprometido com o programa político-econômico do país. E a formação do professor passa a se fazer por meio de treinamentos, em que são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, eficiência e eficácia. A racionalização do processo aparece como necessidade básica para o alcance dos objetivos do ensino e o planejamento tem papel central na sua organização (MARTINS e ROMANOWSKI, 2010, p. 206).

Os problemas educacionais são tratados como estritamente técnicos e, nesse espírito, a Didática assume papel fundamental na formação de professores, considerada uma estratégia objetiva, racional e neutra do processo de ensino (TANURI, 2000).

Com a intenção de buscar a eficiência e a eficácia no ensino, segundo

Veiga (2011), os cursos de Didática assumem a perspectiva tecnicista:

[...] centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. Sua preocupação básica é a descrição e especificação comportamental e operacional dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes de instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle, enfim, a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios sofisticados (VEIGA, 2011, p. 61).

As aulas voltavam-se para conhecimento de modelos sistemáticos de ensino, treino de habilidades por meio do microensino, estudos sobre o ensino programado. Os planos de ensino são feitos com base em normas prefixadas, visando o alcance de objetivos de curto prazo.

Na segunda metade da década de 1970, os primeiros impactos da crise mundial se faz sentir na economia brasileira, levando ao esgotamento do chamado “milagre econômico”.

[...] na segunda metade dos anos 70, as taxas de crescimento econômico caíram de 9,8% em 1974 para 4,8% em 1978. A dívida externa – um poço sem fundo – pulou de 12,5% bilhões de dólares em 1974 para 43 bilhões em 1978 e já estava em torno de 60 bilhões em 1980. A maior do mundo. [...] A inflação rompeu as amarras artificiais e estourou chegando a atingir 110% em 1980. Subiu o custo de vida e o valor real do salário mínimo atingiu o nível mais baixo dos últimos 20 anos. O arrocho salarial, as demissões e o desemprego foram crescendo a cada ano. A crise, que se configurou fortemente a partir de 1976, veio a atingir o seu auge na recessão de 1981-83 (HABERT, 1994, p. 43-3 apud CARVALHO, 2012, p. 197).

O crescimento econômico do Brasil assentado na abertura ao capital estrangeiro levou à falência ou concordatas de elevado número de pequenas e médias empresas nacionais. O aumento do desemprego, os baixos salários, a queda da produção industrial e o aumento da inflação colocaram em evidência a fragilidade da política econômica adotada no Brasil. O descontentamento entre vários setores da sociedade é seguido pelo crescimento de forças de oposição ao regime que denunciavam a repressão política e a corrupção. A oposição surge até mesmo nos setores da burguesia que defendem a instauração de um regime político mais democrático. Entre os trabalhadores, a organização sindical se fortalece e em 1979 ocorrem greves em praticamente todos os estados do país.

A luta pela “abertura política” se fortalece.

No campo educacional observa-se o impacto desse contexto em duas formas de mobilização dos educadores: a) por meio da organização sindical em defesa dos direitos da categoria dos professores e b) mediante a organização em entidades de natureza acadêmico-científica, que se contrapõem à educação hegemônica e buscam uma educação pública de qualidade para a classe trabalhadora. A defesa do ensino público e gratuito passou a agregar educadores progressistas, mobilizando a criação de entidades como a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1977), o CEDES – Centro de Estudos, Educação e Sociedade (1978) e a ANDE – Associação Nacional de Educação (1979). Em conjunto, essas três entidades, organizaram, a partir de 1980, as Conferências Brasileiras de Educação.

As críticas dos educadores dirigiram-se à privatização da educação pública, ao grande percentual de analfabetismo, ao número expressivo de crianças fora da escola, às altas taxas de evasão já nas séries iniciais da escolarização. No entanto, as críticas não se dirigiam apenas à forma de oferta e aos aspectos quantitativos da educação, o tipo de formação propiciado pela escola também passa a ser questionado.

2.2. Democratização e dimensão política do ato educativo

Antes da I CBE realizada em 1980, ocorreu o I Seminário de Educação Brasileira promovido pela CEDES, em Campinas no ano de 1978. Nesse Seminário, segundo Saviani (2010), predominou o caráter de denúncia dos problemas educacionais. Já, a partir da I CBE

[...] a preocupação principal passa a girar em torno da busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário (SAVIANI, 2010, p. 405).

A percepção de que houve o momento de denúncias e que era necessário superar a fase da “crítica” que imperava nos meios acadêmicos, se faz presente entre os educadores nesse período. Em 1982, analisando a situação educacional que estava presenciando e referindo-se a produção intelectual brasileira anterior a

1980, Brandão afirma:

Já possuíamos então, e hoje muito mais, um enorme acervo de boa (e má) literatura sobre a escola reprodutora, capitalista, opressora, etc. que serviu bem para desvendar as bases da prática pedagógica corrente entre nós, que tem-se demonstrado incapaz de garantir a permanência e aproveitamento escolar, para a maioria da população que chega às nossas escolas públicas (BRANDÃO, 2012, p. 55).

Conclui Brandão (2012) que a questão que se coloca, naquele momento, como desafio aos educadores é a necessidade de “descobrir e *propor alternativas Didáticas que subsidiem a reformulação dessa prática*” (BRANDÃO, 2012, p. 55, destaque da autora).

De fato é esse o esforço que se observa entre os educadores a partir de 1980, período no qual são elaboradas várias propostas que visam à “*construção de uma escola pública de qualidade e numa perspectiva crítica [...], comprometida com os processos de democratização do país*” (CANDAU, 2012, p. 09). No entanto, as propostas contra hegemônicas que surgem no período não formam um bloco único. Nas palavras de Saviani, elas têm origem em ideias pedagógicas que “[...] *revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista*” (SAVIANI, 2010, p. 414).

Mesmo reconhecendo os limites de um agrupamento dessas ideias pedagógicas, Saviani (2010) destaca quatro propostas que se destacaram nesse momento: a) pedagogias de “educação popular”, tendo como maior representante Paulo Freire; b) Pedagogias da prática, defendida por Oder José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg; c) Pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo e d) Pedagogia histórico-crítica proposta pelo próprio Saviani.

As duas primeiras defendem a necessidade de uma educação popular, no interior dos próprios movimentos sociais, cujo conteúdo é o saber do povo, com o objetivo de desenvolver sua autonomia. Essa educação seria organizada pelo próprio povo, em oposição à educação escolar que é pensada pela elite para o povo. As duas segundas propostas priorizam o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. A proposta de Libâneo inspira-se no marxismo e

dialoga com autores que tem como foco o trabalho escolar como Snyders e o didata russo Suchodolski (LIBÂNEO, 2008). A proposta de Saviani também é inspirada no marxismo e busca no método da economia política de Marx e em Gramsci elementos para estruturar o método da pedagogia histórico-crítica. Ambos compartilham da mesma intencionalidade – elaborar meios de acesso ao conhecimento sistematizado por todos os estudantes – mas chegam as suas elaborações passando por caminhos diferentes, Libâneo pela Didática e Psicologia da Educação e Saviani pela Filosofia.

As diferenças entre as propostas que surgem na década de 1980 não se destacam mais do que aquilo as assemelha: o combate ao caráter precário da educação pública. Assim, a formação tecnicista passa a ser questionada e a educação é convocada a formar um cidadão crítico que saiba exercer papel atuante em uma sociedade democrática. Para que a escola cumpra essa função, considera-se necessário que os professores tenham formação que extrapole o caráter instrumental e sejam educados numa outra perspectiva. Essa necessidade é estampada na capa, como título do primeiro número da Revista Educação & Sociedade (que deu origem ao CEDES), em setembro de 1978: *O educador precisa ser educado*. Espera-se que os professores tenham um compromisso político com a formação das camadas populares e que visem à transformação social. Os cursos de formação de professores passam a ser questionados na sua competência em formar professores com esse perfil. A formação, de modo geral, torna-se foco de análise e a Didática, de modo especial, é alvo de críticas.

A dimensão política do ato pedagógico torna-se objeto de discussão e análise, e a contextualização da prática pedagógica, buscando compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, passa a ser fundamental. Esses desafios marcaram a década de oitenta como um período de intenso movimento de revisão crítica e reconstrução da Didática no Brasil (MARTINS e ROMANOWSKI, 2010, p. 206).

A disciplina de Didática, marcada pela racionalidade técnica passa a ser questionada em torno da sua contribuição na formação de um professor que tenha visão política do ato educativo. Esse questionamento, ao tocar naquilo que lhe caracteriza como disciplina, provoca uma crise de identidade e a sua especificidade como área de conhecimento passa a ser objeto de reflexão. Nesse

contexto é a realizado o I Seminário Didática em Questão¹³, em 1982¹⁴, que aponta como necessário “*repensar a Didática e ressitua-la em conexão com uma perspectiva de transformação social, com a construção de um novo modelo de sociedade*” (CANDAU, 2012, p. 120) . Referindo-se a esse momento, André (2008) afirma:

[...] no início dos 80 havia um cenário geral muito propício ao movimento de crítica da Didática e ao surgimento de propostas alternativas para seu redimensionamento. O país passava por um movimento de luta pelo restabelecimento da democracia, e os educadores se sentiam altamente desafiados a colaborar com a redemocratização da sociedade. A mobilização era grande, o que levou à organização de eventos, à criação do GT da ANPEd¹⁵ e a uma grande produção acadêmica em que eram divulgados os debates e propostas (ANDRÉ, 2008, p. 488).

Como exposto anteriormente, a segunda metade da década de 1970 foi marcada por uma produção acadêmica voltada para a crítica ao modelo educacional vigente, mas no início dos anos de 1980 há o reconhecimento de que era necessário superar as denúncias e elaborar propostas que pudessem concretizar a almejada escola pública de qualidade.

Mas, ao mesmo tempo em que crescia a expectativa em torno da escola como espaço de formação crítica, provocada pelos ares de otimismo com a abertura política, ocorreu o revigoramento de uma visão da escola como espaço de reprodução dos interesses das classes dominantes, influenciada pela Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron e pela Teoria dos aparelhos ideológicos de Estado de Althusser (LIBÂNEO, 2012). Com base nessa segunda perspectiva, buscar “meios para tornar a atividade educativa mais eficiente”, que seria a função da Didática, passa a ser entendido como uma forma de tornar a escola

¹³ Os principais trabalhos apresentados no Seminário “A Didática em Questão” foram publicados em um livro com o mesmo título, organizado por Candau. Na apresentação da 33ª edição lançada em 2012, 30 anos após a realização do evento, Candau (2012) reconhece que quando a equipe de Didática da PUC-Rio planejou o evento não tinham a pretensão de mobilizar um movimento, nem que ele se transformasse num marco fundamental na história da produção da área, como acabou acontecendo.

¹⁴ Para Oliveira e André (2011), apesar de movimento de revisão da Didática ter ganho força a partir da década de 1980, já em 1976 há uma pista inicial desse movimento em 1976, na XXVII Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), realizada em Belo Horizonte. Na ocasião ocorreu o Simpósio sobre o Discurso Pedagógico, no qual foram discutidos os objetos de estudo e a metodologia de investigação da área de Didática, já acenando para alguns problemas nessa área.

¹⁵ André (2008) refere-se ao GT de Metodologia Didática, criado em 1982, na V Reunião Anual da ANPEd.

cada vez mais adaptada às necessidades do capital.

Para as teorias crítico-reprodutivistas, a possibilidade de transformação social estaria fora do espaço da sala de aula e, nesse sentido, tornou-se sinal de conservadorismo ocupar-se das questões de ensino. Assim, em vários cursos de formação de professores, ganharam relevância as disciplinas de Fundamentos da Educação, de modo especial as disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. Os conteúdos dessas disciplinas, pautados principalmente no materialismo histórico-dialético, ofereciam a formação política crítica que era considerada fundamental ao professor.

Nesse cenário, as disciplinas que tinham o ensino como objeto – Didática, metodologias e práticas de ensino – passaram a ser consideradas disciplinas de menor *status* nos cursos de formação de professores. Libâneo (2008), referindo-se às discussões travadas na década de 70 e 80, afirma que a crítica dirigida à divisão social e técnica do trabalho capitalista, feita pela sociologia de base marxista e as teorias reprodutivistas, foi transposta à divisão do trabalho pedagógico na escola entre professores e coordenadores e diretores. Para superar essa divisão que, supostamente, expropriava o saber dos professores, defende-se o rompimento dessa divisão de tarefas na escola, bem como na formação profissional, proposta que afeta diretamente a Didática.

A pedagogia e a Didática responsabilizadas pela formação técnica dos professores, portanto, acusadas também de retirar deles a capacidade de reflexão e autonomia profissional, deveriam ser substituídas por disciplinas com conteúdo crítico para formar a consciência social e política (LIBÂNEO, 2008, p. 240).

Davini (1996) considera que as consequências das teorias críticas, sobretudo, o reprodutivismo, sobre a Didática foi algo difícil de ser superado. O espaço entre o projeto pedagógico e a ação docente, que era ocupado pela produção Didática, se encolheu.

Balzan (2012) discute esse problema no Seminário *Didática em Questão*, afirmando que há, naquele momento, no meio universitário certo reducionismo da “Teoria da Reprodução” que cria uma atitude que lembra o processo de autoflagelação:

Esta posição conduz a comportamentos de esquiva perante

qualquer compromisso com aquilo que poderíamos chamar de conteúdos específicos da Didática e das demais disciplinas pedagógicas. Fica-se na área das discussões de conteúdos políticos e sociais, deixando-se de se estabelecer as devidas relações com os aspectos pedagógicos (BALZAN, 2012, p. 104-5).

Balzan (2012) aponta que essa concepção, que negava qualquer possibilidade de ação significativa no interior da escola, se contrapunha ao “pedagogismo ingênuo”, segundo o qual a escola tem o poder de mudar a sociedade e, para isso, cabia a Didática formar bons professores, entendido como “professores bem treinados” para usar as *receitas Didáticas*.

Colocada em cheque o seu objeto principal, a Didática foi atingida “de frente”. Seus temas clássicos voltados à organização do ensino (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) passam a ser considerados resquícios do tecnicismo. Discussões sobre estratégias e recursos de ensino é sinônimo de um ensino de caráter instrumental, normativo e prescritivo. E isso se deseja superar. Mas as tentativas de superação passam por diferentes caminhos. É o que explicita Candau (2012) ao considerar que as críticas dirigidas à Didática: a) denúncia da falsa neutralidade e, portanto, o vínculo político-social do aspecto técnico e b) a afirmação de que toda prática pedagógica é social e politicamente orientada, tendo o professor consciência disso ou não, tiveram um aspecto positivo, mas com base nessa crítica “*alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente*” (CANDAU, 2012, p. 21).

As críticas dirigidas à Didática parecem ter sido assumidas como legítimas pela maioria dos professores e pesquisadores dessa área do conhecimento, tanto que, segundo Faria, nesse momento,

[...] o saber didático caracteriza-se por discutir suas limitações epistemológicas, as quais se juntam as críticas ao seu caráter ideológico e à sua funcionalidade em relação ao papel do ensino e da escola ligado à reprodução das relações sociais de produção (FARIA, 2008, p. 06).

Conforme documento aprovado na sessão plenária final do Seminário Didática em Questão, a Didática está naquele momento passando por um momento de revisão crítica, constitui-se em um momento de “*perplexidade, de denúncia, de anúncio, de busca de caminhos*” (CANDAU, 2012, p. 122). É

consenso a necessidade de superar uma visão meramente instrumental, de reconhecer a não neutralidade das técnicas de ensino e de incorporar as dimensões humanas e político-social sem, no entanto, abrir mão da formação técnica, mas ainda não se tem claro como fazer isso.

A oposição entre a competência técnica e o compromisso político (MELLO, 1982; NOSELLA, 1983) estava forte e acabava colocando a dimensão técnica como algo ultrapassado. Essa postura pode ser identificada na exposição de Luckesi no Seminário *A Didática em Questão*. Ele considera que a Didática presente nos cursos de formação de professores é uma

[...] hipertrofia de técnicas, esfacelamento da relação teoria/prática, redução dos fundamentos da prática educacional” e que tal como é ministrada acentua o “senso comum ideológico dominante (LUCKESI, 2012, p. 32).

Seguindo em sua argumentação, Luckesi nega a necessidade do estudo acerca do “como fazer”, para ele quem consegue descobrir o “o que fazer”, sabe encontrar os meios e os caminhos para atingir sua finalidade. E completa, “[...] *com imaginação e comprometimento afetivo-ideológico e uma constante meditação sobre a sua prática, o educador conseguirá encontrar os meios para atingir os fins*” (LUCKESI, 2012, p. 33). Enfim, para Luckesi (2012) não há um conhecimento técnico na ação docente que mereça ser objeto de estudo, o “saber fazer” depende da imaginação, comprometimento afetivo-ideológico e meditação sobre a prática.

Já nesse período, Libâneo (2008) opõe-se a postura de intelectuais que fazem a associação direta entre as técnicas de ensinar e a legitimação da escola capitalista para ele, a “*critiquice antitécnica é própria do democratismo e responde em boa dose pela diminuição da competência técnica do educador escolar*” (LIBÂNEO, 2008, p. 52).

Candau (2012), no Seminário *Didática em Questão*, afirma que a dimensão técnica foi sempre privilegiada na Didática, mas ao ser tratada de forma dissociadas de suas raízes político-sociais e ideológicas, vista como algo “neutro” e meramente instrumental, transformou a técnica em tecnicismo.

A visão unilateral sobre o processo ensino-aprendizagem esteve presente na Didática de inspiração escolanovista, bem como na Didática de base

tecnicista, mas cada uma focou um dos aspectos do ensino, a primeira os aspectos psicológicos e a segunda os meios, recursos e produtos do ensino. Apesar de muito diferentes, essas duas abordagens não consideraram a dimensão política do ato educativo. As condições socioeconômicas e estruturais não foram levadas em consideração por nenhuma delas. É para esses aspectos que a atenção do meio acadêmico se volta.

Candau (2012), porém, não nega a importância da dimensão técnica da prática pedagógica, ela se opõe à exclusão de algumas das dimensões em detrimento de outra. Afirma que quando a competência técnica e a política se contrapõem, não se está postulando uma Didática, mas uma “antiDidática”

A crítica à visão exclusivamente instrumental não pode se reduzir à sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente (CANDAU, 2012, p. 23)

Para Candau, a Didática deve assumir a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, articulando três dimensões técnica: humana e política. Essa seria para ela a *Didática Fundamental* em superação a *Didática Instrumental*.

De acordo com Oliveira e André (2011), as discussões acerca da definição do objeto e da identidade da Didática dominaram as pautas de discussões em encontros científicos ao longo de dez anos – final dos anos 1980 e início dos anos de 1990.

Martins e Romanowski (2010) apontam duas propostas que surgem nesse contexto no campo específico da Didática: a *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*, elaborada por Libâneo em 1985 e a *Sistematização Coletiva do Conhecimento* proposta por Martins em 1989. Oliveira e André (2011), além das duas propostas já citadas, incluem a proposta de Lima, de 1988, apoiada no resgate e análise crítica da memória educativa. A primeira proposta, do ponto de vista didático, “orienta-se pelo eixo da transmissão-assimilação ativa de conhecimentos” (MARTINS E ROMANOWSKI, 2010, p. 206), nela é valorizada a instrução do saber sistematizado, os meios de ensino e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes.

Em oposição a essa tendência e procurando romper com o modelo de transmissão-assimilação de conteúdos, embora críticos, Martins (2011), como já afirmado, propõe a *Sistematização Coletiva do Conhecimento*¹⁶, na qual defende que os professores produzam saberes pedagógicos nas suas próprias práticas.

Martin e Romanowski (2010) sintetizam o movimento histórico, vivido no final do século passado, destacando que a alteração na concepção de conhecimento rompeu com os modelos anteriores nos quais a Didática pautava-se e conferiu a ela um novo conteúdo:

Trata-se de um processo didático pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas; nunca guiá-la. Desse princípio básico, delineia-se um modelo aberto de Didática que vai além de *compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida* (MARTINS, 2008, p. 176); ela vai expressar a ação prática dos professores, sendo uma forma de abrir caminhos possíveis para novas ações (MARTIN e ROMANOWSKI, 2010, p. 207).

Esse “modelo aberto de Didática” que, para alguns autores, foi considerado um avanço na área, significou, ao mesmo tempo, a perda de seu conteúdo específico e da sua identidade como campo que se ocupa do conhecimento próprio da ação docente. A organização da atividade de ensino que era o seu principal objeto tornou-se um problema a ser resolvido pelos professores em sala de aula “em situação” no enfrentamento com as situações práticas com as quais se deparam.

O modo de intervir é elaborado pelo professor com base nesses conhecimentos gerais, advindos da sua experiência. Ou seja, o modo de intervir, as ações Didáticas em si, deixam de ser objeto de conhecimento e passa a ser uma construção de cada professor.

Os conhecimentos acerca do *fazer didático* também não são considerados como objeto central da disciplina de Didática na proposta de Lima (apud

¹⁶ Martins elabora essa proposta com base na Pedagogia dos Conflitos Sociais, proposta por Oder José dos Santos. Como visto anteriormente, Saviani (2010) identifica as teorizações desse autor como parte das Pedagogias da Prática.

OLIVEIRA e ANDRÉ, 2011), para essa autora a formação de professores ocorre ao longo da sua própria formação escolar, desde os primeiros anos de escolaridade, quando eles são expostos a modelos e experiências que os levam a produzir saberes práticos sobre a condução da aula. Assim, Lima (apud OLIVEIRA e ANDRÉ, 2011) propõe, como meio de formação, o resgate e interpretação do conteúdo vivido pelo aluno-professor, para que sejam identificados seus conflitos e contradições e, a partir daí, seja elaborado um novo projeto de prática docente.

As duas últimas propostas afastam-se da necessidade de acesso ao conhecimento sistematizado sobre a ação docente e consideram que esse conhecimento deve ser produzido de forma coletiva pelos professores, por meio da prática, assumida como ponto de partida para a aprendizagem docente. No entendimento de Oliveira e André (2011), a diferença entre as propostas de Martin e Lima “[...] situa-se no tipo de dado utilizado, que no primeiro caso tem como referência a prática docente problematizadora e, no segundo, a memória crítica da prática educativa” (OLIVEIRA e ANDRÉ, 2011, p. 17)

Nesse momento, cresceu na Didática o discurso da epistemologia da prática. Pimenta (2008) apresenta o pensamento de Lavene que bem explica o (não) papel da Didática na epistemologia da prática. Segundo ele, o saber didático não vem só da teoria, mas da experiência dos professores, dessa forma, ele propõe a construção da teoria a partir da prática por meio do registro sistêmico das experiências. No entanto, considera-se que essa “teoria” criada com base nas experiências de um professor ou conjunto de professores não pode ser aplicada em outros contextos concretos, ou seja, ela não teria um caráter de generalização. Sem esse caráter de conhecimento generalizado, não há como, nem motivo, para existir a transmissão desse conhecimento a outros professores ou futuros professores.

Pimenta (2008) afirma que Lavene defende a “descolonização epistemológica da Didática”, nega a Didática como mero campo aplicativo, técnico de uma ciência do conhecimento, configurando-se como consumo de conhecimento, e propõe a Didática como “*aquisição original do conhecimento sobre o ensino*” (PIMENTA, 2008, p. 611).

Seguindo na mesma direção, Contreras também considera que “o ato de ensinar escapa [...] à prescrições dos especialistas” (PIMENTA, 2008, p. 612), pois o ensino está envolvido em uma prática social dinâmica, que não pode ser programada. E afirma que, “*diferentemente da prática médica tradicional, que em grande parte executa as prescrições científicas da medicina, o ensino não é prática orientada pela Didática*” (Contreras, apud PIMENTA, 2008, p. 612).

Para Contreras, a Didática não gera respostas, é na ação refletida pelo sujeito que se geram transformações na prática. Autores que compartilham dessa perspectiva, afirmam que, por terem essa concepção do trabalho docente, estão valorizando o professor como intelectual, em oposição a tendências que o vê como um técnico executor de prescrições de especialistas. Dai a razão da valorização da reflexão dos próprios docentes na condução de suas práticas, conforme propõe Schon.

Para Davini (1996) houve uma tentativa de se ocupar o espaço deixado pela ausência de produção Didática com megateorias sobre o ensino. A autora denomina de megateorias os discursos interpretativos que pretendem reunir “o leque de produções científicas em um marco global compreensivo” (DAVINI, 1996, p. 29), procurando abranger todos os fenômenos envolvidos no ensino – currículo, cultura, condições institucionais, política, sistema educativos, opções políticas, psicológicas, epistemológicas, valores sociais, modelos educativos, etc. Para ela, a produção de Gimeno Sacristan é um exemplo de megateoria.

Apesar de essas teorias terem tentado ocupar o espaço da produção tradicionalmente qualificada como Didática, oferecendo um discurso integrador e abrangente, para Davini (1996) elas acabam sem cumprir esse propósito, mantendo-se em uma trama descritiva-interpretativa, sem chegar às “regras de ação”.

A ausência de uma produção que fosse mais propositiva no campo do ensino permitiu que “a formulação de propostas normativas tenha caído basicamente nas mãos das Didáticas especiais” (DAVINI, 1996, p. 30).

Em síntese, nas décadas de 80 e 90 do século passado um vácuo se instala no campo da Didática, está claro que não se deseja a sua vinculação às técnicas de ensino, consideradas simplistas, reducionistas para serem objetos de

um campo do conhecimento, mas não se tem claro qual, então, seria o seu objeto. Essa tensão gera grande debate na área, configurando-se como um momento em que os pesquisadores desse campo, em nível nacional, ocuparam-se de buscar a identidade da Didática, portanto, as produções circulavam em torno dos problemas das mudanças, das necessidades desse campo do conhecimento e pouco se produziu sobre o próprio processo de ensino. De acordo com Oliveira e André (2011), as discussões acerca da definição do objeto e da identidade da Didática dominaram as pautas de discussões em encontros científicos ao longo de dez anos – final dos anos 1980 e início dos anos de 1990. Algumas pesquisas procuraram investigar o cotidiano da escola de modo a trazer a dimensão da prática para os currículos de Didática. Outras voltaram-se para a análise dos programas de Didática em diferentes instituições de ensino superior no país, identificando o caráter instrumental da disciplina. Enfim, pode-se dizer que, nesse período, a Didática voltou-se para si própria e esse movimento teve duas repercussões:

- a) As pesquisas em Didática ocuparam-se com a discussão da sua própria identidade;
- b) As discussões sobre o ensino foram assumidas pelas metodologias de ensino de algumas áreas do conhecimento.

É importante lembrar que, nesse mesmo momento, ocorria a circulação das primeiras obras de Vigotski, Luria e Leontiev em língua portuguesa.

2.3. Globalização, novos temas e redefinição do papel da escola

A partir da década de 1990 ocorreram mudanças significativa no cenário político, social e econômico que trouxeram para a educação novos desafios e que afetaram as discussões sobre a Didática. Como afirma Saviani (2010) não é fácil caracterizar em grandes linhas as ideias pedagógicas que passam a circular nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990.

Referindo-se ao início da década de 1990, Candau afirma

[...] o cenário muda completamente: o processo de globalização, a transformação do mundo do trabalho, a afirmação da sociedade da informação, a ideologia do fim da história e do pensamento único, o desenvolvimento de novas formas de exclusão e

desigualdade levam a um estado de perplexidade e de falta de clareza sobre os caminhos e as possibilidades de futuro (CANDAU, 2000, p.150).

Apesar de se manifestar na educação de forma mais expressiva na última década do século XX, esse cenário começou a ser desenhado na década de 1970 e 1980 com a crise da sociedade capitalista que levou ao fortalecimento das ideias neoliberais, à reestruturação dos processos produtivos, passando do modelo fordista para o toyotismo, ou sistema de acumulação flexível¹⁷; a globalização da economia e a “remodelação da estrutura de poder e as novas formas de organização e gestão, tanto no setor público quanto no privado” (CARVALHO, 2012, p. 209). Na verdade, são várias mudanças interligadas que se constituem em formas de enfrentamento da crise e que marcam o novo estágio do capitalismo mundial.

Com a flexibilidade e mobilidade nos processos de trabalho, o poder de controle e de pressão dos empregadores aumenta, mediante uma força de trabalho abatida pelos altos índices de desemprego que assolaram os países capitalistas desenvolvidos. No Contexto da acumulação flexível observam-se: o desemprego estrutural; o aumento da competição; a exigência de novas habilidades, ao mesmo tempo em que outras desaparecem ou ficam obsoletas; a estagnação dos salários; e, no campo político, enorme perda do poder sindical, diante da, também, flexibilidade nos regimes e contratos de trabalhos nos quais o emprego regular, cada vez mais, cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhadores autônomos. Essas transformações são traduzidas por uma nova forma de organização industrial, sobretudo pelo surgimento de pequenos negócios, permitindo, inclusive, o reaparecimento de sistemas de trabalho em desuso, tais como: o trabalho artesanal e o familiar. Todavia, há que se observar que esses sistemas de trabalho estão, agora, submetidos às grandes empresas (GALUCH e PALANGANA, 2008, p. 79).

Referindo-se a esse contexto, Carvalho (2012) explica:

¹⁷ “O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade de emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade” (SAVIANI, 2010, p. 429).

As tendências pós-modernas de globalização, inovação e competitividade entre as empresas demandavam, em lugar do trabalhador parcial, excessivamente especializado, com conhecimentos fragmentados e dirigidos para ocupações bem definidas, a introdução de um novo perfil, com habilidades e capacidades intelectuais que favorecessem sua adaptação à produção flexível (CARVALHO, 2012, p. 218).

A crescente competitividade num mercado de trabalho instável que sofre modificações rápidas devido à produção de novos conhecimentos e inovações tecnológicas coloca a necessidade de constante formação como condição para o sujeito manter-se “empregável” ao longo da vida. Assim, a capacidade de “aprender a aprender” é realçada como necessária à adaptação do sujeito às necessidades do trabalho no atual contexto histórico.

Essa demanda de formação como resultante de uma produção econômica globalizada, passa a ser assumida pelos países em desenvolvimento como condição de inserção nessa economia. Assim, o Brasil ingressa no contexto de globalização das políticas públicas educacionais e as reformas a partir dos anos de 1990, foram feitas sob influência das orientações dos organismos multilaterais, como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

Alguns documentos produzidos nesse período serviram de base para as reformas educacionais brasileiras, como: A “Declaração Mundial de Educação para todos”, resultado da Conferência de Educação para todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, documento base dos Planos Decenais de Educação em vários países; a “Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos”, de 1993 e o “Marco de Ação de Dakar” resultado da conferência realizada em 2000.

Um documento que teve grande influência no conteúdo escolar foi o Relatório Delors, elaborado, entre os anos de 1993 e 1996, por especialistas do mundo todo, por iniciativa da UNESCO. Nele são tratados assuntos que evidenciam que o alto desenvolvimento científico e tecnológico, a era da “sociedade do conhecimento”, quando mantidas a serviço do capital, mantem inalteradas e até acentuam problemas sociais graves.

Fenômenos como disparidade entre países ou regiões do mundo, movimentos migratórios, desemprego, subemprego, tensões sociais, violência, exclusão e desigualdade social, poluições destruidoras ou perturbadoras da natureza, dentre outros, são descritos como parte desse contexto (CARVALHO, 2012, p. 230).

Diante desse panorama, o documento apresenta como desafios para a educação: 1) contribuir para um mundo melhor; 2) promover vias e meios de desenvolvimento sustentável; 3) contribuir para a compreensão mútua entre os povos; 4) renovar a vivência concreta da democracia (DELORS, 2001).

A educação deve atender à demanda de garantir a condição de empregabilidade (habilidades e competências) dos sujeitos, bem como formar um “espírito” que garanta harmonia nas relações sociais. Ou seja,

Além de responder pela formação de competências para adaptação do sujeito ao mercado de trabalho, a Educação é chamada para responder aos problemas gerados por esse mesmo desenvolvimento, ou seja, é preciso lidar com a outra face da moeda, na qual estão impressas as marcas da exclusão gerada pela manutenção das relações sociais de produção (GALUCH e SFORNI, 2011, p. 58).

Assim,

É com um olho na formação daqueles que poderão ingressar no mundo do trabalho e outro na formação daqueles que ficarão à margem dele que o Relatório Jacques Delors inicia a sua explicação sobre o desafio da Educação na atualidade: ser trabalhador e cidadão (GALUCH e SFORNI, 2011, p. 59).

Visando esse tipo de formação, defende-se a necessidade de ampliar o tipo de aprendizagem propiciado pela escola. Ela não deve ter como foco apenas a aprendizagem dos tradicionais conhecimentos escolares (língua materna e demais áreas do conhecimentos, cultura geral), além do “aprender a conhecer”, a escola precisa garantir o “aprender a fazer”, “aprender a ser” e o “aprender a viver juntos”.

Segundo o documento, esses quatro pilares devem orientar a definição de novas políticas educacionais em todos os países de modo que haja cooperação internacional, harmonizando as legislações nacionais e os instrumentos internacionais (DELORS, 2001, p. 210).

De fato foi esse o caminho seguido pelas políticas educacionais brasileiras. Ao ser elaborado os PCNs foram contemplados os “quatro pilares” e assumido como papel da educação escolar não apenas a aprendizagem conceitual, mas também a atitudinal e procedimental.

Se por um lado o Relatório Delors deixa explícito que a finalidade das reformas educacionais é a de atender a qualificação requerida pelos novos paradigmas produtivos e a construção de uma moderna cidadania voltada para a coesão social, nos PCNs isso não fica tão evidente. A razão para esse fato pode estar no tipo de interlocução que essas ideias tiveram que estabelecer em solo brasileiro. No meio acadêmico e nas entidades de classe brasileiras, como vimos anteriormente, eram fortes naquele momento as discussões sobre a educação com base em uma perspectiva emancipatória, crítica e com vistas à transformação social e não à coesão.

A Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia do Oprimido elaboradas na década de 1980 estavam presentes como caminhos para a educação pública. Era impossível negligenciá-las e incorporar, na íntegra, a perspectiva de formação advindas dos organismos multilaterais, sem que esses discursos se entrecruzassem. Assim, alguns aspectos dessas teorias se fazem presentes nos PCNs, mas são ressignificados diante do que se tem como perspectiva e finalidade da educação.

Observa-se que termos como transformação social, lutas de classe, contradições desaparecem dos debates educacionais marcados por uma perspectiva neoliberal. No lugar deles passam a desfilar termos como: coesão social, solidariedade, equidade, harmonia. Isso não significa apenas a atualização de vocabulário, mas a mudança de conceito. Falar em transformação social implica ações no sentido de alterar a sociedade cuja base é a relação entre classes desiguais. Contrariamente, primar pela coesão social é justamente defender a permanência dessa sociedade (GALUCH e SFORNI, 2011, p. 63).

Saviani (2010) destaca que o lema “aprender a aprender”, advindo das idéias pedagógicas escolanovistas, é retomado nos documentos que orientam as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e na pós-modernidade. Nesse contexto, o lema é ressignificado. Em sua origem, a defesa do “aprender a aprender” estava vinculada a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo. Numa época marcada pelas rápidas mudanças advindas da expansão da

industrialização, essa capacidade é requerida, e vem acompanhada do otimismo próprio de uma época que se considera estar caminhando para o desenvolvimento (pleno emprego – políticas Keynesianas). Já nas últimas décadas do século XX, o cenário é outro, as mudanças continuam rápidas, mas não há empregos para todos, assim ter a capacidade de continuar em processo contínuo de aprendizagem é condição de manter-se na esfera da empregabilidade.

Essa necessidade de formação é assumida como norte da educação escolar pelo Relatório Jacques Delors e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), trazendo em seu bojo as bases didático-pedagógicas de cunho escolanovista. Assim, permanecendo a mesma base epistemológica, mantem-se a mesma concepção acerca da impossibilidade de um método geral de ensino. A ideia de que a aprendizagem requer a atividade de cada aluno e que cada um tem sua forma própria de agir com o conhecimento abre espaço para a imprevisibilidade da ação pedagógica. Estar aberto a essa subjetividade e singularidade do ato educativo é considerada uma qualidade do professor, que deve estar preparado para agir com criatividade em sala de aula.

O ensino, que segundo bases tecnicistas era um fenômeno totalmente controlado, organizado conforme a lógica do objeto, passa a ser algo que não pode ser pré-concebido, já que deve seguir a lógica cognitiva dos estudantes e esta não pode ser totalmente conhecida *a priori* de modo a ser prevista em passos metodológicos. Assim, a Didática que já estava “em questão”, tem mais um argumento para não se ocupar da forma de organização do ensino.

Por meio do texto de CANDAU (2011), produzido em 1997, no qual ela revisita sua própria produção publicada há 15 anos por ocasião do I Seminário *Didática em Questão*, pode-se observar que há uma ruptura com a perspectiva de “transformação social” que dava o tom a produção acadêmica no início dos anos 1980 e começa a despontar a defesa de novas necessidades a serem contempladas pela Didática. Assim, se expressa Candau:

Os anos 90 inauguram uma nova etapa na vida da sociedade brasileira, assim como da educação. A hegemonia do projeto neoliberal consolida-se no contexto internacional e nacional, acentuam-se e multiplicam-se as formas de exclusão social e cultural, o impacto da globalização econômica e da mundialização

da cultura intensifica-se, assim como a revolução da informação e a crise de paradigmas no nível das diferentes ciências, no âmbito cultural, político-social e ético (CANDAU, 2011, p. 72).

Esse novo cenário, segundo Candau (2011), impõe a necessidade de construção de novas categorias e práticas sociais que respondam às questões do momento, o que implica ressituar o trabalho educativo e, conseqüentemente, a Didática. Assim, a autora afirma que tem se interessado por temas emergentes desse cenário, tais como: multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais de adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social.

Candau (2011) considera que esses temas não podem ser ignorados pela teoria educacional e pela Didática. Essa nos parece ser a primeira manifestação da presença dos temas da pós-modernidade na Didática. Essa presença também pode ser identificada quando a autora, nesse mesmo texto, defende a necessidade de se ampliar o conceito de cultura, incorporando para isso, contribuições da perspectiva sociológica e de cunho etnográfico. Uma nova perspectiva acerca da função social da escola vai se desenhando. A perspectiva de “transformação social” que se fazia forte no início da década de 1980 vai cedendo lugar a uma escola que “*colabore para construir um projeto educativo, ético e político*” (CANDAU, 2011, p. 90), daí a razão para a autora defender a necessidade de a Didática incorporar novos temas como o trabalho com as diferentes culturas, as questões de gênero, violência, entre outras.

No ano 2000, a preocupação de Candau toma a forma de proposta para a área. Ela propõe uma agenda de trabalho para os anos 2000 aos pesquisadores da área de Didática: enfrentar-se com a crítica pós-moderna; romper fronteiras epistemológicas e articular saberes; favorecer ecossistemas educativos; reinventar a Didática escolar; apostar na diversidade; revisitar os temas clássicos da Didática (planejamento, disciplina, avaliação, técnica Didáticas).

Oliveira (2011) ao analisar a produção no campo da Didática na primeira metade da década de 1990, identifica que a tendência desse momento foi a de avançar no entendimento sobre o processo de ensino, deixando de abordá-lo nos limites de suas relações com a aprendizagem, procurando contemplá-lo em sua

totalidade.

O foco das produções na área de Didática volta-se para a formação de professores e segundo Oliveira: *“Pergunta-se menos: o que acontece dentro do aluno enquanto ele aprende? Pergunta-se mais: como o professor constrói, no dia a dia, o seu saber sobre o ensino? Como formar o professor?”* (OLIVEIRA, 2011, p. 134). Esses estudos, segundo ela, foram influenciados por autores como Nóvoa, Popkewitz, Pérez-Gómez. Acrescentaríamos também a influência da produção de Schön. Oliveira (2011) comprova essa ênfase da pesquisa na formação e saberes dos professores em detrimento das pesquisas sobre as questões de aprendizagem dos estudantes, por meio de dados quantitativos que evidenciam o número acentuado de trabalhos sobre o primeiro tema nos trabalhos apresentados no GT de Didática, na ANPEd, nos anos de 1994 e 1995.

Oliveira (2011) observa que os trabalhos apresentados nesse período tem por objetivos analisar, diagnosticar, discutir, investigar, examinar, refletir, etc., sendo rara a busca de contribuições que busquem respostas para questões apresentadas pela prática de ensino, que construam um saber didático que oriente o trabalho do professor. Para isso, reconhece Oliveira (2011) seria necessário

[...] romper com a resistência à construção de categorias normativas sobre o ensino, cuja contribuição para a formação do professor ultrapassasse as contribuições fornecidas pelas pistas para a construção de práticas pedagógicas críticas, que a investigação na área da Didática tem buscado construir (OLIVEIRA, 2011, p. 137).

Sobre os novos temas tratados pela Didática, Pimenta (2008) ao analisar a produção do GT de Didática da ANPEd, no período de 1996 a 2000, afirma que os temas em destaque nas pesquisas são aqueles que tratam:

[...] das teorias Didáticas que buscam raízes explicativas de novas propostas; de novas categorias como subjetividade e complexidade, que ampliam as possibilidades de práticas interdisciplinares e multiculturais; de novos temas que atravessam as práticas pedagógicas e docentes como tecnologias comunicacionais, cognitivismo e violência; sobre a identidade docente que consideram a subjetividade, os saberes, a profissionalidade, com vistas a ressignificar as práticas nos contextos escolares; sobre a epistemologia da prática que diz da produção do saber docente, do professor-pesquisador e do ensino; das

práticas a partir de novas propostas políticas nas escolas (ciclos, etc.); sobre o campo investigativo da Didática a partir de releituras das teorias Didáticas (apud PIMENTA, 2008, p. 604).

Nos trabalhos analisados por Pimenta (2008) é indicada a necessidade de realização de pesquisa sobre temas que perpassam a prática de ensinar, como o multiculturalismo, violência, inteligências múltiplas e cognitivismo, ensino em contextos não escolares (movimentos sociais, sindicatos) e interdisciplinaridade.

Segundo Pimenta (2008), os conceitos de epistemologia da prática e professor reflexivo passaram a se fazer presentes nas produções acadêmicas, acompanhados da “*valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática reflexiva e da valorização da pesquisa como instrumento de formação do professor*” (PIMENTA, 2008, p. 604).

Na produção de 1996 a 2000, Pimenta (2008) identifica a presença de duas novas vertentes de investigação: a) pesquisas sobre o pensamento dos professores sobre o ensino, com o estudo das representações; utilizam-se pesquisas etnográficas e estudos das áreas de psicologia e das representações sociais. São estudos sobre história de vida, sobre profissão e constituição da profissionalidade docente; b) estudos que assumem a prática de ensinar como fenômeno concreto. Esses procuram conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações reais de aula e buscam identificar os saberes docentes mobilizados na condução do trabalho, apoiando-se na “epistemologia da prática docente”, considerando o professor como produtor de saberes.

Nesse contexto, que conhecimentos são considerados importantes ao professor? Em texto produzido em 2004, Veiga (2011) reforça a necessidade de se acrescentar novos temas à reflexão Didática: a multirreferencialidade do processo de ensino, a interdisciplinaridade, o profissionalismo docente, as questões do cotidiano da sala de aula, o multiculturalismo e sua incidência na escola, as novas linguagens, o saber docente, a relações entre a escola e a cultura, entre outros.

Gatti (2008) defende uma Didática inter-relacional, ou seja, que leve em conta os cinco polos envolvidos nas situações de ensino: o aluno, o professor, o conteúdo, o contexto de referência (formas de teorização) e o contexto do

trabalho (em certo contexto social). Para elas as pesquisas em Didática tendem a privilegiar um desses polos, normalmente apenas as disciplinas de referência. Sobre esse fato, diz: *“O problema não está nos recortes disciplinares, mas no fato de serem tomados não como recortes parciais e sim como “o conhecimento” em Didática”* (GATTI, 2008, p. 74-5), e defende a concepção inter-relacional.

A pesquisa na concepção inter-relacional tenta considerar todos os ângulos da situação em suas relações, mesmo escolhendo focos delimitados, e selecionando alguns dos fatores, pela dificuldade, ou até impossibilidade, de considerar todo o conjunto e suas combinações, interdependências e transvariações. Nessa perspectiva há teorizações emergentes, fundadas em epistemologias da práxis. Os processos formativos orientados por esse enfoque procuram enfatizar a totalidade situacional da escola e do ensino, da sala de aula, na integração de diferentes componentes (GATTI, 2008, p. 74).

André (2008) analisa a produção do GT de Didática da ANPEd no período de 2003 a 2007 e identifica quatro temáticas em destaque: a) estudos sobre avaliação da aprendizagem ou do ensino superior e estudos sobre avaliação institucional; b) estudos sobre a importância da pesquisa na melhoria do ensino; c) estudos das práticas docentes e escolares; d) estudos teóricos que discutem conceitos sobre o ensinar.

André (2008) destaca que os estudos da prática escolar reportam-se aos autores que discutem a cultura escolar ou os rituais da escola. Ao analisar as referências utilizadas, a autora identifica um número significativo de autores que investigam a formação de professores.

Após analisar a produção do GT de Didática, a autora chega a uma conclusão preocupante:

A importância da pesquisa na melhoria da qualidade do ensino de sala de aula é uma temática que se destaca, mas de uma forma que causa preocupação, pois os textos não trazem muitos indícios sobre sua efetividade. A defesa da pesquisa – pesquisa-ação, colaborativa – comparece mais como apologia do que como evidência de dados de pesquisa (ANDRÉ, 2008, p. 498).

Nos trabalhos analisados, André (2008) identifica que a técnica de coleta de dados mais utiliza é a entrevista, seguida da observação, livros e artigos, questionário, registro escrito. Dados que parecem permitir a produção de um

conhecimento mais descritivo da realidade escolar, do que propositivo.

André (2008) conclui que o ensino da Didática não está sendo discutido e pergunta-se sobre a razão disso: “[...] *será que estamos nos precavendo de algo que não queremos ver?*” (ANDRÉ, 2008, p. 499).

Libâneo (2008) considera que há grande diversidade e pluralidade de temas tratados pelo campo da Didática e seu receio é de que essa dispersão temática leve à descaracterização do objeto de estudo que lhe é próprio. Para ele, o campo da Didática está em uma encruzilhada que exige tomada de decisão:

[...] o campo da Didática depara-se com uma encruzilhada teórica e investigativa: retomar seu objeto próprio – a aprendizagem e o ensino – tornando a disciplina relevante para a formação profissional de professores; ou abdicar-se de seu objeto, fragmentando seu conteúdo em temas dispersos, tornando inconsistente a prática docente voltada para a aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 237).

Contrapondo-se aos argumentos apresentados por Libâneo (2008), Candau (2009) considera que não se trata exatamente de dispersão, mas de diversificação temática decorrente de novas problemáticas que a contemporaneidade apresenta à escola e que afetam os processos de ensino e aprendizagem. Em suas palavras:

[...] é possível afirmar que o campo da Didática está no momento atual sendo desafiado por novas problemáticas. Talvez mais do que uma questão de *dispersão*, é possível interpretar esta realidade como um momento de desestabilização e diversificação, em que emergem uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas (CANDAU, 2009, p. 38).

Marcondes, Leite e Leite (2011) analisam praticamente a mesma produção analisada por André (2008). Enquanto a segunda elegeu como objeto de análise a produção apresentada nas reuniões anuais da ANPEd de 2003 a 2007, as primeiras analisam os trabalhos das reuniões de 2004 a 2008. O interesse delas era o de saber se os dois problemas anunciados – dispersão de foco e ênfase na formação de professores – eram reais, além de conhecer as contribuições da pesquisa em Didática para a prática pedagógica.

As autoras constataram que os trabalhos apresentados discutem aspectos

clássicos da Didática, mas que nos trabalhos que enfocam o *cotidiano escolar* a diversidade de assuntos e enfoques justifica o temor de dispersão temática na área. Segundo elas, essa dispersão compromete afirmar se há contribuições das pesquisas para a prática pedagógica, já que

[...] o grande número de recortes diferenciados de pesquisa dificulta a possibilidade de síntese dos conhecimentos produzidos, o que viabilizaria construções de maior impacto potencial nas práticas educacionais (MARCONDES, LEITE e LEITE, 2011, p. 326).

As autoras também corroboram a constatação de uma grande concentração de trabalho em formação de professores, o que consideram ser uma ênfase excessiva da produção da área¹⁸. Observaram também nas referências teóricas presentes nos textos a predominância de obras de Nóvoa, Tardiff e Zeichner, autores que tratam da formação de professores.

Marcondes, Leite e Leite (2011) confirmam ainda a constatação feita por André (2008) de que há temáticas completamente esquecidas e que devem ser objetos de investigação: o ensino em tempos pós-modernos, como o atendimento à diversidade de raças, de gênero e de formas variadas de aprender.

À Didática é cobrada a inserir novos temas e a trazer a dimensão prática para a sala de aula, no entanto, como já afirmamos, o período de forte oposição à formação com base tecnicista deixou como herança uma imagem de “metodologias e técnicas de ensino” como algo limitado, arcaico e reducionista. Como afirma Amaral (2004):

Ao se instalar um determinado discurso político na educação brasileira, demonizou-se a Pedagogia e mais veementemente a Didática. A experiência pedagógica acumulada, aprimorada, traduzida em sugestão de atividades, de técnicas, de utilização adequada de recursos didáticos foi varrida dos livros de Pedagogia. A “politização” da Educação significou a “des-didatização” da mesma (AMARAL, 2004, p. 148).

Além disso, com a concepção de que a escola deve trabalhar com

¹⁸ Pudemos também constatar a ênfase nas pesquisas sobre o professor e o decréscimo do interesse pelas discussões sobre os processos didático-pedagógicos na ANPEdSUL, em 2008, quando o “Eixo Didática” contou com seis trabalhos inscritos, ao passo que o “Eixo Formação de Professores” recebeu 118 (SFORNI, 2008).

diferentes culturas, cresce a ideia de que o conhecimento científico – tradicional objeto de ensino na escola – tem valor relativo ou até negativo na formação dos sujeitos. A negação do valor do conhecimento científico assenta-se, principalmente, em dois argumentos: trata-se de um conhecimento produzido pelo sujeito do gênero masculino, branco, europeu e burguês e que, portanto, traz as marcas da visão de mundo desse grupo. Nesse sentido, a transmissão desse conhecimento nas escolas públicas significa uma imposição cultural. Outro argumento centra-se na descrença desse conhecimento como algo importante à humanidade, já que, por meio dele, o homem destruiu a natureza, produziu armas, subjugou outros homens e realizou outras tantas ações que mostraram os limites da ciência e da razão como uma forma superior de consciência. Contrapondo-nos a esses argumentos, afirmamos que o conhecimento científico não é de uma determinada classe. De fato, ele foi produzido em grande parte por países capitalistas desenvolvidos, mas porque esses tiveram garantidas as condições objetivas para a produção material e não material, inclusive à custa de países dependentes e do trabalho de muitos. A apropriação privada desse conhecimento por uma classe, como forma de manter seu poder, é o que pode ser questionado, não, o conhecimento em si. Já sobre os limites da ciência e da razão, é preciso diferenciar o uso que o capital faz da ciência e a ciência como forma “aliviar a canseira da existência humana” (Brecht). A primeira forma que coloca a ciência a serviço do capital e não do desenvolvimento humano, merece sim ser problematizada, mas, nesse caso, o que está em cheque é o capitalismo e não a ciência.

Sem nos alongarmos nessa discussão, retomemos ao fato de a educação estar passando, num mesmo momento, por um processo de desdidatização (AMARAL, 2004) e de desvalorização do conhecimento científico. Nesse contexto, sem ter o “que” (conteúdo) e “como” fazer (formas de ensino) como objeto de estudo, restou à Didática o papel de discutir “vários temas”. Assim, nos cursos de formação de professores, a disciplina em alguns casos mantém-se presa ao tecnicismo e em outros, tornou-se um espaço de discussão de temáticas contemporâneas que afetam o trabalho docente. Assim, os futuros docentes saem dela com poucos elementos para atuarem sobre os processos de aprendizagem dos conteúdos escolares pelos estudantes da educação básica.

Obviamente, os problemas educacionais não são decorrentes da ausência de conhecimentos do conteúdo e da Didática por parte dos professores. Todavia, esse fato é um agravante. Não há como negar que os cursos de formação docente têm formado professores que sabem falar de alfabetização, mas não sabem alfabetizar; que versam sobre educação ou sobre a constituição de sua identidade profissional, mas não sabem ensinar. Apesar de, atualmente, ser exigida formação em nível superior para ser professor na educação básica, além da participação constante dos professores em cursos de formação continuada, a atividade docente em si, normalmente, acaba sendo aprendida na prática. Isso, conforme já exposto, é corroborado por alguns teóricos da educação como algo desejável, como o único caminho possível e válido para a aprendizagem docente.

Desse modo, práticas realizadas espontaneamente nas escolas, como troca de experiências entre colegas ou autorreflexão, passam a ser considerados como o principal componente da formação de professores. A retomada da prática como fundante da compreensão e referência para a formação de professores é analisada por Cunha (2004) como expressão do aligeiramento da teoria e barateamento dos cursos de formação:

Os professores ficam envolvidos em um praticismo que se revela por longas narrativas e descrições de suas práticas, mas não alcançam o patamar da análise crítica, quer porque não desenvolveram adequadamente essa habilidade cognitiva, quer porque não demonstram um lastro teórico que lhes permita dar consistência às suas reflexões (CUNHA, 2004, p. 35).

No entanto, se na Pedagogia essa perspectiva de formação foi se acomodando ao discurso pedagógico, o mesmo não ocorreu nas demais licenciaturas que, com um objeto de ensino mais delimitado, continuou requisitando conhecimentos acerca dos “modos de ensinar”. Se a Didática não oferecia subsídios nessa direção, outras disciplinas passaram a abarcar o conhecimento didático, como as Didáticas específicas e as metodologias de ensino. Esse fenômeno revela-se na perda de espaço da disciplina de Didática nos cursos de formação de professores. Martins e Romanowski (2010), ao analisarem as novas propostas de cursos de licenciatura de cinco universidades constatarem que a disciplina Didática Geral deixou de ser oferecida em um número significativo de curso, cedendo lugar para as metodologias das áreas de

conhecimento¹⁹.

O recuo da Didática no trato das questões sobre o ensino não teve como resultado apenas a sua exclusão ou encolhimento no currículo das licenciaturas, mas também na produção do conhecimento sobre a ação docente.

Iniciamos o estudo acerca do percurso histórico da Didática no Brasil para procurar entender a razão da pouca interação entre a Didática e a Teoria Histórico-Cultural que se observa na produção acadêmica brasileira, diferenciando-se da trajetória dessa teoria em seu país de origem. Considerando-se que a difusão do pensamento de Vigotski no Brasil se deu no final dos anos 1980 e começo de 1990 (FREITAS,1994), a relação entre esses campos poderia estreitar-se na última década do século passado e início deste.

No entanto, nesse período, as discussões no interior da Didática perdia seu vigor no sentido de uma educação voltada para a transformação social, que marcou a década de 1980, e assumia a necessidade de redefinição da função da escola, do conteúdo escolar e do conteúdo da formação de professores numa direção bastante próxima a defendido pelos organismos multilaterais, fundamentados em princípios neoliberais e pós-modernos. Essas condições objetivas talvez expliquem as razões da pequena penetração da Teoria Histórico-Cultural nas discussões da Didática. A preocupação com os “novos” temas ocupou a pauta de discussão, resultando em um terreno pouco fértil para produções acerca da organização do ensino. Todavia, “velhos” temas educacionais, de modo especial, um dos mais antigos deles: aprender a ler, escrever e contar, é ainda muito atual já que essa aprendizagem ainda não está garantido a grande parte dos alunos das escolas públicas brasileiras.

¹⁹ Em pesquisa realizada em 2008 por Martin e Romanowski em cursos de licenciatura de cinco universidades de grande porte do estado do Paraná, as autoras verificaram que de 15 (quinze) cursos oferecidos, apenas 03 (três) apresentam a disciplina de Didática Geral. “Nos demais cursos, o processo de ensino – objeto de estudo da Didática – é desenvolvido através das Didáticas específicas, metodologias específicas, nas disciplinas de práticas de ensino e nas propostas de estágio supervisionado” (MARTIN e ROMANOWKI, 2010, p. 210).

3. A RELEVÂNCIA DA DIDÁTICA NA ESCOLA COMPROMETIDA COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1 Unidade entre função da escola e encaminhamentos didáticos

Partimos do pressuposto de que a educação em seu sentido amplo é o processo de humanização dos sujeitos que ocorre por meio da apropriação dos bens culturais já produzidos pela humanidade. Parte dessa apropriação ocorre por meio da participação dos sujeitos nessa cultura. Há, porém, um tipo de bem cultural específico que não pode ser “captado” diretamente pelos sujeitos na sua interação com o mundo – o conhecimento teórico. Essa é a parte que cabe às instituições de ensino “nesse latifúndio”: possibilitar o acesso àquilo que não se adquire por meio da vivência e da empiria, que não está garantido aos sujeitos via participação em outras práticas culturais. Essa é a especificidade da instituição escolar e o motivo de se valorizar os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como centrais na atividade pedagógica.

Aliada à valorização do conteúdo escolar, deve-se empreender a busca por modos de tornar esses conhecimentos acessíveis a todos na perspectiva do desenvolvimento humano. Esse cuidado justifica-se pelo fato de que nem toda forma de transmissão de conhecimentos científicos caminha nessa direção, como bem demonstra Davidov (1988). A escolarização contribui para a humanização dos sujeitos quando possibilita a ele o desenvolvimento de um tipo de pensamento que se forma sob a base dos conceitos científicos, permitindo-lhe uma nova relação com os objetos e fenômenos. Esse pensamento é denominado por Davidov (1988) de pensamento teórico. Nesse tipo de pensamento, o conceito científico não é considerado como meio de descrição e classificação do mundo objetivo, mas:

O *conceito* é tratado aqui como forma da atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que refletem em sua unidade a *generalidade* e a *essência* do movimento do objeto material. O conceito aparece tanto como forma de reflexo do objeto material, como meio de sua reprodução mental, de sua estrutura, ou seja, como singular *operação mental* (DAVYDOV, 1982, p. 300, destaques do autor)

Para promover a formação do pensamento teórico é preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental. O que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual que está presente na tradição escolar, materializado em livros didáticos e apostilas. Organizar o ensino nessa perspectiva é, portanto, um grande desafio e requer estudos e pesquisa.

Nesse sentido, afirmamos:

Se a Didática acabou se perdendo em suas inflexões, consideramos fundamental que se retorne às investigações acerca das relações dos sujeitos com o conhecimento e das mediações docentes necessárias à promoção da atividade de aprendizagem pelos estudantes. Atualmente, esse conhecimento pode, também, contar com as contribuições de pesquisas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos (SFORNI, 2008, p. 383).

A lacuna existente entre as teorias que versam sobre os processos de ensino e aprendizagem e aquelas que se ocupam do processo de ensino, sentida na produção científica, conforme apontado no Capítulo 1 deste trabalho, é um dos grandes problemas enfrentado por aqueles que atuam na educação básica, seja na condição de professor ou gestor.

Em muitas produções dos autores da Teoria Histórico-Cultural fica evidenciada a importância da apropriação do conhecimento científico para o desenvolvimento humano. Destacaremos apenas três, a título de ilustração:

No capítulo intitulado *Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade infantil*, no Tomo II, das Obras Escolhidas, Vigotski enfatiza o papel da aprendizagem de conceitos científicos no desenvolvimento da consciência, e afirma “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” (VYGOTSKI, 1993, 214);

No texto *O homem e a cultura*, Leontiev (1978) destaca a relação entre apropriação dos instrumentos simbólicos (conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade) e o desenvolvimento do psiquismo;

No texto “Palavra e conceito”, Luria (1991) expõe os diferentes processos

psicológicos do homem quando mediados por conceitos espontâneos e por conceitos científicos, demonstrando o maior potencial do pensamento abstrato para apreensão da realidade objetiva.

Diante dessas produções, tornou-se consensual entre os estudiosos dessa teoria que a escola comprometida com o desenvolvimento humano tem como objetivo principal a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado (científicos, artísticos, filosóficos). Considerando-se que esses conhecimentos são, em princípio, objetos de aprendizagem no espaço escolar, conseqüentemente, há o reconhecimento do valor dessa instituição. O que está em pauta, portanto, não é a valorização da educação escolar em si, mas o seu potencial para o desenvolvimento dos estudantes, via transmissão de conhecimentos teóricos que estão presentes nos diferentes campos disciplinares.

Essa ideia, se bem compreendida, elimina qualquer dúvida sobre os conteúdos que devem ser priorizados quando o trabalho escolar é orientado pela teoria histórico-cultural. Segundo essa teoria, os conhecimentos promotores do desenvolvimento dos sujeitos são aqueles que permitiram, ao longo do desenvolvimento da humanidade, que os homens tivessem maior domínio sobre a natureza e sobre seus próprios comportamentos. Esses conhecimentos encontram-se materializados em complexos sistemas simbólicos. Como exemplos, Vigotski (Vygotskij, 1987) cita a linguagem, os vários sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, diagramas, mapas, desenhos mecânicos e todos os tipos de sinais convencionais que registram e comunicam os conhecimentos produzidos.

A apropriação desse patrimônio cultural, por parte de cada sujeito, permite que ele possa contar com complexos mediadores culturais em sua relação com o mundo, ampliando sensivelmente as capacidades que lhe são asseguradas pela herança genética. Ao se apropriar dos sistemas simbólicos produzidos por seus antecessores, o homem não só adquire conhecimentos, mas também se apodera do nível de pensamento já alcançado pela humanidade, o qual está objetivado nesses conhecimentos. Isso explica a natureza social e histórica do psiquismo humano. Desse modo, a possibilidade de desenvolvimento psíquico está na apropriação dos mediadores culturais. As atividades mentais e

formas de pensamento objetivam-se na forma de conhecimentos sistematizados, de maneira que, ao se apropriar desses conhecimentos, cada ser humano incorpora o desenvolvimento intelectual e ideal que neles está contido (SFORNI, 2008, p. 05).

Se o desenvolvimento do psiquismo humano depende da apropriação desses conhecimentos, uma educação que se pauta nessa perspectiva tem como objetivo principal o ensino de conteúdos científicos de cada área do conhecimento. Ou seja, os conteúdos clássicos das várias ciências se constituem em objetos centrais da atividade de ensino e a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para a promoção dessa aprendizagem. É no domínio desses conhecimentos e no modo de torná-los acessíveis aos estudantes que está o núcleo da atividade do professor.

Em outras palavras, quando se considera que a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nas diversas áreas do conhecimento, cabe ao professor o domínio desses conteúdos e os meios de favorecer a apropriação deles pelos estudantes. Segundo Moraes e Torriglia:

[...] é na relação entre o campo disciplinar e o campo da Didática que se constrói o *ser* e se produz o *conhecimento* docente. Ou seja, a apropriação do conhecimento científico – do conteúdo das disciplinas que compõem o campo disciplinar, das formas de sua produção e sua socialização – deve articular-se aos modos de sua transmissão (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 50).

Reconhecer a disciplina de Didática como aquela responsável por oferecer o conhecimento acerca de modos de transmitir os conteúdos curriculares, não significa reduzi-la a dimensão técnica. Mas ter os modos de transmissão do conhecimento como núcleo em torno do qual giram os conteúdos teóricos da formação docente. Isso é o que diferencia uma discussão teórica no interior da Didática, daquelas que ocorrem em outras disciplinas como Políticas Públicas, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, etc. Essa distinção foi se perdendo, à medida que a Didática foi se afastando do seu objeto principal, evitando ser “tecnicista”. Os conteúdos teóricos de outras áreas de conhecimento são fundamentais, mas eles, no interior da Didática, devem contribuir para a compreensão do que é próprio da Didática, não substituí-la. Eles contribuem

quando estão articulados ao que é objeto central desse campo do conhecimento – os modos de transmissão dos conteúdos escolares.

Negar o “tecnicismo”, não é o mesmo que negar a existência de um conhecimento sobre a dimensão técnica, operacional do trabalho docente. Afinal, o problema não é a técnica, mas a técnica cuja razão se desconhece. Para que a prática do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos tal como apresentadas nos livros didáticos ou em modelos de aula, disponíveis na internet, mas que, contrariamente, ele seja sujeito da sua própria ação, precisa dominar as bases teóricas nas quais ela está assentada. Enfim, o trabalho docente não é meramente técnico, mas teórico-prático.

Esse nível de desenvolvimento profissional somente é possível quando o professor domina os instrumentos teóricos que lhe são oferecidos pelos estudos dos fundamentos da educação, das políticas educacionais e das teorias de ensino. Esses conhecimentos não são mais importantes ou menos do o saber fazer, pois eles orientam também a atividade docente à medida que permite ao professor situar-se teoricamente na perspectiva que assume, compreender e diferenciar os diversos caminhos que são acenados para a educação escolar e reconhecer as *“contradições e inconsistência do sistema educacional, na medida em que compreende o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola”* (MOURA et al, 2010, p. 91).

Para que tenha condições de planejar sua atividade, precisa refletir e analisar suas ações orientando-se pelo fim que deseja atingir. Ou seja, tão importante quanto ter clareza sobre o que deseja “produzir” (o tipo de aprendizagem almejada) é ter domínio dos instrumentos físicos e simbólicos que tornam essa produção possível. Assim, não basta ao professor concordar com pressupostos vigotskianos de que o papel da escola é a humanização dos sujeitos, de que o conteúdo escolar é importante para essa finalidade, ou que ele deve mediar esses conhecimentos, se não domina os instrumentos necessários à “produção” dessa formação no aluno.

No que se refere, de modo mais específico, à aprendizagem, Davydov afirma que a tarefa da ciência pedagógica é a de compreender,

[...] como o conteúdo do desenvolvimento espiritual da humanidade se transforma em suas formas de desenvolvimento espiritual e como a

apropriação dessas formas pelo indivíduo se transforma no conteúdo do desenvolvimento de sua consciência (DAVYDOV, 1988, p. 61).

Davydov centrou sua atenção na escola, considerando-a o principal meio de socialização dos bens intelectuais. Para ele, a organização didático-metodológica das matérias escolares é determinante da possibilidade ou não da apropriação desses mediadores pelos alunos. Segundo Davydov, *“apropriação é o processo de desenvolvimento, mas somente sob certas condições, a saber, quando envolve o domínio de métodos e formas gerais de atividade mental”* (RENSHAW, 1992).

Nesse sentido, o papel nuclear da formação de professores é oferecer subsídios para que ele domine condições e modos de promover a aprendizagem. Para isso, faz-se necessário:

- Conhecer o percurso lógico e histórico do conteúdo a ser trabalhado, de modo a reconhecê-lo como um instrumento simbólico produzido na atividade humana, portanto, impregnado de ações e operações mentais;
- Conhecer o sujeito que aprende, de modo a poder criar motivos adequados para as referidas aprendizagens e atividades que o levem a reproduzir as ações e operações mentais objetivadas no conteúdo trabalhado.

Em síntese, os cursos de formação de professores têm o papel fundamental de oferecer conhecimentos que permitam ao professor compreender e organizar o ensino, levando em conta o objeto de conhecimento e a atividade necessária ao sujeito para apropriação desse saber. Trata-se de um conhecimento acerca do objeto de ensino, sobre o sujeito da aprendizagem e, principalmente, sobre as relações entre os dois em situação de sala de aula.

É fato que as teorias não oferecem respostas definitivas e diretas para o enfrentamento de todos os desafios da docência. Nem esse seria o nosso ideal. Estamos defendendo a necessidade de conhecimentos sobre o ensino e não manuais prescritivos para os professores. Não estamos buscando um passo-a-passo que regule as ações do professor, mas princípios orientadores e ações que possam ser uma referência geral na sua atividade profissional. No caso da

docência, os conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem são instrumentos simbólicos – conceitos e princípios – que podem se transformar para o professor em ferramentas valiosas para a análise e redefinição dos seus modos de ação na prática. Nesse sentido, mantém-se a flexibilidade necessária para que os princípios e ações sejam pensados e redefinidos de acordo com as situações particulares enfrentadas por ele condições concretas de cada sala de aula. Consideramos que o professor deve ter uma formação que lhe ofereça condições para analisar o concreto pela mediação dos conhecimentos teóricos da sua área de atuação, tendo, assim, domínio de sua própria atividade.

Desse modo, nossas pesquisas têm se voltado para a busca desses subsídios na psicologia da educação, de modo especial, na teoria histórico-cultural “explorando” seus conceitos de forma mais sistemática com vistas elaborar princípios orientadores da organização do ensino.

3.2. Experimentos didáticos como metodologia de pesquisa

Apesar de ser possível identificar na Teoria Histórico-Cultural princípios educativos que nos ajudam a pensar a educação, eles não foram produzidos com uma finalidade pedagógica de orientar a ação docente. Vigotski, Luria e Leontiev partiram da necessidade de compreender o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, esse era o objeto de estudo desses pesquisadores e não a educação escolar propriamente dita. Todavia, ao considerarem a natureza social do desenvolvimento, destacam o papel da apropriação da cultura como meio para formação das aptidões e características especificamente humanas e, dentre as atividades que propiciam a apropriação da cultura, a aprendizagem escolar, ganha lugar de destaque em suas teorizações.

Ao tratarem da especificidade da atividade interpsíquica na promoção do desenvolvimento humano, esses autores apontam alguns princípios educacionais que deixam pistas para pensarmos a organização de um ensino que tenha impacto sobre o desenvolvimento. Nascimento (2010), compartilhando desse mesmo entendimento, destaca alguns desses princípios:

A despeito de ser uma teoria da ciência psicológica, podemos

identificar, na teoria histórico-cultural, alguns princípios educativos gerais, tais quais: a) a concepção de homem como um sujeito histórico; b) a compreensão da formação social da consciência; c) a definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade; d) a defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos; e) o entendimento de que as funções psíquicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapsíquicas); f) a defesa de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por outras pessoas (colaboração dos mais experientes) (NASCIMENTO, 2010, p. 102).

A autora considera que tais princípios têm um potencial prático para a organização do ensino, mas não se constituem, em si mesmos, princípios didáticos. Todavia, não raro, tem se mantido aí as discussões sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino, tal como exposto no capítulo 2. Tal fato elucida as razões de esta teoria estar presente como pressuposto teórico em PPP (Projetos Político Pedagógico) de algumas escolas, sem, no entanto, se evidenciar modificação significativa na organização do ensino, no que se refere à estruturação do conteúdo, às metodologias de ensino e à avaliação da aprendizagem.

Concordamos com Nascimento (2010) quando afirma que para elaborarmos um modo geral de ação do trabalho educativo “[...] *precisamos realizar um movimento tanto de aprofundamento destes conceitos presentes na teoria histórico-cultural, quanto de novas elaborações teóricas que partam deles*” (NASCIMENTO, 2010, p. 103). Essas novas elaborações teóricas, em nosso entendimento, não podem prescindir do diálogo com a própria prática pedagógica, por meio da análise de dados de campo que permitam elucidar, referendar, redimensionar e/ou reestruturar esses conceitos tendo em vista a especificidade da aprendizagem de um tipo específico de conhecimento, o teórico, e em um contexto particular, a sala de aula.

É bastante conhecida a afirmação de Vigotski de que o ensino adequadamente organizado propicia o desenvolvimento dos estudantes. Com base nesse referencial, sabe-se que a participação do sujeito em situações de ensino sistematizadas, capazes de assegurar a internalização dos conteúdos como potencializadores do pensamento teórico, é condição para que a

aprendizagem seja promotora do desenvolvimento. Se por um lado essa concepção aponta para uma valorização da escola e do trabalho docente, por outro, traz consigo um problema pedagógico a ser resolvido: como organizar o ensino de modo que venha, de fato, a assegurar condições adequadas ao desenvolvimento dos alunos inseridos nesse processo?

A necessidade de termos respostas, apontamentos ou mesmo indícios de uma organização do ensino com esse potencial formativo, encontra nos modos de organização do ensino o objeto de nossas pesquisas, o que confere a orientação concreta para nossa atividade de pesquisa, transformando esse objeto – modos de organização do ensino – no próprio motivo dessa atividade, ou, como afirma Leontiev (1978), naquilo para o qual se orienta a nossa atividade e a estimula.

Nesse sentido, experimentar modos de organização do ensino e acompanhar o seu impacto na aprendizagem dos estudantes tem sido o caminho para atingirmos esse fim. Esse tipo de metodologia de pesquisa foi inspirada nos princípios do *método genético experimental* utilizado por Vigotski para o estudo da elaboração de conceitos e no *experimento formativo*, elaborado por Zankov e utilizado por Davidov (1988).

Segundo Zankov (apud AQUINO, 2013):

A aplicação do experimento na investigação científica permite estudar as relações de determinadas facetas do processo e achar as causas que condicionam a *necessidade* de que apareça o fenômeno dado. Desse modo, o experimento permite evidenciar as leis da esfera da realidade objeto de estudo (ZANKOV, apud AQUINO, 2013, p. 240) ²⁰.

Considerando que nossas pesquisas não são do campo da Psicologia, mas do ensino, já que procuram investigar procedimentos didáticos que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, elas são denominadas de *experimento didático*²¹. O pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, com a intenção de colocar em *movimento*

²⁰ A fundamentação filosófica e psicológica do experimento formativo apresentada por Zankov, pode ser encontrada em Aquino (2013).

²¹ Freitas (2010) optou por denominar o experimento realizada em sala de aula, para fins de investigação Didática, de “experimento didático formativo”..

os processos que visa investigar. Para isso atua como professor ou em conjunto com o professor em sala de aula.

Para o método do experimento formativo é característico a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda. [...] Para nós, se pode chamar ao experimento formativo *experimento genético modelador*, o que traduz a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino (DAVIDOV, 1988 p.196, grifos do autor).

As aulas são videogravadas para posterior análise. Também se constituem em fontes de pesquisa materiais escritos e outros tipos de produção feitas pelos estudantes durante a intervenção. Na análise dos dados a atenção do pesquisador volta-se, concomitantemente, para o ensino e para a aprendizagem, e não apenas para a aprendizagem, já que a intenção é a de identificar modos de organização do ensino que potencializam o desenvolvimento dos estudantes durante a aprendizagem de determinados conteúdos escolares.

As pesquisas que expostas a seguir foram realizadas mediante experimentos didáticos em diferentes áreas do conhecimento, tendo em comum o motivo que as move: identificar/elaborar/experimentar modos de organização do ensino que promovam a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Nas exposições das pesquisas identificaremos os princípios didáticos que estiveram presentes ou que foram resultados das investigações. Consideramos que essas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento sinalizam alguns marcos teórico-metodológicos para a organização Didática de conteúdos escolares e permitem avançar em direção a um modo geral de ação que oriente o trabalho docente.

Na interpretação dos dados obtidos procuramos levar em conta a especificidade das condições em que o experimento foi realizado, de modo que os resultados alcançados permitissem certa generalização, sem, no entanto, extrair deles mais do que a própria condição objetiva em que ele foi realizado pode oferecer. Assim, os dados coletados via o experimento são interpretados com o cuidado de se levar em conta a singularidade, a particularidade e a universalidade presente na situação de ensino e aprendizagem analisada.

3.2.1. Experimento 1 – o ensino de matemática no ensino fundamental²²

Rodrigues (2006) partiu da necessidade de compreender “Como a aprendizagem de conceitos matemáticos pode contribuir com o desenvolvimento dos alunos” Seu objetivo foi investigar a possível relação entre a aprendizagem de conceitos matemáticos e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Para buscar respostas a essa questão, realizou estudos sobre a relação entre aprendizagem de conceitos matemáticos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Além dos estudos teóricos, realizou um experimento didático com alunos de uma 3ª série do ensino fundamental. Nas atividades de ensino desenvolvidas foram analisados os modos de ação dos estudantes em busca de soluções diante de situações desafiadoras propostas e o processo de reflexão dos alunos durante a realização de atividades. Sua intenção era, dessa forma, identificar, na linguagem e nas ações externas manifestadas pelos estudantes, as funções psíquicas superiores mobilizadas nas ações intencionalmente mediadas.

Alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural constituíram-se em pressupostos teóricos para se pensar na metodologia de ensino a ser adotada no experimento, sendo eles:

- o ensino de conceitos científicos, adequadamente organizado, promove o desenvolvimento intelectual dos alunos;
- o processo de conceitualização acontece de forma ativa no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados e acumulados pela humanidade;
- o estudante somente entra em atividade de aprendizagem quando necessidades e motivos de apreender o conteúdo são desencadeados pela atividade do professor;
- O estudante não é capaz de formular conceitos científicos por simples

²² Experimento didático realizado por Vera Lúcia Gouvêa Camargo Rodrigues, como parte da pesquisa de mestrado intitulada “Aprendizagem do conceito de volume e o desenvolvimento intelectual: uma experiência no ensino fundamental”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

observação de fenômenos naturais, se não puder contar com uma instrução formal;

- Para desenvolver este conhecimento nos alunos, é preciso que o conceito (no caso específico, o conceito de volume) esteja presente como um instrumento cultural, buscando a sua essência como produção humana, entendendo-o na interação do homem com o meio;

- No processo de formação das operações mentais, a criança necessita desenvolver ações mentais adequadas. Inicialmente, essas ações “[...] *assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança, e só depois se transformam em ações internas*” (LEONTIEV, 1991, p.74). Para se converter a ação de uma criança em operação:

[...] é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito (LEONTIEV, 1998, p.75).

- “*A passagem da ação para a operação, pela exigência de uma nova ação, evidencia uma nova qualidade de pensamento, ou seja, revela um processo de desenvolvimento psíquico*” (SFORNI, 2004, p.174). A “*operação interna do pensamento*” da qual fala Galperin (1987), revela-se no modo de realização de uma nova ação, seja ela psíquica ou objetiva;

O experimento foi realizado em uma turma composta de 34 alunos de uma escola municipal. As atividades foram desenvolvidas pela própria pesquisadora em parceria com a professora da turma. Foram realizados 20 encontros, totalizando 48 horas/aula de intervenção. O conteúdo desenvolvido contemplou quatro unidades, organizadas da seguinte forma:

- Os Sólidos Geométricos.
- Elementos estruturais de um Sólido Geométrico.
- Planificação de Sólidos Geométricos.
- Volume: uma medida espacial.

Com base no experimento realizado, Rodrigues (2006) sintetiza alguns

conhecimentos sobre a organização do ensino que foram provenientes da análise do experimento:

Os alunos confeccionaram embalagens que deveriam comportar determinados objetos, o que lhes permitiu atuar com a ideia de volume. Rodrigues (2006) constata que a ação sobre o objeto é atrativa para as crianças e um elemento importante na aprendizagem, porém não é suficiente para que se apropriem do conceito de volume. A manipulação dos objetos os levou a percepção do fenômeno, mas não a “tomada de consciência” do conceito. Durante a confecção da embalagem a ação mental dos estudantes estava voltada para a atividade prática, não distinguindo nela a atividade intelectual que a envolvia.

A mediação docente, nesse momento, é necessária para a mobilização da atenção dos alunos para o conhecimento presente na atividade prática, de modo que eles não fiquem apenas no fazer, na atividade externa, empírica e particular. Essa mediação centra-se na inter-relação entre a ação no plano material e a linguagem matemática. Como conclui Rodrigues, *“A linguagem científica é fundamental para a generalização do conhecimento, é o que permite aos alunos extrapolar a situação específica em que estão inseridos”* (RODRIGUES, 2006, p. 150).

A passagem da ação externa para um pensamento teórico sobre o fenômeno requer a mediação da linguagem. Por isso, Rodrigues (2006) evidencia a necessidade de dinâmicas que “obriguem” o aluno a expressar-se verbalmente ou por escrito a síntese do trabalho realizado. Desse modo, finalizou a atividade com uma exposição do material recolhido, quando os estudantes comunicavam aos colegas a origem, as características e a função dos objetos confeccionados.

A necessidade de explicar o conteúdo não para o professor [...] (esse já sabe o que vai ser exposto), faz com que o lugar ocupado pelo aluno mude, seu compromisso é com os demais colegas em uma situação real. Isto leva a organização do próprio saber, sintetizando o que aprendeu e comunicando esse conhecimento em linguagem adequada. Muitas vezes, é nesse momento que o aluno toma consciência de sua própria aprendizagem (RODRIGUES, 2006. p. 154).

Rodrigues (2006) afirma que a prática pedagógica é modificada quando o professor reconhece que a percepção sensorial por parte do aluno é importante,

mas, insuficiente para a aprendizagem conceitual:

No primeiro caso, o ensino centra-se em manipulação de objetos e repetição de procedimentos. No segundo caso, exige-se a organização de situações de ensino em que as ações dos estudantes são mediadas pela matemática (RODRIGUES, 2006, p.157).

Nesse processo, a mediação do professor ocorre no sentido de promover a reflexão e análise dos alunos em torno das ações realizadas nas quais os conceitos matemáticos estão implícitos e que, na interação entre aluno-aluno e alunos-professor devem se tornar explícitos.

Rodrigues (2006) encontra nesse encaminhamento metodológico o vínculo entre o ensino e o desenvolvimento dos estudantes: ao promover a reflexão e a análise entre os estudantes, via organização de situações desafiadoras, questionando o aluno, fazendo-o testar suas hipóteses e modificá-las se necessário, até que ele chegue a uma solução aceitável para si mesmo e para a área do conhecimento em pauta, “[...] *as funções psíquicas superiores são mobilizadas na resolução das atividades realizadas; estando aí a possibilidade de o ensino ser promotor do desenvolvimento dos estudantes*” (RODRIGUES, 2006, p. 157).

Dessa perspectiva, o trabalho do professor ultrapassa o papel de transmitir um conhecimento já pronto, em forma de síntese. Para isso, não lhe basta o domínio do conteúdo específico, é preciso que ele pense nesse conteúdo na perspectiva de um conhecimento produzido ao longo da história na realização da atividade humana e busque nesse histórico, a lógica que deve ser apropriada pelo aluno.

Para Rodrigues (2006), a contextualização do conceito oferece elementos para compreendê-lo como instrumento simbólico, ou seja, como algo que facilita o pensamento do homem na sua interação com os fenômenos da realidade. E completa: “*Ao mesmo tempo, essa compreensão, nos leva a excluir formas de aprendizagem que abordam a matemática como um conhecimento com valor meramente escolar ou como algo essencialmente abstrato não acessível a todos*” (RODRIGUES, 2006, p. 158).

Além desse aspecto próprio da estruturação do conteúdo, outro aspecto

destacado por Rodrigues (2006) refere-se à necessidade de se levar em conta na definição da metodologia do ensino, a atividade daquele que aprende.

É necessário que o aluno participe como um sujeito ativo, que se sinta presente na atividade de ensino com as necessidades similares àsquelas sentidas pelos homens ao produzirem determinado conhecimento, procurando, dessa forma, realizar ações movidas pela reflexão na busca de alternativas para a solução de problemas (RODRIGUES, 2006, p.158).

Por meio do experimento, Rodrigues (2006) aponta também aspectos importantes a se considerar na avaliação da aprendizagem. A autora reconhece que compreendia o pressuposto de Leontiev de que o determinante no desenvolvimento do psiquismo da criança é a evolução de sua atividade, tanto interna como externa, mas, considerando que a modificação das funções psíquicas, promovida pela internalização, é um processo interno do sujeito, sentia dificuldade em analisar se houve ou não evolução da atividade interna dos alunos mediante a participação nas situações de ensino. Porém, a necessidade proveniente da pesquisa de captar indícios de aprendizagem exigiu que ela ficasse atenta à linguagem e às ações externas manifestadas pelos alunos. Assim, nesses dois aspectos – linguagem e ação externa – constatou evidências da qualidade da aprendizagem que estava ocorrendo. Quais eram esses indícios? Quando um aluno explica porque resolveu um problema de uma determinada forma, é possível identificar se está utilizando um conhecimento conceitual ou apenas perceptivo, preso a situação empírica, ou ainda, apenas repetindo mecanicamente procedimentos aprendidos em outras situações; quando lida com os objetos concretos é possível perceber se age por tentativa e erro ou se suas ações são orientadas por algum princípio decorrente de um conhecimento conceitual; quando escreve as conclusões nas atividades permite identificar a presença ou ausência de elementos de generalização decorrentes da tomada de consciência; “*Enfim, uma série de falas e ações nos dão pistas sobre a qualidade da aprendizagem ocorrida*”, constata Rodrigues (2006, p. 159).

3.2.2. Experimento 2 – A linguagem escrita como objeto de ensino²³

Cavaleiro (2009), mobilizada pelos baixos índices de desempenho dos alunos no domínio dos conteúdos da linguagem escrita evidenciados pelas avaliações em larga escala levadas a termo pelo Ministério da Educação, bem como pela constatação desse fenômeno em sua prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental, questiona: como organizar o ensino de maneira que promova o domínio da língua escrita por parte dos alunos? Com base nessa pergunta desencadeadora realizou sua pesquisa com o objetivo de investigar modos de organização do ensino e analisar indícios de aprendizagem da linguagem escrita decorrentes dessa organização.

Inicialmente, a pesquisadora realizou o levantamento de dados nas avaliações governamentais, os quais evidenciam o baixo desempenho dos alunos no domínio dos conteúdos de língua portuguesa. Posteriormente, empreendeu a análise do ensino desses conteúdos, procurando identificar uma possível relação entre a forma de organização do ensino e o desempenho dos alunos. Para tanto, analisou os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram, nas últimas décadas, o ensino da linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com a intenção de identificar elementos teórico-metodológicos que pudessem orientar a melhoria desse ensino, procurou suporte teórico nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev.

Tendo em vista o objetivo da investigação, foi necessário a realização de um experimento didático que permitisse analisar a relação entre as ações Didáticas e o curso das elaborações do pensamento dos alunos rumo à apropriação dos conteúdos. O experimento foi realizado em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de um município do Estado do Paraná, em um período de três meses, em dois dias da semana, tendo cada encontro a duração de uma hora e meia a duas horas cada. A coleta de dados foi efetuada por meio de observações, avaliações, registro de atividades e videografações. As filmagens possibilitam um exame mais detalhado das ações

²³ Experimento didático realizado por Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro, como parte da pesquisa de mestrado intitulada “Organização do ensino da linguagem escrita: contribuições da abordagem histórico-cultural”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

docentes e discentes.

Alguns princípios educacionais da Teoria Histórico-Cultural foram norteadores da organização do experimento:

- A aprendizagem de conceitos científicos e espontâneos ocorre por caminhos distintos, o que levou Cavaleiro (2009) a considerar que não era possível a aprendizagem da linguagem escrita por meio, unicamente, de situações de uso dessa linguagem, assim como ocorre com a linguagem oral;

- O papel do outro como mediador na Zona de Desenvolvimento Próximo. Com base no pressuposto de que o outro tem potencial sobre o desenvolvimento dos sujeitos quando sua atuação incide sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, Cavaleiro (2009) procura analisar na produção escritas dos estudantes quais conhecimentos já são de domínio deles, quais não se fazem presentes e quais oscilam, fazendo-se presentes em alguns momentos apenas. A oscilação no emprego ou no emprego adequado da linguagem padrão é um indício de que o conteúdo já foi objeto de ensino nesta turma, mas que esse conteúdo ainda não é uma ação consciente por parte dos alunos, o que torna frágil sua possibilidade de generalização. Assim, o aluno não tem o domínio de seu emprego.

Cavaleiro (2009) destaca que em situação específica de sala de aula, numa turma regular, a ideia de atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno encontra no grande número de alunos a sua dificuldade de concretização. No entanto, recorre a Hedegaard (2002) para redimensionar esse princípio tendo em vista a situação específica da aprendizagem escolar e defende a identificação da “zona de desenvolvimento proximal da turma”. Para ela, o ensino no coletivo da sala de aula tem dificuldade para basear-se na individualidade de cada aluno, mas é possível identificar “[...] *as particularidades que são gerais a um mesmo grupo de alunos*” e sem abrir mão de situações coletivas de ensino, estar mais próximo da situação real e potencial de aprendizagem de seus alunos. Foi esse o entendimento de Cavaleiro (2009) ao realizar a análise da produção textual de cada aluno, não para realizar intervenções individuais, mas para identificar o nível de desenvolvimento da turma, observando aprendizagens já consolidadas e as necessidades comuns a toda a turma.

Tendo como referência o princípio de que o sujeito se apropria do mundo de forma ativa, em outras palavras, a atividade é o elemento mediador entre o mundo objetivo e as ações do sujeito, Cavaleiro (2009) conclui que é preciso superar o ensino pautado no modelo transmissão-recepção passiva de conteúdos, que, normalmente, marcam o ensino da língua portuguesa e elaborar situações em que a atividade intelectual dos alunos seja mediada pela língua.

A exposição de Vigotski sobre a diferença no processo de aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita para o desenvolvimento psíquico levou Cavaleiro (2009) a compreender que está na tomada da consciência da estrutura da língua, e não apenas no seu uso, o impacto da aprendizagem da língua escrita no psiquismo, estando, portanto, aí um foco importante das ações do professor.

A concepção de Leontiev de que, para o sujeito se apropriar dos objetos ou dos fenômenos precisa realizar uma atividade efetiva com eles “[...] *esta atividade deve ser adequada, quer isto dizer que deve reproduzir os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto ou no fenômeno ou mais exactamente nos sistemas que formam*” (LEONTIEV, 1978, p. 271), levou Cavaleiro (2009) a analisar qual atividade humana está encarnada na estruturação da língua em sua forma escrita, o que passa a ser uma “pista” para organizar situações de ensino que permitam ao aluno reproduzir, ativamente, esses traços essenciais da atividade que lhe deu origem. O estudo das origens históricas do conteúdo escolhido para a realização do experimento – o conteúdo *pontuação* – foi, então, realizado por Cavaleiro (2009), o que a permitiu compreender que o trabalho com a pontuação não deveria estar centrado em frases modelos e que depois são repetidas pelos alunos na elaboração de outras frases, mas que ela deveria ser trabalhada em conjunto com a ideia de sentido do texto, unindo a sintaxe e a semântica. A autora considerou que o resgate histórico do conceito para identificar a atividade humana presente nele foi algo que favoreceu a sua compreensão acerca do que priorizar no processo de apropriação desse conteúdo pelos estudantes.

Para que as tarefas de ensino se configurassem em atividades de aprendizagem para os alunos, ou seja, os colocassem em atividade com o conteúdo, Cavaleiro (2009) verificou que alguns aspectos devem ser levados em consideração, quais sejam:

- Considerar a relação entre atenção e consciência para que as atividades sejam planejadas e encaminhadas de modo que a atenção dos alunos esteja diretamente dirigida ao objeto de aprendizagem, isto é, que esteja no plano da consciência;

- Para a mobilização das ações mentais do aluno com o conteúdo em pauta, observou-se que as situações-problema são fundamentais. Por isso, foi necessário planejar atividades que envolvessem problematizações de tal modo que elas provocassem a reflexão e a análise do conteúdo em questão;

- As atividades coletivas “provocam” o pensamento dos alunos: as atividades de pontuação elaboradas durante a pesquisa previam a elaboração coletiva por parte dos alunos de modo que eles pudessem levantar hipóteses, analisar as situações e identificar as semelhanças e diferenças entre as frases pontuadas por eles em cada grupo. Essa dinâmica permitiu a geração de conflitos em torno do conteúdo e, por esse motivo, as atividades foram realizadas em um processo de elaboração coletiva da professora como mediadora das decisões tomadas pelos grupos no momento de pontuar. Nas etapas seguintes, denominadas intervenção junto aos alunos e análise dos dados, procurou-se identificar indícios da elaboração do conceito de pontuação durante a realização das atividades. Assim, a organização do ensino contemplou o movimento da aprendizagem do plano social para o individual, ou seja, das discussões, conflitos, interações em pequenos e em grande grupo e, depois, individualmente com os registros próprios de cada criança, o que se mostrou favorável à apropriação do conhecimento pelos alunos.

Cavaleiro (2009) chegou, como resultado de sua pesquisa, a alguns princípios que considerou primordiais para que a organização do ensino da linguagem escrita propiciasse o desenvolvimento dos estudantes:

- as interações entre os alunos na resolução de problemas favorecem a análise do conteúdo;

- a explicitação verbal dos alunos sobre suas hipóteses é imprescindível para que o professor possa acompanhar o entendimento dos alunos sobre o conteúdo;

- reflexões acerca das atividades realizadas favorecem a consciência dos

alunos sobre o conteúdo ensinado;

- a consciência sobre o conteúdo é o que permite ao aluno generalizar o conhecimento, não se restringindo ao modelo da atividade oferecida.

Em suas palavras:

[...] - a aprendizagem dos estudantes é favorecida quando são contempladas atividades que envolvem reflexão e que exijam deles a elaboração ativa do conhecimento, e para isso situações-problema envolvendo o conteúdo demonstraram ser mobilizadoras de ações mentais necessárias à aprendizagem consciente do aluno e, por decorrência, o seu desenvolvimento psíquico.

- as atividades de ensino precisam envolver a consciência do aluno acerca do conteúdo a ser aprendido, precisando ser planejadas pelo professor de modo que requeira do aluno a atenção diretamente dirigida ao objeto de aprendizagem.

- a explicitação verbal dos alunos sobre suas hipóteses é um instrumento norteador das ações do professor, pois possibilita que este acompanhe o tipo de atividade mental que o aluno está realizando com o conteúdo.

3.2.3. Experimento 3 – Aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio²⁴

Belieri (2012) também tem na organização do ensino o objeto de sua pesquisa, porém, na área de Filosofia, de modo especial, no Ensino Médio. Partindo da compreensão de que o ensino de Filosofia tem por compromisso o desenvolvimento do pensamento teórico/filosófico, destaca que ao longo de sua formação e de sua atuação profissional como professor dessa disciplina no Ensino Médio, foi acompanhado por um dilema que perpassa essa área do conhecimento:

Alguns consideram que as aulas de Filosofia devem se constituir em momentos de discussão de situações-problema do cotidiano, o que propiciaria o desenvolvimento do pensamento crítico, verificado pela capacidade argumentativa de o aluno posicionar-se diante de diversos problemas da realidade. Outros consideram que o ensino dessa ciência deve possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento já produzido nesse campo, considerando ser essa a condição para que os estudantes possam desenvolver um pensamento filosófico (BELIERI, 2012, p. 08).

²⁴ Experimento didático realizado por Cleder Mariano Belieri, como parte da pesquisa de mestrado intitulada “Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Trata-se de visões diferenciadas acerca de quais conteúdos e metodologia devem ser priorizados no ensino dessa área do conhecimento. Posteriormente, em seu contato com a Teoria Histórico-Cultural, Belieri (2012) deparou-se com a valorização do apropriação do conhecimento sistematizado como promotor do desenvolvimento humano, com o compromisso da escolarização com o desenvolvimento do pensamento teórico e com o pressuposto de que o ensino adequadamente organizado resulta em desenvolvimento, e indagou-se se não estava na interação entre as discussões do ensino de Filosofia e uma teoria de desenvolvimento e aprendizagem uma possibilidade de superar a dicotomia existente no dilema acima exposto.

Algumas perguntas foram, então, norteadoras de sua investigação:

O que seria organizar adequadamente o ensino de Filosofia a fim de promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do Ensino Médio? [...] Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a organização do ensino de Filosofia no Ensino Médio, a fim de que haja o desenvolvimento do pensamento dos alunos desse nível de ensino? (BELIERI, 2012, p. 29)

Seu objetivo foi o de investigar como o ensino de Filosofia pode ser organizado para que possa promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos do Ensino Médio.

Por meio da pesquisa bibliográfica e documental identificou que a tensão entre o ensino de conteúdos formais e a formação do pensamento crítico permeia a história e as orientações atuais sobre a Filosofia na escola. Belieri (2012) observou nos documentos curriculares que orientam o ensino dessa área do conhecimento que há uma relação pouco clara entre conteúdo escolar e desenvolvimento do pensamento.

Visando compreender melhor essa interação (conteúdo formal – desenvolvimento do pensamento), buscou alguns aportes da Teoria Histórico-Cultural, de modo especial dirigiu seus estudos para o entendimento da relação entre pensamento e linguagem, conceitos científicos e cotidianos e pensamento empírico e teórico.

Alguns princípios educacionais passaram a compor seu modo de pensar o ensino:

- Diferentes processos psíquicos estão na base dos conceitos científicos e espontâneos;

- Há conhecimentos de natureza empírica e teórica, cada uma dessas formas de conhecimento está relacionada a um tipo de pensamento e consciência: o pensamento empírico e o pensamento teórico, respectivamente;

- O foco da escola é o desenvolvimento do pensamento teórico;

- No ensino é importante a identificação do núcleo conceitual, ou seja, o princípio geral básico que dá unidade ao sistema conceitual que constitui o conceito.

Devido à própria natureza de suas indagações e objetivos da investigação era necessário ir além das constatações teóricas e analisar esses princípios educacionais em situações específicas de ensino, buscando na interação teórico-prática as respostas que buscava. Nesse sentido, Belieri (2012) organizou e desenvolveu um experimento didático com alunos do 3º ano do Ensino Médio de um colégio estadual paranaense, por meio do qual, analisou se o ensino organizado de acordo com alguns princípios dessa teoria teria impacto no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. A turma era composta por 25 alunos e o experimento foi realizado ao longo de 03 meses.

O experimento foi organizado em três Unidades Didáticas:

1ª) O conceito de Alienação;

2ª) A Alienação em Sartre;

3ª) O conceito de alienação como instrumento do pensamento.

Belieri (2012) partiu de alguns princípios didáticos já destacados por outros pesquisadores (MOURA, 1996, 2001) como relevantes no ensino:

- Uso de uma situação problema desencadeadora da aprendizagem (usou uma narrativa para inserir o problema de discussão)

- Organização de momentos de reflexão inter e intrapessoal

Após o experimento reforçou a necessidade desse tipo de organização do ensino e incluiu outros, destacando como princípios didáticos favoráveis ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes: *a narrativa como*

situação problema; as aulas dialogadas; a discussão em grupo; a leitura de textos clássicos da Filosofia.

Sobre a **narrativa como situação problema**, Belieri (2012) destaca alguns aspectos importantes:

No experimento didático o uso da narrativa como situação-problema possibilitou aos alunos organizarem o fenômeno acerca do conceito, internalizarem a experiência social histórica objetivada no conceito e desencadearem um motivo de aprendizagem. Tratava-se de um problema cuja resposta seria obtida mediante a apropriação do conceito de alienação. A narrativa (como portadora da situação problemas) deve trazer os elementos essenciais do conceito em pauta e que a resolução do problema seja o conceito sob o qual o ensino foi organizado (BELIERI, 2012).

Essa forma de conceber o papel da narrativa no ensino pautou-se no pressuposto defendido por Leontiev (1978), de que para ser possível a apropriação de um conceito deve-se reproduzir a atividade humana que lhe deu origem.

Isto significa que a narrativa como um problema de aprendizagem nas aulas de Filosofia deve reproduzir nas atividades de ensino e aprendizagem a necessidade, as ações e as operações realizadas pelo filósofo ao produzir um determinado conceito. Esse procedimento deve colocar os alunos diante da necessidade histórica que mobilizou a humanidade a produzir um determinado conceito filosófico, levando-os a internalizar, juntamente com o conceito, as ações e as operações mentais realizadas pelo filósofo para elaborá-lo. Quando ocorre a unidade conceito-ações-operações mentais e não apenas a definição conceitual o ensino age sobre o desenvolvimento dos estudantes (BELIERI, 2012, p. 149).

O envolvimento dos estudantes, os argumentos apresentados, a modificação das respostas ao longo das discussões que foram observadas no experimento, referendam esse tipo de procedimento de ensino como relevante para a prática pedagógica.

Sobre as **aulas dialogadas**, Belieri destaca que sua importância está no fato de permitir que o professor possa intervir no processo e fazer com que os alunos deixem de ter como foco de sua atenção os traços periféricos do conceito e a dirija para os traços essenciais. Além disso, possibilita inserir os alunos como

sujeitos da aprendizagem.

Isso significa que os questionamentos dirigidos pelo professor aos alunos fazem com que, ao tentar responder a um problema, eles tenham consciência dos limites da sua compreensão sobre o conhecimento que lhes possibilitarão dar respostas ao problema. Em contrapartida, esse procedimento possibilita aos alunos reordenar ou reestruturar suas operações mentais como a reflexão, a análise e a síntese, para poder resolver o problema por meio da aprendizagem de um conteúdo. Julgamos que isso permite aos alunos atingir um novo nível de pensamento sobre a realidade (BELIERI, 2012, p. 150).

Também o **diálogo entre grupos** foi considerado relevante por Belieri (2012) porque nos pequenos grupos houve a colaboração entre pares para se chegar a uma resposta com certa coerência argumentativa. Porém, alerta Belieri:

Para que esse tipo de colaboração entre os pares possa contribuir para a promoção da aprendizagem, devem-se refutar modos de organização de atividades em grupo cujo objetivo seja a escolha da melhor resposta pelo professor. É necessário que cada aluno se ancore na resposta do outro, investigue os seus fundamentos e a partir dela consiga formar a sua resposta. Isso pode possibilitar a modificação do modo de lidar com o problema, exigindo que os alunos reorganizem suas ações e operações para que, juntos, consigam resolver o problema (BELIERI, 2012, p. 150).

Nas atividades em grupo, Belieri reconhece que, inicialmente, o modo utilizado para resolver o problema está em um plano interpessoal, mas pode ir passando para um plano intrapsíquico (VYGOTSKY, 2003) conforme o diálogo vai ocorrendo. Para Belieri (2012), no confronto dos diferentes argumentos sobre o problema e a reflexão sobre eles, os alunos podem reconhecer os limites e os fundamentos das posições assumidas por certos sujeitos do grupo e, esses podem rever suas posições prévias e passar a buscar a solução para o problema que desencadeou a atividade de estudo. Assim, por meio da interação entre os pares, o modo encontrado para resolver o problema de aprendizagem que requer o uso de conceitos filosóficos como também das capacidades de reflexão, a análise e síntese, passa a ser um modo de ação coletivo.

Acerca do **diálogo com o texto clássico** de Filosofia, Belieri (2012) afirma que durante o experimento didático esse procedimento revelou-se como *“um instrumento que possibilita ultrapassar a opinião pessoal em relação aos fatos cotidianos para atingir maior consciência dos fundamentos das opiniões e dos*

fatos por eles apresentados” (BELIERI, 2012, p.151).

Como o ponto de partida da investigação de Belieri (2012) foi a tensão entre ensinar a pensar ou ensinar o conteúdo dos clássicos da Filosofia, é a esse dilema que ele retorna após ter percorrido os caminhos de sua pesquisa. Afirma, então, que o experimento didático evidenciou que se aprende a filosofar quando se aprende Filosofia, pois, ele constatou que sem conceitos filosóficos os alunos não vão muito além do senso comum. E conclui:

Acreditamos que ao se apropriar do conceito de um determinado clássico, não se está visando à adesão a suas ideias e nem simplesmente o contato com o conteúdo. O que realmente se espera é que os alunos tenham acesso a uma forma mais sistemática do pensar, ao rigor necessário à elaboração de um argumento, ao caráter mais abstrato do pensamento sobre os fenômenos particulares. Desse modo, reafirmamos que a aprendizagem do filosofar é o fim do ensino, mas esse fim é alcançado quando os alunos aprendem a Filosofia (BELIERI, 2012, p. 152).

4.5. Experimento 4: A Arte nos anos iniciais do ensino fundamental²⁵

Oliveira (2013) teve como objeto de estudo a organização do ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar como o ensino de Arte pode ser organizado para que promova o desenvolvimento dos estudantes. Para a sua efetivação, Oliveira (2013) realizou análises documentais - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE) – Arte e as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Estado do Paraná (Ensino Fundamental de Nove Anos) – Arte -, estudos bibliográficos fundamentado em autores da Teoria Histórico-Cultural e um experimento didático desenvolvido com 26 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da região noroeste do Estado do Paraná, no período de abril e maio de 2012.

²⁵ Experimento didático realizado por Valdiléia Xavier de Oliveira, como parte da pesquisa de mestrado intitulada “Olha, é só um truque, tem desenho lá! O ensino de arte com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Com base na compreensão de que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas socialmente e que o ensino adequadamente organizado favorece esse desenvolvimento, Oliveira (2013) pergunta: o que seria uma adequada organização do ensino de Arte? Quais os conteúdos dessa área deveriam ser ensinados para favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes?

As perguntas da autora fazem um sentido especial quando se pensa na área específica que ela aborda: a Arte. Como ela afirma:

[...] é consensual na Teoria Histórico-Cultural que a criança não aprende sozinha e que necessita da intervenção do adulto e, no ambiente escolar, da intervenção do professor. Essa ideia parece já compartilhada por muitos professores quando se trata do ensino da linguagem escrita, da matemática e dos demais conteúdos curriculares. No entanto, uma lacuna se abre quanto à intervenção no ensino de Arte, verificando-se um movimento pendular, ora para a padronização excessiva das atividades, ora para a livre expressão dos estudantes. Numa há a direção total do professor, noutra, a ausência total de intervenção por parte dele (OLIVEIRA, 2013, p. 205).

Oliveira exemplifica esse fato expondo como, normalmente, o “desenho” é trabalhado nas escolas. Afirma que nas formas mais convencionais de ensino havia uma direção rígida do professor no sentido de definir o tipo de desenho, a cor a ser utilizada, etc., o que conduzia a uma padronização dos desenhos das crianças. Esse tipo de condução do desenho no interior da escola foi devidamente criticado, sob o argumento de que ele limitava a criatividade dos estudantes e que a Arte é um processo subjetivo, não podendo haver imposições do professor sobre a forma de expressão dos estudantes. Nessa nova concepção, considera-se que o professor deva apenas garantir momentos para que os alunos produzam seus desenhos. Cabe a ele também estimular essa produção, apresentando obras de arte aos alunos, visitando exposições, de modo a fomentar a criatividade dos estudantes, mas não pode intervir na produção do aluno. “*A intervenção do professor passa, então, a ser vista como um desrespeito ao aluno, como um inibidor do processo criativo dos educandos*” (OLIVEIRA, 2013, p. 206).

Mas, se é papel da escola possibilitar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, sistematizado nas diferentes áreas do conhecimento, como fica o conteúdo específico de arte tanto em uma como em

outra metodologia de ensino? A pesquisadora, também professora dos anos iniciais do ensino fundamental, destaca que no ensino de Arte nesse nível de ensino não se observa preocupação específica com o ensino de conceitos. Nos planejamentos de ensino dessa área do conhecimento, normalmente, são apenas definidas as atividades a serem realizadas: desenho, pintura, colagem, músicas, etc., mas não se define que conteúdos específicos serão trabalhados por meio dessas atividades. Segundo Oliveira “[...] na maioria das escolas não há um trabalho sistematizado, que insira a criança, de modo gradativo, no domínio da linguagem artística, como ocorre com outras áreas do conhecimento” (OLIVEIRA, 2013, p. 201).

O fato de não se ter os conteúdos como foco da ação docente, mas apenas o “fazer” artístico, acarreta na falta de projeção do desenvolvimento que deve ser alcançado via essas tarefas escolares. Assim, apesar de, por exemplo, o desenho estar presente em todos os anos do ensino fundamental, não se observa avanços na representação gráfica das crianças conforme avançam em sua escolaridade. O desempenho dos estudantes é entendido como fruto do talento individual e não como resultado de participação em situações sociais promotoras do desenvolvimento. Assim, as atividades seguem uma marcha própria, sem considerar o que a criança já domina e o que precisa dominar para que avance. Como diz Oliveira (2013)

[...] não se leva em consideração o nível de desenvolvimento atual, nem a Zona de Desenvolvimento Próximo, pois não há perspectiva de que o ensino deve conduzir ao desenvolvimento de formas mais elaboradas do domínio da linguagem artística (OLIVEIRA, 2013, p. 201).

O conteúdo trabalhado no experimento foram conceitos de: luz-sombra, linha, ponto e perspectiva. Sua organização foi pautada, assim, em alguns princípios educacionais que derivaram da própria teoria, bem como de outras pesquisas já desenvolvidas com a mesma finalidade investigativa:

- Identificação da zona de desenvolvimento atual e próximo;
- Trabalho com situações-problema;
- Mobilização e desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- Consideração do conhecimento lógico-histórico.

Alerta Oliveira (2013), se o professor tem a concepção de que a aprendizagem é promotora do desenvolvimento, é preciso que ele tenha o “mapeamento” do conhecimento já dominado pelo aluno e projete o “vir a ser”, o próximo passo, que o aluno poderá dar, se for orientado para isso. Dai a importância da identificação do **nível de desenvolvimento atual** e da **Zona de Desenvolvimento Próximo** de cada estudante.

Outro princípio considerado por Oliveira (2013) foi o **conhecimento lógico-histórico** sobre os motivos que desencadearam as necessidades de os seres humanos produzirem determinado conhecimento. Com base nesse conhecimento é possível oportunizar aos estudantes situações nas quais tenham que solucionar tarefas semelhantes às vivenciadas pelos homens na produção dos conceitos apresentados. Assim, as crianças compreendem o caminho de criação do objeto de conhecimento, aprendendo a conceituá-lo e a compreender sua essência.

O conhecimento da História da Arte foi conteúdo de estudo da pesquisadora. Esse estudo permitiu que ela tratasse os conceitos artísticos em seus contextos de produção, possibilitando a compreensão de que a Arte é uma produção humana que se faz presente na vida do homem há muito tempo como forma de expressar seus sentimentos, ideias e também seus conhecimentos. O conhecimento histórico não foi objeto de uma aula expositiva, mas esteve inserido nas atividades realizadas.

Oliveira (2013) destaca também que as **situações-problema** foram essenciais para a **mobilização das ações mentais dos estudantes**:

As atividades de desenho e pintura preparadas presumiam a participação coletiva dos alunos de modo que eles inicialmente fossem questionados, pudessem analisar as situações, levantar hipóteses e emitir suas opiniões (OLIVEIRA, 2013, 203).

Oliveira também (2013) reforça a importância dos trabalhos em grupos que tanto favoreceram a aprendizagem quanto possibilitam ao professor acompanhar o movimento da aprendizagem do plano social para o individual, ou seja, do plano intersíquico para o plano intrapsíquico. Inicialmente as crianças entraram em contato com os conhecimentos, por meio da professora e dos colegas do grupo, e

esses conhecimentos, posteriormente, apareciam gradativamente nas produções individuais de cada criança.

Na análise dos resultados do experimento, Oliveira (2013) considera que conseguiu avançar na explicitação da ideia tão genérica de que “o professor deve mediar o conhecimento”, o que a levou a considerar que “*o movimento pendular entre intervenção total e ausência completa do professor parece poder ser superado*” (OLIVEIRA, 2013, p. 206).

Afirma Oliveira, “[...] é necessário que as situações Didáticas criem condições capazes de ensinar os conceitos de modo que mobilizem e, por isso mesmo, desenvolvam as funções psicológicas superiores dos estudantes” (OLIVEIRA, 2013, p. 198). Para a autora, o ensino fundamentado na apropriação dos conceitos científicos, como instrumentos simbólicos, cria a possibilidade de desenvolvimento de tais funções.

Isso significa organizar o ensino de modo que, por exemplo, os conceitos sejam objeto de estudo, não de forma isolada, mas como mediadores da ação dos estudantes. No caso, os conceitos da linguagem visual foram orientadores das ações dos estudantes ao interagirem com clássicos da área e ao realizarem seus próprios desenhos. Assim, conceitos como luz-sombra, linha, ponto, perspectiva colocam-se entre eles e as obras de arte produzidas por artistas clássicos e suas próprias produções, modificando a atenção, a percepção, o raciocínio, a imaginação.

Para isso, algumas ações docentes realizadas por Oliveira (2013) mostraram-se fundamentais:

- a) Distinção clara entre conteúdo e atividade, para definir o conteúdo a ser trabalho por meio da atividade de desenho, pintura, colagem, etc.;
- b) Direção da atenção dos estudantes para objetos e obras de arte, destacando o processo de composição, as cores, sombra/luz, perspectiva, etc.;
- c) Aulas expositivas/dialogadas sobre conceitos de Arte;
- d) Intervenção/sugestão no momento de realização do desenho e da pintura;

d) análise/apreciação coletiva dos desenhos realizados.

Ao analisar a qualidade das mediações docentes, Oliveira (2013) identifica dois aspectos que devem ser levados em consideração na organização do ensino: o **momento** e o **foco** da mediação docente.

As ações docentes não aconteciam apenas no momento de realização do desenho, elas aconteciam antes, durante e depois de realizada a atividade. Ela conclui que quanto mais se dedicou às ações de direção da atenção dos estudantes para objetos e obras de arte e às aulas expositivas/dialogadas sobre os conceitos, menor necessidade houve de sua intervenção direta no desenho feitos posteriormente pelos alunos.

Oliveira (2013) considera que a razão disto, talvez, esteja no fato de que na ação de direção de atenção dos estudantes e na exposição dialogada sobre os conceitos, ela não estava tratando de um desenho específico, mas de um modo de ação geral com a atividade gráfica, o que possibilitava aos estudantes aos fazerem seus próprios desenhos, antecipar a própria ação, ou seja, “fazê-la mentalmente”. Assim, não iniciavam o desenho de modo aleatório, exigindo-se que depois ou durante a atividade fosse “corrigido” ou “melhorado” pela professora.

Apesar de não ser uma mediação física da professora no momento de execução do desenho, Oliveira (2013) destaca que se tratava de uma atividade mediada, pois entre a criança e o seu desenho se interpunham os conteúdos trabalhados pela professora.

Como esses conteúdos eram gerais, cada aluno os utilizava ao seu modo na sua atividade específica, ou seja, “*era possível preservar e até enriquecer a criação e a expressão própria dos estudantes*” considera Oliveira (2013).

Com base no experimento, Oliveira (2013) reconhece que há momentos mais adequados e menos adequados para se realizar a intervenção docente. Se ela acontece apenas durante a realização do próprio desenho, realmente pode levar à inibição do desejo de criar e de se expressar, além de gerar a padronização e a manutenção dos desenhos estereotipados, o que em muito se distanciaria da formação de uma consciência estética.

Ela conclui que a mediação do professor, antes de o aluno iniciar a atividade gráfica, demonstrou ter um grande efeito sobre a aprendizagem dos estudantes e na criação de um sentimento positivo em relação à Arte, pois eles observaram melhora na qualidade do que produziam, o que não ocorria quando eram deixados livremente, e também não se sentiam tolhidos/incapazes, como quando precisavam adaptar o desenho ao modelo oferecido pelo professor.

O objetivo de Oliveira (2013) não era de que os alunos produzissem um “bom desenho”, mas que fossem dominando modos de ação que pudessem ser generalizados para outras produções, que tivessem elementos teóricos para poder olhar para uma obra de arte e reconhecer mais do que os aspectos externos e aparentes dela. Esses modos de ação vão se constituindo na medida em que ocorre apropriação dos conceitos dessa área do conhecimento, eles permitem a apreensão do que é geral ligado à linguagem artística.

Tendo em vista esse objetivo, Oliveira (2013) afirma que a forma de intervenção não pode estar restrita a uma atividade gráfica específica, em um desenho em particular. A pesquisadora observou que durante o experimento que, quando a intervenção é feita no desenho da criança, normalmente, isso não é suficiente para que ela generalize a ação apreendida para outras situações. Oliveira cita um exemplo:

[...] a criança desenha um cachorro perto de uma casa, mas a cachorro é ilustrado em tamanho maior do que a casa. Pode haver aí a intervenção do professor, dizendo que ela observe o tamanho dos objetos representados e faça a adequação necessária. A indicação da professora é acatada e o desenho é refeito com base em proporções mais próximas ao real. No entanto, essa mediação específica pode ficar limitada ao desenho também específico. Enfim, a criança pode aprender a desenhar casas e cachorros com tamanhos mais adequados na relação entre eles, mas não tomar consciência de que a proporção é um elemento básico do desenho. E, ao não tomar consciência disso, não pode generalizá-los para outras situações e atividades (OLIVEIRA, 2013, p. 209).

Partindo da afirmação de Vigotski “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” (VYGOTSKI, 1993, 214), Oliveira destaca que o foco da mediação do professor não é a atividade prática em si, mas os conceitos ali presentes. No exemplo citado, a mediação não deveria visar os objetos representados, mas o conceito de proporção que não estava sendo levado em

consideração pela criança. O trabalho com o conceito poderia então ser o foco da mediação da professora no próprio desenho da criança, em outras imagens, em situações reais, em obras de arte, etc.

Observamos que, quando a nossa mediação centrou-se nos conteúdos – cores, figura-fundo, luz/sombra e perspectiva –, esses conceitos foram orientando a ação dos alunos na realização de vários desenhos e pinturas. Ou seja, a intervenção não acontecia somente sobre a atividade prática realizada pelos estudantes, mas na direção teórica dessas atividades. Podemos então concluir que a mediação mais adequada ocorre quando o professor dirige a ação dos estudantes não para aspectos pontuais da sua própria produção, mas para aspectos gerais a serem considerados na representação gráfica. Nesse movimento ele estabelece a relação entre o singular (o desenho do aluno) e o geral (os conceitos teóricos desse campo de conhecimento) (OLIVEIRA, 2013, p. 209).

PONTO DE CHEGADA: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E AÇÕES DOCENTES FAVORÁVEIS À APRENDIZAGEM

Cada um dos experimentos, brevemente relatados no capítulo anterior, tem sua especificidade, seja determinada pelo nível de ensino e área do conhecimento em que foi realizado, seja pela própria singularidade de seus proponentes e executores. Isso acarretou modos diferenciados de ação e focos específicos de análise dos dados. No entanto, algumas ações se repetem e evidenciam seu valor pedagógico em todos os experimentos. São essas ações, vinculadas ao princípio que as move, que serão aqui sintetizadas como ponto de chegada do caminho percorrido até o momento.

Conforme já afirmamos, não visávamos à criação de uma Didática com base na Teoria Histórico-Cultural, mas a identificação de alguns princípios que pudessem orientar as ações dos professores nos momentos de planejamento, execução e avaliação do ensino, numa perspectiva do desenvolvimento psíquico. Os estudos de Moura (1996, 2001), Núñez (2009) e mais recentemente de Nascimento (2010), que também apontam princípios ou ações Didáticas de acordo com essa perspectiva teórica, nos serviram de referência para a elaboração de alguns princípios e ações.

Há estreita sintonia na produção desses autores no que se refere às orientações Didáticas que apresentam, constituindo-se em expressões de um ensino orientado pela Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Poderíamos, então, apenas referendá-las neste trabalho. No entanto, optamos por destacar aqueles princípios que, colocados em movimento por meio de ações nos experimentos realizados pelos membros do nosso grupo de pesquisa, nos proporcionou maior domínio teórico e segurança para abordá-los. Ou seja, a síntese aqui apresentada teve por base: a) estudo das obras de autores da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev, Elkonin, Galperin e Davidov); b) estudo de autores brasileiros que, apoiados nessa Teoria, pensam a Didática (Moura, Núñez e Nascimento) e c) análise dos dados coletados durante experimentos didáticos realizados em sala de aula. Sendo que os dados coletados na pesquisa de campo foram decisivo na definição de quais princípios destacar no presente trabalho.

As pesquisas realizadas até o momento nos permitiram destacar cinco princípios orientadores da ação docente:

1. Princípio do ensino que desenvolve
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem
3. Princípio do caráter consciente
4. Princípio da unidade entre plano material (ou materializado) e o verbal
5. Princípio da ação mediada pelo conceito

De cada um desses princípios é possível depreender ações docentes que os materializam na atividade de ensino.

1) Princípio do ensino que desenvolve

Orientar-se pelo princípio do ensino desenvolvimental significa que o ensino é sempre planejado, executado e avaliado tendo como norte o próximo desenvolvimento dos estudantes.

Analisemos o argumento apresentado por Davidov e Markova:

Se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização desta assimilação, dentro das condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, os tipos de atividade etc. de que se apropria o indivíduo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 322).

A “experiência socialmente elaborada” está sistematizada na forma de linguagem e compõe os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Conteúdos que, quando apropriados pela criança, promove o seu desenvolvimento. Isso significa assumir que esse é o conteúdo central do ensino que tem como horizonte essa perspectiva de formação.

Se o desenvolvimento caracteriza-se por avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades e tipos de atividades do sujeito, está presente nessa ideia um processo de passagem de um nível de desenvolvimento a outro. O professor deve conhecer o nível de desenvolvimento atual dos estudantes para planejar ações adequadas à passagem para o próximo nível. Esse nível inicial pode ser

identificado via avaliação formal do desempenho dos estudantes, mas, prioritariamente, mediante avaliações informais, feitas por meio de observação, análise de atividades realizadas pelos estudantes, diálogo com a turma, dentre outras.

A maior dificuldade sentida pelos professores para atuar sobre o desenvolvimento do estudante, em situação específica de ensino no contexto escolar, está no fato de a sala de aula ser um espaço coletivo, não individual, de aprendizagem. Assim, ao mesmo tempo em que o professor tem a clareza de que é necessário atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), também se vê diante de uma sala de aula composta por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, o que parece inviabilizar a efetivação de uma prática que se comprometa com o desenvolvimento, no sentido exposto pela Teoria Histórico-Cultural.

Em nossas pesquisas temos sentido a necessidade de adequar esse princípio geral ao contexto particular em que ocorre, diferenciando situações de ensino em atividades coletivas e em atendimentos individualizados. A sala de aula contempla essas suas situações, mas prevalecem as atividades coletivas, sendo que o atendimento individualizado acontece em alguns momentos em sala de aula, mas, sobretudo, em horários e espaços próprios para isso.

Para o ensino individualizado, torna-se possível falar em atuação específica sobre a ZDP de cada aluno singular. No entanto, esse princípio não pode ser descartado quando se pensa em situações coletivas de ensino. Pelo contrário, nos experimentos didáticos sentimos a necessidade de identificação do que poderia se chamar de *ZDP da turma*, ou seja, a identificação daqueles conhecimentos e capacidades que são comuns à turma, aprendizagens que, de modo geral, já estão consolidadas e aquelas que merecem investimento. O desenvolvimento de cada criança tem sua singularidade, no entanto, há traços comuns entre estudantes de uma mesma sala de aula, já que eles tendem a ter participado de situações sociais de desenvolvimento semelhantes, seja por terem frequentado a mesma sala de aula, a mesma escola, por participarem da mesma comunidade, enfim, por estarem envolvidos em uma mesma cultura na escola e na comunidade e partilharem de um histórico semelhante. Essa também é a compreensão de Hedegaard ao afirmar:

Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham traços comuns com as outras crianças. Sendo da mesma tradição, as crianças na mesma classe tem um grande volume de conhecimento e habilidades em comum. O ensino pode ser construído com base nesses aspectos comuns, se levar em conta que as crianças variam em sua velocidade e forma de aprendizagem (HEDEGAARD, 2002, p. 224).

Com base na atuação sobre esses aspectos torna possível organizar situações de ensino em sala de aula, atendendo a todos e a cada um dos estudantes. “Mapeamentos” dos conhecimentos e habilidades dos estudantes, feitas individualmente, mas com a finalidade de se conhecer o que é comum à turma no que se refere ao seu desenvolvimento atual e potencial, permite uma atuação coletiva do professor, sem que isso represente negar a especificidade do desenvolvimento de cada aluno.

Esse levantamento inicial serve como referência para o professor selecionar os conteúdos e o modo de abordá-los. Ele constitui-se, assim, em parte do momento de planejamento do ensino. Além disso, também se constitui em parâmetro para acompanhar o processo de ensino, ou seja, oferece elementos para que o professor possa realizar a avaliação contínua do processo ao comparar o ponto de partida e a expectativa de aprendizagem, tendo, dessa forma, condições de redirecionar as ações de ensino ainda durante o percurso, quando necessário.

Os dados coletados inicialmente também se constituem em uma referência para avaliação final do processo, pois oferecerem parâmetros para a verificação do que se modificou nos conhecimentos e habilidades dos estudantes, após uma aula, unidade de ensino ou curso.

Enfim, o levantamento inicial, aliado a clareza do professor sobre o desenvolvimento esperado do aluno servem como parâmetro para avaliação inicial, contínua e final do processo de aprendizagem dos estudantes e servem também para avaliar a eficácia do caminho percorrido pelo professor. O que significa dizer que a identificação da ZDP, não é apenas um momento que precede a aula, mas é norteadora das ações do professor ao longo da sua intervenção pedagógica.

Se a perspectiva do ensino é o desenvolvimento dos estudantes, é preciso

que isto esteja materializado no tipo de abordagem do conteúdo e nas ações a serem realizadas pelos alunos. Se estamos falando em desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, é preciso que tenhamos em mente que elas se desenvolvem por meio da própria atividade do sujeito. Ou seja, a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o sentimento, desenvolvem-se à medida que são “ativados”. Não se trata, porém, de exercícios para o desenvolvimento dessas funções, mas da realização de atividades, com os conteúdos curriculares, que coloquem essas funções em movimento de maneira integrada. Cada atividade escolhida ou elaborada pelo professor deve ser analisada em seu potencial para a mobilização das funções psíquicas. É com base nessa análise que algumas atividades podem ser consideradas mais adequadas ou menos adequadas para serem realizadas em sala de aula. Assim, tarefas do tipo: siga o modelo, defina, exemplifique, liste, dentre outras do gênero, tendem a exigir dos estudantes pouca atividade psíquica, o que se diferencia de tarefas como: explique, analise, justifique, demonstre, argumente. Enfim, tarefas que exigem o uso do conceito para serem adequadamente respondidas, tendem a exigir atenção, memória, raciocínio, ou seja, um conjunto de funções que, colocadas em movimento, são desenvolvidas.

A atividade mental do estudante é algo subjetivo e não pode ser captada diretamente pelo professor, no entanto, manifestações externas como os gestos e a linguagem oral podem sinalizar a atividade mental que o aluno está realizando com o conteúdo. Mais do que verificar se a resposta do aluno está certa ou errada, a sua explicitação verbal durante a realização das atividades permite identificar se ele está caminhando em direção à abstração e generalização do conteúdo ou se está preso à situação particular da atividade realizada. Nesse sentido, a explicitação verbal por parte dos estudantes durante a realização das atividades constitui-se também em um momento de diagnóstico da atuação do ensino sobre a ZDP.

Em síntese, podemos destacar algumas ações docentes que se depreende do *princípio do ensino que desenvolve*:

- a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e prever o nível de desenvolvimento esperado
- b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções

Psíquicas Superiores

c) Criação situações em que os estudantes precisem externalizar verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos).

2. *Princípio do caráter ativo da aprendizagem*

A defesa de que o objetivo principal da escola é a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado, não pode ser confundida com aceitação de um modelo linear e mecânico de transmitir e assimilar conhecimentos. À valorização do conteúdo deve ser aliado o *princípio do caráter ativo da aprendizagem* para que não sejam, em nome da Teoria, defendidas metodologias tradicionais de ensino que foram criticadas pelo próprio Vigotski:

A experiência pedagógica nos ensina não menos do que a pesquisa teórica de que o ensino direto de conceitos é impossível e, na verdade pedagogicamente infrutífero. O professor que tenta seguir esse caminho geralmente não terá mais do que uma assimilação irrefletida de palavras, um mero palavreado, que simula e imita os conceitos correspondentes na criança, mas na verdade esconde um vácuo. Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas as palavras, assimila mais com a memória do que com o pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de empregar com sentido o conhecimento assimilado. Em essência, este método de ensino de conceitos é a falha fundamental do método escolástico puramente verbal de ensino, que todos condenam. Este método substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKII, 1982, 105-6).

Há que se considerar que a aprendizagem dos conceitos científicos é valorizada por essa perspectiva teórica, por possibilitar “[...] *transformação qualitativa no desenvolvimento do psiquismo da criança*” (DAVIDOV, MÁRKOVA, 1987, p. 324) e essa transformação não ocorre, se no ensino, for dissociada a linguagem (definição do conceito) do pensamento conceitual (processos psíquicos mediados pelo conceito).

Para que haja unidade ente linguagem e pensamento, ou, dito de outra forma, para que de fato se aprenda conceitos e não apenas palavras ou procedimentos vazios de significado, é necessário que o estudante atue mentalmente com o conceito. Nesse sentido, o *princípio ativo da aprendizagem*

significa a participação efetiva do aluno na elaboração da síntese conceitual, atividade em que estão aliados pensamento e linguagem.

Não se está, com isso, compartilhando da concepção de que o estudante, individualmente, constrói o seu próprio conhecimento, trata-se de uma elaboração conjunta entre professores e estudantes, sendo orientada pelo professor.

Esse princípio tem por base a compreensão de que mediante o ensino desenvolvem-se, conjuntamente, forma e conteúdo do pensamento. Então, não se trata de acumular conhecimentos já em sua forma de síntese, que se expressa na definição verbal ou “cobertura verbal” como diz Davidov (1987, p. 148), mas de ao se apropriar do processo lógico-histórico de elaboração do conceito, desenvolver, conjuntamente, formas de pensamento mais complexas.

[...] o caráter real dos conhecimentos não consiste nas abstrações verbais, mas sim nos procedimentos de atividade do sujeito cognoscente, para quem a transformação dos objetos, a fixação dos meios de tais transformações constituem um componente tão indispensável dos conhecimentos como sua cobertura verbal. (DAVIDOV, 1987 p. 148).

O estabelecimento dessa relação ativa com o conhecimento permite ao aluno compreendê-lo como produção humana, em movimento, como respostas às necessidades humanas ao longo da história, não como verdades atemporais, absolutas e imutáveis.

No processo de elaboração da síntese pelos estudantes, ações mentais de reflexão e análise são colocadas em movimento, portanto, desenvolvidas. Quando participa ativamente da elaboração da síntese, o estudante tem maior facilidade de generalizar o conhecimento aprendido, facilitando a ascensão desse conhecimento ao concreto.

Além disso, a necessidade e o motivo de aprender um determinado conteúdo não existem *à priori* no aluno, eles são criadas na atividade. Portanto, oferecer o conteúdo sem que o aluno esteja envolvido com as problematizações vinculadas a esse conhecimento, sem que esteja inserido na compreensão das razões humanas de elaboração dessa síntese, assemelha-se a oferecer a alguém “respostas a perguntas que ela não fez”. A falta de sentido que a informação recebida tem para o sujeito, manifesta-se em sua apatia diante dela. É, portanto, necessário criar a necessidade e o motivo no estudante, o que significa inseri-lo

no horizonte investigativo que deu origem ao conceito, tendo a síntese como elaboração abstrata do percurso de sua elaboração.

Algumas atividades favorecem a formação de necessidades e motivos de apropriação do conhecimento pelos alunos, tais como: jogos; situações problemas criados mediante narrativas reais ou imaginárias semelhantes às vividas pelos homens ao elaborarem determinados conhecimentos; problemas que envolvem fenômenos cotidianos; filmes; notícias, etc. As situações problemas mobilizam nos estudantes ações mentais inerentes ao conceito que é objeto de estudo. Por essa razão, Moura (1996, 2001) inclui a criação do problema desencadeador da aprendizagem como um dos elementos fundamentais no planejamento da atividade de ensino. A depender da idade e da área de conhecimento, algumas formas de desencadear o problema de aprendizagem mostram-se são mais adequadas do que outras.

Além das situações problemas, as tarefas coletivas que exigem discussões e elaborações conceituais em grupo, mostram-se favoráveis ao processo ativo do estudante. São exemplos dessas tarefas: situações em que os estudantes são colocados em diálogo com outros alunos, visando elaborar a síntese, bem como momentos intergrupos quando devem explicar essas sínteses aos demais grupos.

Esses momentos, orientados e acompanhados pelo professor, provocam no aluno a necessidade de maior explicitação verbal de seu pensamento do que quando tem como interlocutor apenas o professor. A elaboração e explicitação dos seus argumentos não podem ser feitas com meias palavras e já ser entendida, como normalmente ocorre quando o aluno responde algo ao professor. Observamos que o lugar ocupado pelo aluno ao explicar algo ou negociar significados com os colegas diferencia-se do lugar ocupado por ele no diálogo com o professor, exigindo dele maior clareza na elaboração e explicitação de seus argumentos.

Em síntese, podemos destacar algumas ações docentes que se depreende do *princípio do caráter ativo da aprendizagem*:

- a) elaboração de situações problema que permita inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito;

- b) previsão de momentos em que os alunos dialogam entre si, elaboram sínteses coletivas, mesmo que ainda provisórias;
- c) orientação das ações dos estudantes no processo de elaboração de sínteses conceituais.

3. *Princípio do caráter consciente*

Considerar que a aprendizagem deve ser consciente ao estudante parece ser algo óbvio, afinal, em princípio os alunos estão na escola e têm consciência de que, nesse local, realizam atividades que têm por finalidade a aprendizagem de conteúdos específicos. No entanto, Leontiev (1983) nos alerta para o fato de que muitas vezes a própria organização da atividade leva o estudante a se afastar daquilo que seria o conteúdo de aprendizagem. Por exemplo: o professor utiliza um filme, um drama ambientado em um determinado momento histórico, para ensinar conceitos históricos, no entanto, os alunos ficam atentos ao romance presente na narrativa e não ao contexto histórico retratado no filme; o professor utiliza-se de receitas para ensinar unidades de medidas de massa e de volume, mas a atenção dos alunos volta-se para a receita em si e pouco para as unidades de medida; o professor trabalha com um projeto ambiental que integra conhecimentos biológicos e geográficos, mas os alunos prendem-se ao discurso de conscientização e pouco aos conceitos de biologia e geografia que eram o principal objetivo de ensino do professor.

Situações desse tipo levam os professores a considerar que o conteúdo já foi ensinado e quando percebem que os alunos não se apropriaram dele, não conseguem compreender a razão desse fato. Acontece que, nesses casos, mesmo estando presente na atividade, o conteúdo não foi objeto da atividade mental dos estudantes, portanto, não resultou em aprendizagem.

Quando isso ocorre, o conteúdo é percebido pelo aluno, mas não conscientizado, afirma Leontiev (1983). Isto porque, como afirma o autor, o plano da percepção é amplo, mas o da atenção - objeto da consciência - é estreito, com foco específico. Se não surge no aluno uma atividade mental com o conteúdo central de ensino, a tendência é a de que a sua atenção desloque-se para outro conteúdo, normalmente mais estimulante aos sentidos ou vinculado à emoção.

Isso demonstra que, se o ensino direto de conceitos é infrutífero (VIGOTSKII,1982), também a criação de situações que contextualizam o conceito, como mediante situações problemas, pode não ser tão favorável à aprendizagem se o estudante mantiver-se vinculado à especificidade do problema se ele for resolvido como um problema prático e não teórico. Assim, o estudante não se apropria do modo geral de ação que se deseja depreender da situação particular apresentada. Como afirma Nascimento (2010):

A solução de um problema de aprendizagem constitui-se mais na explicitação de um modo geral de ação por parte do educando e, portanto, na apropriação de um conceito pelo estudante, do que na resolução concreta do problema, ainda que essa resolução sempre se dê. Em outras palavras, a resolução concreta de um problema deve ser considerada como um caso particular da resolução geral do problema, isto é, do modo geral de ação para resolver aqueles tipos de problemas (NASCIMENTO, 2010, p. 115)

Também a contextualização dos conceitos via projetos interdisciplinares, pode não ser tão favorável à aprendizagem se a ênfase estiver mais no tema do projeto e os conceitos científicos não forem o foco da atenção dos estudantes durante a realização do experimento (SFORNI, 2010).

A transição da situação singular, apresentada como desencadeadora do ensino de conceitos, para a abstração daquilo que é essencial, que poderia ser caracterizado como um modo geral de ação, não é algo simples. Os estudantes tanto podem se fixar na situação singular apresentada como desviarem-se para aspectos secundários presentes no problema. Em ambos os casos, não chegando à abstração e generalização. No entanto, a consciência sobre o conteúdo central da atividade e das razões de suas ações é o que permite ao aluno reconhecer nas ações realizadas um modo geral de ação e generalizar o conhecimento, não se restringindo ao modelo da atividade oferecida. Ou seja, não basta que o conteúdo esteja presente na atividade, tampouco basta a ação do aluno, é preciso que ele tome consciência da relação da sua ação com o conteúdo da atividade.

Nesse sentido, é necessário que o conteúdo central da atividade esteja consciente também para o professor para que, assim, ele possa prever ações que dirijam a atenção dos estudantes para o objeto da aprendizagem. As interações

verbais realizadas entre professor e estudantes permitem o acompanhamento do tipo de relação que o aluno está estabelecendo com o conteúdo, se preso a situações particulares ou periféricas ou se voltada para o que é nuclear na atividade proposta.

Em síntese, podemos destacar algumas ações docentes que se depreende do *princípio do caráter consciente da atividade*:

- a) Elaboração de atividades que tenham potencial para a elaboração do modo de ação geral com o conceito;
- b) Previsão de ações mentais com o conteúdo central da atividade para que ele seja o foco da consciência dos estudantes;
- c) Atenção às explicitações verbais dos estudantes para verificar se estão estabelecendo relação entre o particular e o geral.

4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal

A necessidade de criação de situações problemas que sejam desencadeadoras da aprendizagem e a necessidade de ascensão do abstrato ao concreto impõe, na organização do ensino, a necessidade de interação entre o plano material (fenômenos ou objetos), ou representações dele (ilustrações, mapas, filmes, maquetes, etc.), e o plano mental (atuação com as abstrações).

No movimento abstrato/concreto e concreto/abstrato, a mediação da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental. A linguagem permite tornar os processos conscientes, destacar o que é essencial da atividade realizada focando no(s) conceito(s) nela presente. Ou seja, ela se constitui em mediadora entre os dois planos: material e mental.

A linguagem (do professor, dos alunos, dos textos científicos) é o que permite a abstração do conteúdo. A passagem da ação externa, realizada no plano material, para o pensamento teórico requer a mediação da linguagem. Nesse sentido, a linguagem científica/teórica é fundamental para que os estudantes possam abstrair da ação externa material, ilustrativa, os elementos essenciais que a tornaram objeto de aprendizagem.

A leitura de textos científicos pelos estudantes é fundamental para que as

sínteses provisórias, feitas em discussão com o grupo acerca do problema desencadeador de aprendizagem, sejam ampliadas e avancem em direção a compreensão e uso de uma linguagem própria da área de conhecimento em pauta.

A exposição do professor, o texto científico, as interações verbais entre os estudantes favorecem a transição do ilustrativo para o pensamento conceitual.

Em síntese, podemos destacar algumas ações docentes que se depreende do *princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal*:

- a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita);
- b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento.

5. *Princípio da ação mediada pelo conceito*

Considerando o conceito científico como mediadores sociais na interação do sujeito com os fenômenos, a apropriação desses mediadores significa a possibilidade de tê-los como instrumento simbólico que orientam nossas ações mentais (LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, no planejamento de ensino cabe prever a contextualização do conceito, não apenas em termos de sua presença ou não na realidade imediata, mas também a apresentação de seu movimento lógico-histórico de elaboração.

O lógico reflete não só a história do próprio objeto como também a história do seu conhecimento. Daí a unidade entre o lógico e o histórico, ser premissa necessária para a compreensão do processo de movimento do pensamento, da criação da teoria científica. À base do conhecimento dialético do histórico e do lógico resolve-se o problema da correlação entre o pensamento individual e o social; em seu desenvolvimento intelectual individual o homem repete em forma resumida toda a história do pensamento humano. A unidade entre o lógico e o histórico é premissa metodológica indispensável na solução de problemas de inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e conhecimento da história de seu desenvolvimento (KOPNIN, 1978, p.186).

Essa contextualização não é apresentada aos alunos como uma narrativa histórica, mas permeia as atividades que buscam inserir os estudantes em situações semelhantes às aquelas que gestaram a necessidade de elaboração do conceito. Esse tipo de tarefa escolar leva o aluno a compreender os conceitos como instrumentos simbólicos criados pelos homens para atender as suas necessidades de compreensão e intervenção no mundo.

Para isso, ao se fazer o plano de ensino, antes de se escolher as tarefas de aprendizagem é fundamental analisar o conteúdo procurando identificar a sua essência como instrumento simbólico. Em outras palavras, significa orientar-se pela seguinte indagação: “esse conceito permite compreender e atuar sobre quais fenômenos?”. Conhecer a origem de desenvolvimento do conceito ajuda a identificar sua essência como instrumento da atividade humana, por que permite compreender “*a que propósito e por que, em que base, com que potencial o objeto veio a existir nessa forma e não em outra*” (DAVIDOV, apud PASQUINI, 2010, p. 44).

Identificada a sua essência, é preciso prever no movimento necessário ao pensamento para a apreensão do objeto. A partir desse momento, é possível pensar em tarefas de aprendizagem que permitam ao aluno ir se aproximando do conceito a ser apropriado.

A apropriação do conceito como instrumento do pensamento, depende “[...] *da realização de tarefas de aprendizagem que possibilitem o exercício de operações mentais de transição do universal para o particular e vice-versa*” (LIBÂNEO, 2009, p. 24). Esse não é um percurso natural que se faz de forma espontânea, pois isso, as primeiras situações de ensino com um novo conteúdo exigem ações como as expostas anteriormente. Nelas, o acompanhamento e orientação do professor são fundamentais, para que o aluno possa fazer com ajuda o que ainda não poderia fazer sozinho (a transição do universal para o particular e vice-versa). No entanto, aos poucos é preciso incluir outras atividades, novos problemas, que exigem o uso do conceito pelo aluno, cuja solução deve ser buscada por ele de forma mais autônoma. Nesse momento, evidencia-se de forma mais clara, se houve apropriação do conceito.

A criação de atividades que exigem do aluno a realização de ações

mentais mediadas pelos conceitos (matemáticos, artísticos, filosóficos, físicos, químicos, históricos, etc...) permitem ao aluno a apropriação do conceito como mediador da sua ação mental. Esse é o ponto de chegada esperado com o ensino de conceitos – *a apreensão do concreto pela mediação do abstrato* –, portanto, esta é o ponto de chegada do caminho a ser organizado e orientado pelo professor, o que o constitui, por isso mesmo, no principal aspecto a ser considerado na avaliação da aprendizagem.

Na avaliação não se considera a definição do conceito como sinônimo de sua aprendizagem, o que não significa necessariamente prescindir da definição, mas ir além dela. Considera-se que houve aprendizagem quando essa linguagem é internalizada pelo aluno permitindo que ele realize operações mentais com o conceito frente a novos objetos e fenômenos.

Na avaliação, seja durante o processo de ensino ou ao final dele, devem-se buscar indícios desse tipo de apropriação. Esses indícios de operação mental com o conceito revelam-se na linguagem do estudante, a medida que ele explica determinados fenômenos, na incorporação da explicação conceitual em suas argumentações, bem como, a depender do conteúdo, até mesmo na forma de realização de uma ação no plano material.

Para captar esses indícios de aprendizagem, após o trabalho sistematicamente orientado pelo professor, é importante contemplar ao final do processo, a realização de análise de novas situações empíricas para verificar se o estudante interage com essas situações de um modo teórico, mediado pelos conceitos, ou se as entende ainda como um fenômeno particular, novo, sem estabelecer relação com os conceitos estudados. Essas atividades de avaliação constituem-se em ferramentas importantes para verificar se o aluno realiza a ascensão do abstrato ao concreto.

Em síntese, podemos destacar algumas ações docentes que se depreende do *princípio da ação mediada pelo conceito*:

- a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito
- b) Elaboração de problemas desencadeadores que exigem do aluno resolvê-los por meio da mediação do conceito

- c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.

Sintetizando:

PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	AÇÕES DECORRENTES
1. Princípio do ensino que desenvolve	a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e prever o nível de desenvolvimento esperado b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores c) Criação de situações em que os estudantes precisem externalizar verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos).
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	a) Elaboração de situações problema que permita inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito; b) Previsão de momentos em que os alunos dialogam entre si, elaboram sínteses coletivas, mesmo que ainda provisórias; c) Orientação das ações dos estudantes no processo de elaboração de sínteses conceituais.
3. Princípio do caráter consciente da atividade:	a) Elaboração de atividades que tenham potencial para a elaboração do modo de ação geral com o conceito; b) Previsão de ações mentais com o conteúdo central da atividade para que ele seja o foco da consciência dos estudantes; c) Atenção às explicitações verbais dos estudantes para verificar se estão estabelecendo relação entre o particular e o geral.

4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal:	a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita); b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento.
5 Princípio da ação mediada pelo conceito:	a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito b) Elaboração de problemas desencadeadores que exigem do aluno resolvê-los por meio da mediação do conceito c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.

Finalizando gostaríamos de destacar novamente que os princípios formulados e ações apresentadas não são únicos, nem definitivos. Muito menos expressam “a” organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural. Eles apenas cumprem a função de sinalizar possibilidades para o trabalho docente em aspectos do planejamento, execução e avaliação da atividade de ensino..

Sabemos que uma escola tal como almejamos não se faz somente por meio de uma “boa didática” do professor, mas também temos a certeza que sem ela não se faz uma “boa escola”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre 2008, p. 487-499.

AMARAL, Ana Lúcia. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, Didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 139-150.

AQUINO, Orlando Fernández. L. V. Zankov: aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 233-261.

BALZAN, Newton Cesar. A pesquisa em Didática: realidades e propostas. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 94-118.

BELIERI, Cleder Mariano. **Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **A Didática em questão**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 55-65.

BOGOYAVLENSKY, D. N., MENCHINSKAYA, N. A psicologia da aprendizagem de 1900 a 1960. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa, 1977, p. 145-226.

CANDAU, Vera M. A Didática Hoje: uma Agenda de Trabalho. In: Vera M. Candau (org.) **Didática, Currículo e Saberes Escolares**, Rio de Janeiro, DP& A, 2000, p. 149-160.

CANDAU, V. M^a. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando Didática. In: CANDAU, V. M^a. (Org.). **Didática**. Questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, E. D. A. M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.) **Alternativas no ensino de Didática**. 12. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CANDAU, Vera Maria (org.). Apresentação. In: CANDAU, V. M. (org.) **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 09-10.

CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática e a formação de educadores – da

exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.) **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 13-24.

CARVALHO, Elma Júlia. Políticas públicas e gestão da educação no Brasil. Maringá: Eduem, 2012.

CAVALEIRO, Patrícia Cristina Formaggi. **Organização do ensino da linguagem escrita: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, Didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DAVYDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DAVINI, Maria Cristina. Conflitos teóricos na evolução da Didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 24-36, ago. 1996.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Pueblo Y Educación, 1982.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

FERREIRA, Norma. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, 79, 2002, 257-272.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **O diálogo entre a pedagogia e a Didática**: da busca contra hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4045--Int.pdf>

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em Didática: o experimento didático formativo. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE; 10.; **Anais....** Uberlândia: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. 1. p. 1-11.

GALPERIN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.71-87, jul./dez. 2008.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan.-jun. 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa e a Didática. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008, p. 67-76.

HEDEGAARD. M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIEL, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotski** São Paulo: Loyola, 2002.

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

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, Alexei. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...**, Campinas: Junqueira&Marin Editores, p. 34-48.

LIBÂNEO, José C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Didática e formação de professores**. ENDIPE: Porto Alegre: EDIPUCRS: 2008, p. 234-252.

LIBÂNEO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. In: **Sociedade Brasileira de História da Educação**. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm>>. Acesso em 11 jul. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. M. da M. Vasily Valsilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 315-350.

LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés. Pesquisa e produção sobre Didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano, PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 165-191.

LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na formação do educador. In: CANDAU, V. L. **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 25-34.

LURIA, A. R. Palavra e conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Vol. IV, p. 17-51.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Miriam Soares; LEITE, Vania Finholdt. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.305-334, dez. 2011

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A Didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem competem a seleção e a organização? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 75-91.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

MORAES Maria Célia Marcondes de. e TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentido do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org.) **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, São Paulo, ano II, n.12, p.29-43, 1996.

_____. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (org.). **Ensinar a ensinar: Didática para a escola**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

NOSELLA, Paulo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, nº 14, São Paulo: Cortez, 1983, p. 91-7.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Vygotsky, Leontiev, Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Alternativas para o ensino de Didática**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 07-18.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Desafios na área da Didática. In, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Alternativas para o ensino de Didática**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 129-143.

OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **“Olha, é só um truque, tem desenho lá!” - o ensino de arte com base em pressupostos da teoria histórico-cultural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação. Superintendência da educação. Semana pedagógica 2010: as necessidades da escola a partir de seus limites e avanços. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Semana%20Pedagogica%202010/oficial_SEMANA_PEDAGOGICA_2010.doc>. Acesso em 02/02/2010.

PASQUALINI, Juliana C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista – Unesp, Araraquara, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008, p. 602-625.

RENSHAW, Peter D. **The sociocultural theory of teaching and learning: implications for the curriculum in the Australian context**. Disponível em <<http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/renshaw.html>>. Acesso em 13 dez. 2010.

RODRIGUES, Vera Lúcia Gouvêa de Camargo. **Aprendizagem do conceito de volume e o desenvolvimento Intelectual: uma experiência no ensino fundamental**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. São Paulo: Vozes, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2004.

SFORNI, M. S. F. Escolarização, Didática e Inserção Social: algumas reflexões. In: Luís Henrique Sommer; Elisa Maria Quartiero (Org.). **Pesquisa, educação e inserção social**: olhares da região sul. 1 ed. Canoas: Editora ULBRA, 2008, v. 1, p. 381-390.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED, 2010, p. 97-109. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_otp.pdf>

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC, 1989.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas**, tomo II. Madri: Visor, 1993.

VUIGOTSKIJ, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXO 1 – Trabalhos analisados e citados neste artigo

ANAIS DO XIII ENDIPE - RECIFE - 2006

CAMARGO, Vera L. G.; SFORNI, Marta S. de F. *Análise da apropriação do conceito de volume sob a perspectiva da teoria da atividade.*

GALUCH, Maria T. B., RIBEIRO, Alessandra C., CORAZZA-NUNES, Maria J. *Implicações da mediação docente no processo de aprendizagem: o ensino de ciências no ensino fundamental.*

MOURA, Manoel O. *A atividade de aprendizagem na formação inicial do professor.*

RIBEIRO, Raimunda P. *Elaborar e orientar situações de aprendizagem para ensinar a definir conceitos.*

ANAIS DO XIV ENDIPE - PORTO ALEGRE - 2008

BERNARDES, Maria Eliza M., MOURA, Manoel O. *Mediações Simbólicas na atividade pedagógica.*

CHAVES, Marta, TEIXEIRA, Aparecida P. *A Arte e a formação de professores e crianças criadores e criativos.*

DIAS, Marisa da S., MOURA, Manoel O. *Atividade Orientadora de Ensino na formação de professores de matemática..*

EYNG, Célio R., GALUCH, Maria T. B. *Generalização e Abstração na aprendizagem conceitual em música.*

GALUCH, Maria T. B., MIRANDA, Paula R. *Ensino escolar e processo de aquisição de conceitos sistematizados na educação de jovens e adultos.*

GASPARIN, João L. *A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula na perspectiva da teoria histórico-cultural.*

GOMES, Hilda T. et all. *Formação de conceitos, deficiência mental e escolaridade: focalizando a mediação pedagógica a partir da perspectiva histórico-cultural.*

MOLON, Susana I. *Trajetórias de formação continuada de professoras: lugar de (dê)encontros de saberes e fazeres no cotidiano escolar.*

MONTEIRO, Carolina R., MIRANDA, Ana Ruth. *Atividades reflexivas na aprendizagem da ortografia.*

MORETTI, Vanessa D., MOURA, Manoel O. *Professores em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão do processo de formação docente.*

SILVA, Daniela N. H., SOUZA, Flávia F. *O corpo e as brincadeiras de faz de conta: articulando linguagem, cultura e diferença.*

SILVA, Silvia M. C. *Psicologia escolar, arte e formação de professores.*

SOARES, Maria L. P. *Uma vivência estética: professoras visitam exposição de artes visuais.*

YASMIN, Giana A, SILVEIRA, Débora de B. *A mediação como instrumento fundamental para o trabalho de estágio supervisionado: limites e possibilidades na educação infantil.*

ANAIS DO XV ENDIPE – BELO HORIZONTE - 2010

BAHIA, Mayton, SILVA, Marco. *Podcasting no moodle: potencialidades comunicacionais*

para a docência online.

BELIERI, Cleder M., SFORNI, Marta S. F., GALUCH, Maria T. B., Interação entre conceitos cotidianos e filosóficos na disciplina de filosofia no ensino médio.

CAVALEIRO, Patrícia C., SFORNI, Marta S. Organização do ensino da linguagem escrita: contribuições da abordagem histórico-cultural.

DIAS, Marisa da S. A atividade matemática no processo educativo: aspectos teóricos e metodológicos na formação do conceito de sistema de numeração decimal.

DIAS, Marisa da S. Atividade Orientadora de Ensino: construção de instrumento de medida.

EYNG, Célio R., GALUCH, Maria T. B. A organização do ensino na apropriação de conceitos musicais na escola.

GARCIA, Daniel E. S. Benefícios do trabalho educativo voltado à zona de desenvolvimento proximal dos estudantes.

GOULART, Maria I. M. Interrogar o mundo natural na educação infantil.

PANOSSIAN, Maria L., MOURA, Manoel O. Manifestações do pensamento e da linguagem algébrica por meio do jogo fantan.

PANOSSIAN, Maria L., MOURA, Manoel O. Pensamento e linguagem algébrica: movimento lógico-histórico com vistas à organização do ensino.

PEIXOTO, Maria C. dos S. Trabalho docente: percursos investigativos na formação estética de professores.

PIRES, Fabiana, L. B., DAMIANI, Magda F. O uso do computador na educação especial: trabalho colaborativo na formação continuada de professores.

PONTELO, Ivan, MOREIRA, Andelson F. Motivação e engajamento em uma atividade de iniciação científica júnior.

RIBEIRO, Flávia D. O jogo como atividade na formação de professores de matemática.

RITZMANN, Camilla D. S. MOURA, Manoel O. O Jogo na atividade de ensino – um estudo das ações Didáticas de professores em formação inicial.

ROSA, Josélia E., DAMAZIO, Ademir. Introdução ao conceito de número em Davidov.

SANTOS, Emerson I., GASPAR, Alberto. A escolha das atividades Didáticas para um curso de formação continuada de professores de ciências: objetivos para além dos conteúdos.

VIEIRA, Rui M. de B, FERREIRA, N. C. Iterações e Interações: empregando a internet em uma abordagem sócio-histórica de formação de professores de ciências em serviço.