

DIDÁTICA, EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

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



VOLUME
1

**DIDÁTICA, EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS
E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

DIDÁTICA, EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

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

VOLUME
1

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

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

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

Comitê Editorial para publicações de Educação

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

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

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

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

D555

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

Epub

ISBN: 978-85-462-2294-0

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

CDD: 370.71

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores

PACO  EDITORIAL

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

Foi feito Depósito Legal



Universidade
Federal de
Uberlândia



Reitor

Prof. Dr. Valder Steffen Júnior

Vice-reitor

Prof. Dr. Carlos Henrique Martins da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho



XXI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

COORDENAÇÃO GERAL

Geovana Melo – UFU

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Andréa Maturano Longarezi – UFU

Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFCAT

ORGANIZADORAS

Andréa Maturano Longarezi

Geovana Ferreira Melo

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Profa. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latinoamericana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Profa. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba – Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília - Brasil
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Série

Profissionalização Docente e Didática

Direção

Orlando Fernández Aquino
Fabiana Fiorezi de Marco

Volume 10



Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvidora
e Profissionalização Docente

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

PARTE I. A DIDÁTICA E SEU CAMPO EPISTEMOLÓGICO

CAPÍTULO 1. ENDIPES, DIDÁTICA E PRÁTICAS
DE ENSINO - HISTÓRICO, AVANÇOS, AUSÊNCIAS,
DESAFIOS E EMBATES NO
CONTEXTO NEOLIBERAL 19
Selma Garrido Pimenta

CAPÍTULO 2. DIDÁTICA: DAS QUESTÕES
ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS NOS
PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER 45
Evandro Ghedin
Ireuda da Costa Mourão

CAPÍTULO 3. A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA
DIDÁTICA EM SEUS ÂMBITOS CURRICULAR,
INVESTIGATIVO-TEÓRICO E PROFISSIONAL 73
Maria Rita Neto Sales Oliveira

CAPÍTULO 4. DIDÁTICA, COTIDIANO ESCOLAR
E INTERCULTURALIDADE: ARTICULAÇÕES 99
Vera Maria Candau

CAPÍTULO 5. PEDAGOGÍAS DE(S)COLONIALES:
UNA CRÍTICA A LAS IDEAS EUROCÉNTRICAS
DE PROGRESO Y DESARROLLO COMO
CAMINO HACIA UNA PRAXIS
EDUCATIVA TRANSFORMADORA 115
Mónica Fernandez Braga

PARTE II. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO 6. TEORIAS, CONTEÚDOS E MÉTODOS
DE APRENDIZAGEM EM DIFERENTES
ABORDAGENS DIDÁTICAS 139
Andréa Maturano Longarezi

CAPÍTULO 7. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO
PARA A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS
NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA:
TENDÊNCIAS E DETERMINAÇÕES 183
Manoel Oriosvaldo de Moura

CAPÍTULO 8. A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO
TEÓRICO E A MARCHA DO ABSTRATO AO
CONCRETO NA ATIVIDADE DE ESTUDO:
REFLEXÕES PARA A ESTRUTURAÇÃO DA
PRÁTICA DOCENTE 201
Stela Miller

CAPÍTULO 9. TEORIA DA APRENDIZAGEM
DESENVOLVIMENTAL: UMA ABORDAGEM NA
PERSPECTIVA DO GRUPO DE KHARKIV 225
Roberto Valdés Puentes

CAPÍTULO 10. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA
À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
E A DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL
COMPROMETIDA COM O PLENO
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS 257
Eliza Maria Barbosa

CAPÍTULO 11. DIDÁTICA SENSÍVEL,
UMA CONSTRUÇÃO COMPLEXA
E MULTIRREFERENCIAL

271

Cristina D'Ávila

CAPÍTULO 12. PAULO FREIRE INTERNACIONAL:
IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS EM DIFERENTES
AUTORES CRÍTICOS E PÓS-CRÍTICOS
(HENRY GIROUX, IRA SHOR E BELL HOOKS)

287

Maria Inês Marcondes

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

303

APRESENTAÇÃO

A obra *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas* integra, junto com os livros *Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação* e *Didática, formação de professores e políticas públicas*, uma trilogia que reúne as comunicações realizadas nas sessões especiais, simpósios e conferências de abertura e encerramento que tiveram lugar no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino “A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”, realizado no período de 20 a 27 de novembro de 2022, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Ao elegermos como tema - *A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais*, o XXI Endipe se propôs a problematizar a educação como prática social em interface com a didática e as práticas de ensino, frente aos desafios impostos pelas atuais políticas educacionais, que têm sido alicerçadas no ideário neoliberal. Nesse cenário marcado por inúmeros retrocessos, o XXI Endipe insurgiu como espaço político-pedagógico aglutinador de processos coletivos e democráticos, que tem como compromissos a qualidade social da educação, em todos os níveis e modalidades.

A trilogia faz parte da Série “Profissionalização Docente e Didática” que compõe a “Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática”, coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*, volume 10 desta série, é o primeiro dos três livros da trilogia dedicada a estudos no campo da didática, enfocados a partir de diferentes aspectos.

Tomada em sua totalidade, podemos circunstanciar que a trilogia reúne pesquisadoras e pesquisadores de trinta e uma instituições de ensino superior de quatro diferentes países. Oito delas estão concentradas em Portugal, México, Chile e Argentina. As vinte e três restantes estão distribuídas pelas cinco regiões brasileiras (4 no Sul, 10 no

Sudeste, 6 no Centro-Oeste, 1 no Norte e 2 no Nordeste). De todas as instituições representadas no Brasil, a maior parte delas são federais (doze, das quais cinco no Sudeste, três no Sul, duas no Centro-Oeste, uma no Norte e uma no Nordeste), as demais estão distribuídas entre as estaduais (cinco, das quais quatro são do estado de São Paulo e uma da Bahia), as confessionais (cinco, das quais três são da região Sudeste e duas da Centro-Oeste) e as privadas (uma). Essa “radiografia” da representatividade dos países e regiões do Brasil envolvidas nas obras que registram as conferências do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, em sua vigésima edição, é reveladora de, pelo menos, quatro aspectos importantes para a uma configuração da Didática enquanto campo de produção do conhecimento no país.

Primeiro, o diálogo com países estrangeiros está concentrado entre países de línguas latinas, indicando os pontos de maior interlocução que a área tem estabelecido e lançando olhares para novas demandas de parcerias e convênios internacionais. As interações com pesquisadoras e pesquisadores de países de língua latina demarcam também uma posição geopolítica de evidenciar produções acadêmicas contra-hegêmonicas e decoloniais, por estarem inseridas nos problemas concretos que caracterizam suas realidades socioculturais, comprometidas com processos educacionais emancipatórios.

Segundo, no Brasil, a concentração maior na região Sudeste, seguida das regiões Centro-Oeste e Sul, sugere onde a produção no campo encontra maior afluência e sinaliza para a necessidade de prospecções acadêmicas, de recursos e políticas públicas que promovam o desenvolvimento científico, especialmente, nas regiões Norte e Nordeste.

Terceiro, ainda quando as instituições federais tenham expressiva representatividade de pesquisadoras e pesquisadores conferencistas no evento de maior amplitude na área de Didática no Brasil (o Endipe), as instituições estaduais e as confessionais aparecem igualmente representadas, o que indica a natureza diversa dos centros de pesquisas que têm se dedicado aos estudos na área.

Quarto, entre as instituições estaduais, há uma expressiva concentração de universidades alocadas no estado de São Paulo (4) - região Sudeste, além da Bahia (1) - região Norte. Entre as instituições confessionais, as regiões Sudeste (3) e Centro-Oeste (2) é que aparecem representadas; enquanto, entre as instituições federais, a representação se faz por todas as regiões do Brasil: Sudeste (5), Sul (3), Centro-Oeste (2) Norte (1) e Nordeste (1). Esse quadro expressa também que, embora algumas regiões concentrem o maior número de instituições de ensino superior (e, conseqüentemente, de programas de pós-graduação e centros de pesquisas), todas elas estão representadas no XXI Endipe; o que revela tanto a inserção da didática no campo investigativo por todo o território nacional, quanto a inclusão de todas as regiões nas discussões promovidas pelo evento.

Quanto às problemáticas tratadas durante o evento e registradas nas três obras pudemos realizar um levantamento que nos permite observar que o campo da didática aparece enfocado na relação com as *epistemologias* (4), *tendências* (7) e *práticas pedagógicas* (4), *tecnologias da educação* (4), *pedagogia universitária* (3), *formação de professores* (6), *formas de resistências* (2) e *políticas públicas* (3). O mapeamento das temáticas nos dá outros indicativos importantes sobre as tendências dos estudos em evidência no campo da didática e que ocupam lugar de destaque no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino “A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”. *Tendências pedagógicas* (7) e *formação de professores* (6) concentram o maior número de abordagens tratadas nas sessões especiais, simpósios e conferências de abertura e encerramento do evento, seguidas das *práticas pedagógicas* (4) e *tecnologias da educação* (4).

De um modo geral, esses dados do estado das conferências (registradas nos e-books) do XXI Endipe, além de nos permitir um olhar amplo para a produção na área de Didática e sua respectiva representatividade pelas diferentes regiões do país, bem como pelas articulações acadêmico-científicas internacionais, nos sinaliza para prospecções futuras. Essas relacionadas tanto aos imprescindíveis investimentos científicos e de parcerias interinstitucionais e interna-

cionais para o crescimento da área, quanto para os necessários avanços na amplitude da representatividade regional das pesquisas que são realizadas no país, com movimentos de luta para uma ampliação dos recursos e políticas públicas que fortaleçam a produção científica no campo da Didática em regiões que tradicionalmente sofrem as consequências das desigualdades promovidas no interior do Brasil.

Particularmente, este primeiro livro da trilogia, “Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas”, reúne autores, pesquisadores e professores, especialistas na área de Didática vinculados a programas de pós-graduação de nove Instituições de Ensino Superior da Argentina e do Brasil: Universidade Nacional de Quilmes (Argentina), Universidade Federal do Amazonas (Brasil), Universidade Federal da Bahia (Brasil), Universidade Federal de Goiás (Brasil), Universidade Federal de Uberlândia (Brasil), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Araraquara e Campus de Marília (Brasil), Universidade de São Paulo (Brasil) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil). Destaca-se a diversidade regional dos autores brasileiros, com a participação de pesquisadores das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do país; em representação às pesquisas que caracterizam diferentes realidades educacionais e culturais do Brasil.

O livro tem início com o capítulo introdutório “ENDIPEs, didática e práticas de ensino - histórico, avanços, ausências, desafios e embates no contexto neoliberal”, de autoria da Profa. Selma Garrido Pimenta (USP – Brasil), no qual apresenta um histórico dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino e problematiza a didática no contexto neoliberal.

A obra segue organizada em duas partes. A primeira, *A Didática e seu campo epistemológico* está composta por quatro capítulos: “Didática: das questões ontológicas e epistemológicas nos processos de ensinar e de aprender”, de Evandro Ghedin (Ufam - Brasil) e Ireuda da Costa Mourão (UnB - Brasil); “A constituição do campo da Didática em seus âmbitos curricular, investigativo-teórico e profissional”, de Maria Rita Neto Sales Oliveira (Ufmg e Cefet-

-MG – Brasil) ; “Didática, Cotidiano Escolar e Interculturalidade: articulações”, de Vera Candau (PUC-Rio - Brasil); e “Pedagogías de(s)coloniales: una crítica a las ideas eurocéntricas de progreso y desarrollo como camino hacia una praxis educativa transformadora”, de Mónica Fernandez Braga (UNQ – Argentina).

A segunda parte do livro *Tendências pedagógicas*, reúne sete capítulos: “Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas”, de Andréa Maturano Longarezi (UFU – Brasil), “A organização do ensino para a apropriação de conceitos na atividade pedagógica: tendências e determinações”, de Manoel Oriosvaldo de Moura (USP – Brasil), “A formação do pensamento teórico e a marcha do abstrato ao concreto na atividade de estudo: reflexões para a estruturação da prática docente”, de Stela Miller (Unesp/Marília – Brasil), “Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental: uma abordagem na perspectiva do Grupo de Kharkiv”, de Roberto Valdés Puentes (UFU – Brasil), “A concepção de infância à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e a defesa de uma Educação Infantil comprometida com o pleno desenvolvimento das crianças”, de Eliza Maria Barbosa (Unesp/Araraquara – Brasil), “Didática Sensível, uma construção complexa e multirreferencial”, de Cristina D’Ávila (UFBA – Brasil) e “Paulo Freire internacional: implicações didáticas em diferentes autores críticos e pós-críticos (Henry Giroux, Ira Shor e bell hooks)”, de Maria Inês Marcondes.

Este é um livro que discute os aspectos epistemológicos e pedagógicos da didática, com foco para algumas tendências pedagógicas; marca a produção científica no campo da Didática nos anos de 2022 e registra os embates, diálogos e movimentos da didática e das práticas de ensino que compõem a história dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes), aqui registrado em sua vigésima primeira edição.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Andréa Maturano Longarezi
Geovana Ferreira Melo
Priscilla de Andrade Silva Ximenes

**PARTE I. A DIDÁTICA E SEU CAMPO
EPISTEMOLÓGICO**

CAPÍTULO 1. ENDIPES, DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - HISTÓRICO, AVANÇOS, AUSÊNCIAS, DESAFIOS E EMBATES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Selma Garrido Pimenta

Apresentação

A realização do XXI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino 2022, em Uberlândia - MG, foi precedida do Projeto “Esquenta Endipe”, efetivado por meio de uma série de lives. Na de 25/08/22, tendo por título *Os Endipes e a Didática – histórico e embates atuais*, coube a mim apresentar o histórico e análise dos contextos políticos dos Endipes¹ e à professora Dra. Cristina D’Ávila, da Universidade Federal da Bahia, que o tema da Didática no contexto político atual da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Das análises que então expus, emergiu o texto que segue, ampliado com as produções de minhas pesquisas, artigos e ensaios publicados, às vezes em parcerias, nos quatro últimos anos (2019 a 2022).

No item inicial, a partir de Comênio, destaco alguns aspectos que marcaram a didática em seu longo percurso até os anos finais do século 20, quando iniciamos as rupturas em relação às didáticas tradicionais conservadoras e tecnicistas, formulando as bases teóricas e epistemológicas da concepção didática crítico dialética, no âmbito das conquistas democráticas do direito à educação e à escolaridade pública. No item II. trago reflexões sobre as contribuições das práticas didáticas à sonegação dos direitos de democráticos de aprendizagem. E apresento uma conceituação da Didática Crítica. A origem e um breve histórico dos Endipes, seguidos de comentários e desafios atuais são tratados no III. O texto se encerra com algumas Considerações Finais.

1. A transcrição da parte que apresentei, foi realizada pela Profa. Dra. Rosana Aparecida Ferreira Pontes, da UCSantos.

Didática comeniana, educação e escola pública - direito e conquista da democracia²

Em sua trajetória histórica, a Didática tem buscado, a partir do esforço de seus estudiosos, superar as concepções conservadoras, instituídas desde sua gênese com Comenius (1592-1670). Então idealizada como arte e método para ensinar tudo a todos, independente das características próprias dos sujeitos aprendentes considerados como 'iguais', tem por modelo os processos da natureza e da natureza transformada em objetos e artefatos pelos humanos. Praticada ao longo de séculos a Didática comeniana foi assumindo as características da concepção que nos dias atuais denominaríamos de técnico-artesanal.

É oportuno lembrar que a Educação, enquanto atividade exclusiva dos humanos, se realiza como um processo cuja finalidade é torná-los humanos. Nesse sentido, foi sendo ao longo da história reivindicada como direito de todos. A Didática comeniana em seu contexto assume um caráter revolucionário pois o ensino, atividade educativa formativa dos humanos, era destinado exclusivamente às classes dominantes.

No processo de construção histórica da democracia na sociedade moderna são evidenciadas as contradições nas práticas sociais educativas que sonham esse direito a parcelas de humanos.

Como um direito civil a educação tem sua origem nas transformações que envolveram a passagem do modo de produção feudal para o das trocas, no qual a burguesia se constituiu como classe dominante instituindo a democracia como forma política dessa nova ordem social baseada na soberania do povo que passaria, então, a escolher os governantes. Para isso era preciso educá-lo.

Nesse contexto surge a escola pública universal obrigatória, gratuita e laica como construção de base da ordem democrática burguesa, com a função de transformar súditos em cidadãos, tendo por

2. Texto elaborado a partir da reescrita de alguns trechos do capítulo Almeida, M. I.; Fusari, J. C.; Pimenta, S. G., A Escola Pública Brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade. In: MARTINS, Elcimar *et al.* (orgs.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: Ed. Uece. 2023, p. 20-44.

princípio a participação de todos nos espaços sociais e políticos. Consolidada na Europa, possibilitou a incorporação dos pobres à chamada sociedade civilizada sem, contudo, abrir espaço para a superação das desigualdades estruturais dessa emergente sociedade de classes.

Até o final do século XVIII, a escola pública tornou-se presença efetiva em todos os lugares e no dizer de Bobbio (1992, p. 34) “Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução (...)”, o que ocorreu não sem impasses e disputas, pois na sociedade liberal capitalista os dominantes esperavam que o povo, uma vez alfabetizado, apoiasse seus programas de governo, o que não ocorreu. Nessa ausência de consenso, a burguesia criou políticas e reformas para escolas destinadas aos pobres.

Praticada nas diversas instâncias e instituições da sociedade, a modalidade Escolar da educação constitui o principal espaço para assegurar o direito de acesso ao conhecimento às novas gerações, especialmente aos filhos das classes trabalhadoras e dos oprimidos em geral. Inaugurada como conquista na democracia no modo de produção capitalista, a escola foi sendo universalizada como instituição pública, gratuita e laica nos movimentos de luta dos oprimidos pelo direito à educação. Responsável pelo ensino crítico, objeto da Didática, dos conhecimentos historicamente situados, a Educação Escolar tem a finalidade de assegurar aos oprimidos uma formação humana e cidadã, que lhes assegure a inserção na(s) cultura(s).

Com chegada tardia na sociedade brasileira, a Ed. Escolar Pública carrega a marca do descaso no tratamento das condições e dos direitos da maioria da população. Apenas em 1930, com a criação do Mesp, passará a ser considerada como uma questão nacional, porém com poucos avanços nas décadas subsequentes. Segundo Cury (2002, p. 257), as classes dirigentes “ao ocuparem os aparelhos de Estado, se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos”.

A partir da década de 1960, a ditadura militar submeteu o país ao capital internacional e a Educação Escolar Pública foi tratada de

modo tecnocrático. Somente no contexto da redemocratização do país, nos anos de 1980, essa diretriz foi politicamente redirecionada, com sua ampliação.

E a DIDÁTICA, como foi se configurando nesse processo? Terá contribuído para superar as desigualdades por meio do ensino escolar?

A compreensão tradicional da Didática desde Comênius, apropriada à ação pedagógica amplamente disseminada dos jesuítas, foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o então emergente pensamento científico crítico democrático. As formas de ensinar (e aprender), pela memória e raciocínio lógico, transmissão e assimilação do conhecimento, marcam a Didática no Brasil, no longo período de 1549 a 1930, no qual a educação foi se constituindo cada vez mais como privilégio das elites dominantes.

O movimento dos Pioneiros da Escola Nova, sob a liderança de Anísio Teixeira, a partir dos anos de 1932, colocará em pauta a função social da escola e das aprendizagens no contexto de lutas para ampliar o direito à educação pública, gratuita, obrigatória e laica para toda a população em idade escolar, o que ocorreu vagorosamente até os anos 1960, quando os Educadores, liderados por Florestan Fernandes, lançaram o manifesto “Mais uma vez Convocados”. Ainda assim, será, como veremos a seguir, só a partir dos anos 1980 que a expansão atingirá a maioria das crianças e jovens, a partir dos movimentos dos educadores progressistas que, reunidos em sindicatos e associações científicas e acadêmicas, se mobilizaram em eventos, ações e inserções nos aparelhos políticos de estado.

Nos anos 1930, a Didática como disciplina foi inserida nos cursos de formação de professores, quando da criação das duas primeiras universidades públicas, marcada pela vertente conservadora – transmissiva, assim permanecendo até os anos 1960. A partir de então, se configurou no enfoque conservador-tecnicista. Inspirada

nas correntes psicológicas das diferenças individuais que sustentaram os avanços do capitalismo (e das desigualdades sociais) desde o início do século XX, e das concepções behavioristas de estímulo – resposta, ensaio-e-erro, ensinar Didática se tornou reproduzir e aplicar técnicas que ensinariam “tudo a todos”. Assume, assim, um ensino descontextualizado, que não considera as condições subjetivas e objetivas nas quais vivem os sujeitos aprendentes. O cenário político dominante no país à época era o de uma democracia liberal, tendo por princípio que as capacidades para aprender são inatas.

O período pós 1964, foi pautado pela tendência tecnicista, a qual coadunou com o sistema político instaurado de ditadura militar. Com o avanço do capitalismo liberal, tendo por pressupostos teórico-metodológicos a neutralidade científica, a Didática assumiu as concepções de eficiência, racionalidade técnica e produtividade. Em decorrência, a formação de professores se resumiu ao ensino de técnicas a serem praticadas em quaisquer situações e contextos. A Didática tecnicista contribuiu para aprofundar o inaceitável estado de desigualdades sociais e econômicas da população brasileira.

Romper com essa concepção da racionalidade técnica na Didática foi o que mobilizou os educadores pesquisadores críticos, com base nos estudos do materialismo histórico-dialético, no início dos anos 1980 e décadas seguintes, configurando um período singular da história da Didática em nosso país.

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas comunidades e na sociedade em geral

As novas possibilidades da didática emergem, pois, das investigações sobre *o ensino enquanto prática social viva*. A teoria e a prática são inseparáveis no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação.

A Didática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores se coloca como possibilidade de contribuir para que o en-

sino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a des-humanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação.

Esse é a compreensão que hoje temos da Didática e de seu objeto: o ensino e aprendizagem mobilizados na relação entre os sujeitos professor - estudante, mediados pelo conhecimento, a ser (re)trabalhado criticamente – e situados em contextos que determinam suas práticas.

Chegar a essa compreensão da Didática em nosso país alguns séculos, como vimos.

UM HISTÓRICO dos Endípes - contribuições à transformação epistemológica da Didática³

Para explorar esse item, organizei uma linha do tempo em cinco ciclos, destacando o ano de realização dos eventos, os temas gerais escolhidos pelas equipes coordenadoras, as instituições-sede, as cidades, estados e os nomes dos coordenadores. A cada ciclo seguem meus comentários, a partir dos temas gerais dos eventos. Destaco, inicialmente, os movimentos que deram origem ao Endípe.

Na passagem dos anos de 1970 para 1980, período importante em que a sociedade brasileira se opunha à ditadura militar que se instalara em 1964, teve início um movimento iniciado por educadores, atuantes no campo das práticas de ensino e didática, que se reuniram em 1979 no I ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, realizado na UFSM, Santa Maria - RS, coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo Terrazzan, da área de Ensino de Física. A esse evento seguiram-se o I e o II SEMINÁRIO A DI-

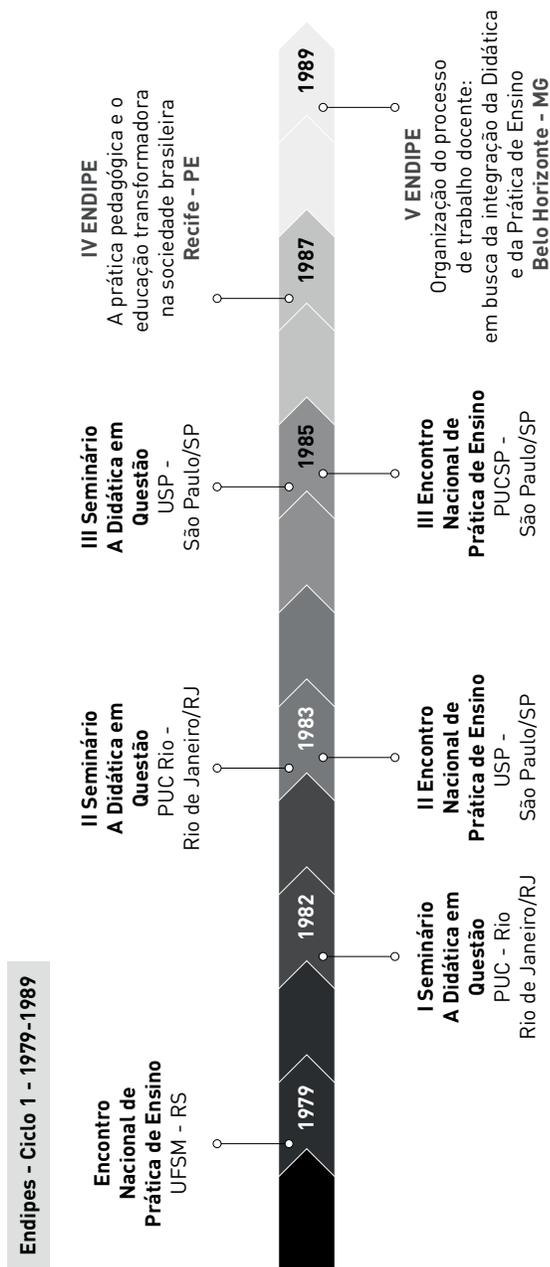
3. Optei por usar a 1ª. pessoa do plural na redação que segue deste item III até o final do texto.

DÁTICA EM QUESTÃO (1982 e 1983), sediados na PUC-RIO, coordenados pela Profa. Dra. Vera Maria Ferrão Candau, da área da Didática. Em paralelo ao de 1983 foi realizado o II ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, sediado na USP – SP, coordenado pela Profa. Dra. Olga Molina, da área de Didática.

Em 1985 foram realizados mais dois eventos paralelos: o III ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, na PUC-SP, coordenado pela profa. Dra Ivani Catarina Arantes Fazenda, e o III SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO, sediado na USP – SP, coordenado pela Profa. Dra. Olga Molina.

Nesse movimento dos Encontros e Seminários foi se evidenciando a necessidade de que o diálogo entre as pesquisas das duas áreas fosse ampliado com a criação de evento único que discutisse os campos teórico e epistemológico da Didática e das Práticas de Ensino, suas aproximações, imbricações e especificidades e o campo disciplinar prático formativo dos educadores que se dedicam aos processos de ensinar e aprender. Daí nasceu o ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Simbolicamente, para configurar a unidade na diversidade, optou-se por denominar o que seria o primeiro evento conjunto, de IV Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Realizado em 1987, na UFPE – Recife, teve a coordenação da Profa. Dra. Aída Monteiro da Silva.

Já a partir de 1979, esses eventos foram marcados por amplos questionamentos relacionados às políticas educacionais e práticas pedagógicas de educação escolar e pela necessária reconstrução do conhecimento da área da Didática. Tendo por compromisso fundante as relações mais articuladas entre educação e necessidades concretas das camadas populares, foram colocadas em questão as finalidades e compromissos sociais da escola e o papel das práticas didático-pedagógicas assentadas na didática e práticas de ensino tecnicistas na reprodução das desigualdades. Os pesquisadores passaram a estudar de forma mais contundente, as interfaces e contradições entre a escola e sociedade.



O **IV Endipe – Recife 1987** ao definir o tema “**A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira**”, já evidenciava a tendência crítica referida.

Assim,

A questão da Didática amplia-se e se complexifica ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Portanto, o foco da Didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes. (Franco; Pimenta, 2016, p. 541)

A concepção de Didática Fundamental, amplamente defendida, pautou-se na necessária correlação entre as dimensões humana, técnica, política e social como a possibilidade de alargar a compreensão da Didática (ver Candau, 2005, p. 16). Ou seja, temos que superar aquela didática transmissiva e reprodutiva. É preciso trazer todo esse contexto político que marcava fortemente a desigualdade social, passando pela desigualdade no âmbito da escolaridade, onde a didática tem um papel fundamental na formação e no trabalho docente.

O **V Endipe – 1989 - Belo Horizonte**, realizado com o apoio da UFMG, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima, teve por tema “**Organização do processo de trabalho docente: em busca da integração da Didática e da Prática de Ensino**”, colocando questões e desafios fundantes nas áreas.

A partir desse ciclo inicial o movimento consolidou-se em torno dessas temáticas e com a emergências de novas a partir dos anos 1990, como segue.

Endipes - Ciclo 2 - 1991-1998

VI ENDIPE

Perspectivas do trabalho docente para o ano 2000: qual Didática e qual Prática de Ensino? As bases teóricas de uma prática docente interdisciplinar: explicitações necessárias
Porto Alegre - RS

VIII ENDIPE

Formação e profissionalização do educador
Florianópolis - SC

1991

1994

1996

1998

VII ENDIPE

Produção do conhecimento e trabalho docente
Goiânia - GO

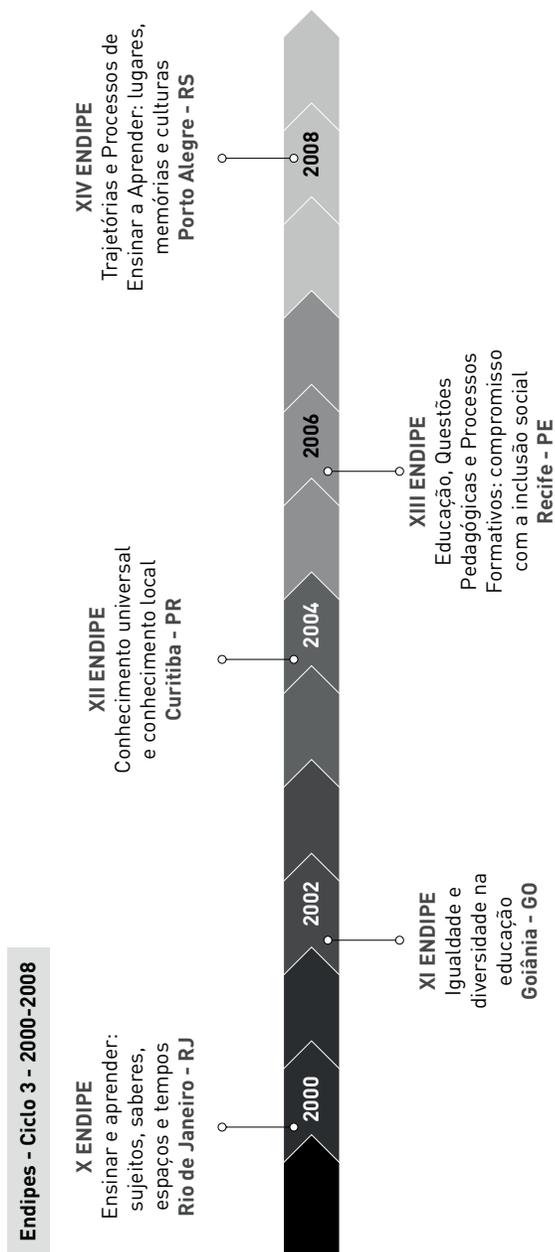
IX ENDIPE

Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula
Águas de Lindóia - SP

Na sequência, tivemos o **VI Endipe**, 1991, Porto Alegre, sediado pela PUC-RS, coordenado pela Profa. Dra. Maria Isabel Cunha, da área da Didática, o tema definido “**Perspectivas do trabalho docente para o ano 2000: qual Didática e qual Prática de Ensino? As bases teóricas de uma prática docente interdisciplinar: explicitações necessárias**”, acentua a preocupação dos didatas com o trabalho docente, incluindo os do ensino superior, contribuições possíveis em um contexto de valorização da formação teórica e prático e das condições de trabalho dos professores. E traz o tema da interdisciplinaridade com vistas a um maior diálogo entre a Didática e as Práticas de Ensino.

Em **1994**, fomos para Goiânia, com o **VII Endipe**, sediado conjuntamente pela UFGO e a UCG, sob a coordenação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo, da área da Didática. O tema escolhido “**Produção do conhecimento e trabalho docente**” evidencia a preocupação com um certo empobrecimento teórico epistemológico no campo da Didática. No **VIII Endipe - 1998**, Florianópolis – UFSC, coordenado pela Profa. Dra. Leda Scheibe, com o tema “**Formação e profissionalização do educador**”, evidencia-se certa tensão teórico – política na área; a ênfase na profissionalização foi se sobrepondo ao campo teórico epistemológico e prático da Didática e das Práticas de Ensino.

O **IX Endipe – 1998**, com apoio institucional da USP, Unesp, Ufscar, Unicamp e Unimep, foi realizado na cidade de Águas de Lindóia, SP, tendo por coordenadora a Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, da Didática e vice coordenadoras as Profa. Dra. Alda Marin, da Didática e Anna Maria Pessoa de Carvalho (USP) do Ensino de Física. O tema escolhido “**Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**”, evidencia as inquietações reinantes nas áreas, em especial na de Didática, sobre até que ponto os resultados das pesquisas são mobilizados e contribuem com a práxis pedagógica de docentes das escolas públicas, principalmente. Com vistas a um diálogo enriquecedor entre os pesquisadores acadêmicos e os professores pesquisadores participantes de pesquisas colaborativas nas escolas nas quais exerciam a docência, foram convidados a inscrever e apresentar suas pesquisas nos simpósios e mesas do evento. Essa iniciativa se propagou nos Endípes subsequentes, acrescida com a participação aberta aos professores das redes públicas.



O X Endipe – 2000, primeiro realizado no século XXI, foi de celebração pelos 20 anos desse evento que se consolidou como o maior e mais expressivo evento de educadores pesquisadores do país. As CBEs - Conferências Brasileiras de Educação⁴, que no século anterior haviam se configurado como o maior espaço de discussão dos temas que envolvem a educação enquanto práxis política, social e econômica, bem como espaço de proposições de políticas educacionais⁵, teve sua última versão em 1998, com a VI CBE.

O X Endipe – 2000, apoiado pela UERJ, UFRJ, PUCRJ e demais universidades do Estado, foi também, de homenagem à Profa. Dra. Vera Maria Ferrão Candau, memorável autora do tema do I Seminário “A Didática em Questão” (1982). À Vera coube coordenar o X Endipe, que teve por tema “**Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos**”.

Em 2002 - **XI Endipe**, fomos novamente para Goiânia, sediado pela UFGO e UCG, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo, com o tema “**Igualdade e diversidade na educação**”. Importante temática que expressa o contexto com o novo impulso da democracia no Brasil. Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, era um momento de muita esperança e de muito entusiasmo por parte de todos nós. Encerrada a Ditadura nos anos 1980, conquistamos as eleições diretas. O que nos permitiu eleger em 2002 e em 2006 o presidente Lula, governante altamente comprometido com a valorização da educação e com a expansão da escolaridade pública para a quase totalidade da população Bra-

4. As CBEs foram promovidas pela Anped – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa e Educação, a Ande – Associação Nacional de Educação e o Cedes – Centro de Estudos de Educação e Sociedade, entidades científico-acadêmicas dos educadores progressistas brasileiros.

5. A Assembléia Final da IV CBE – 1986 (Goiânia) aprovou a “Carta de Goiânia”; as propostas nela contidas foram incorporadas (exceto a de recursos públicos exclusivamente para as instituições públicas) ao texto da Constituição Federal de 1988. As duas versões seguintes, a V (1988) e VI (1990) das CBEs, produziram subsídios para a nova LDBEN, de 1996.

sileira. Muitas demandas emergiram nesse contexto para os educadores. Seguido do governo Dilma Rousseff (2010 – 2014) em que a educação teve um protagonismo importantíssimo, contribuição enorme, trabalhando as questões que estavam emergindo, como a valorização da diversidade, criação de cotas com a expansão de vagas e criação de novas universidades públicas.

Também expressão desse contexto, o **XII ENDIPE – 2004**, realizado em Curitiba, com apoio da PUCPR, UFPR e demais universidades do Estado, teve por coordenadora a Profa. Dra. Lilian Wachowicz, da Didática – PUCPR, escolheu o tema “**Conhecimento universal e conhecimento local**”. Estava posta a questão didático pedagógica do que ensinar: conhecimento científico x conhecimento popular? Ou seja, freireanamente falando,

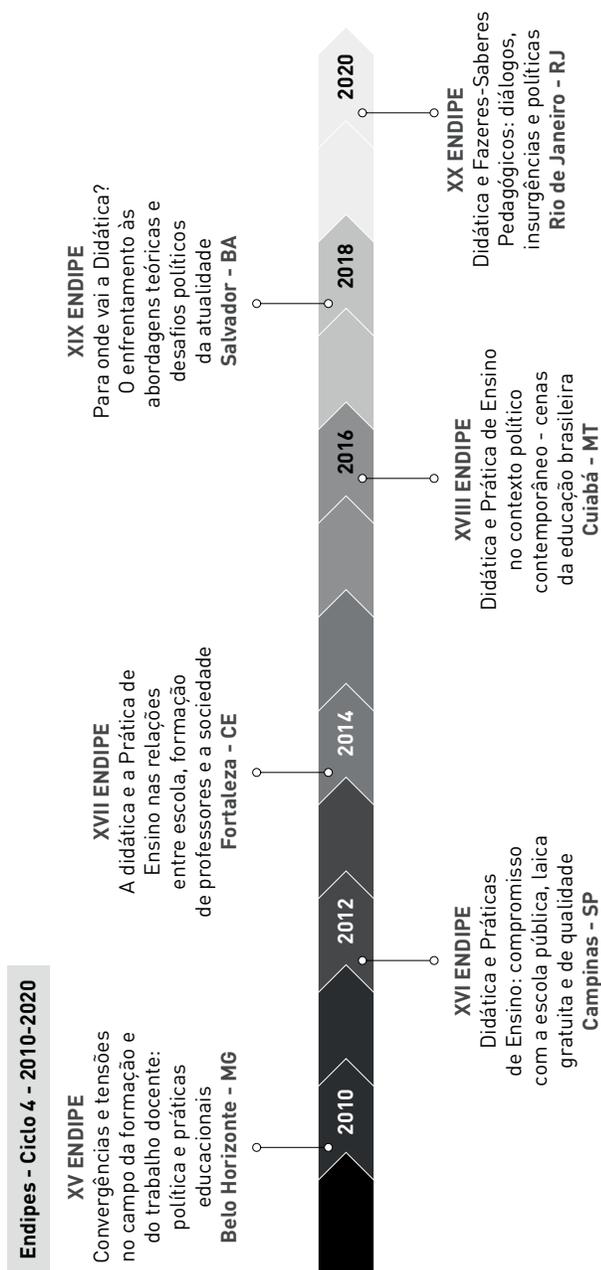
[...] valorizar o conhecimento conceitual não significa ignorar ou desvalorizar o conhecimento advindo do cotidiano vivenciado pelos estudantes. Os conhecimentos científicos os ajuda a dar sentido ao mundo em que vivem; é da articulação desses dois universos de conhecimentos – que eles irão adquirir, com a ajuda das professoras e professores, a capacidade de generalizar as compreensões para além de suas experiências. (Pimenta, 2022, slide 17)

Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como *formação para e da cidadania*, portanto como direito universal de acesso ao saber e à criação de conhecimento. (Chauí, 2021, p. 13-14, grifos meus)

Considerando a natureza complexa do ato pedagógico e que a realidade a ser conhecida, interpretada e questionada é profusa, multifacetada, em constante movimento, é necessário construir e mobilizar diferentes saberes, plurais, multirreferenciados. O saber não é linear, cumulativo. (Melo; Pimenta, 2018, p. 65)

E seguem os novos temas colocados para a Didática no **XIII Endipe – 2006**, novamente no Recife, coordenado pela Profa. Dra. Aída Monteiro da Silva, - UFPE, aprofundado o tema da inclusão social “**Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social**”.

Em Porto Alegre, na PUCRS, coordenado pela Profa. Dra. Maria Isabel Cunha, foi realizado o **XIV Endipe – 2008**. Com o tema “**Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas**”, novas questões emergentes são postas à Didática e aos processos de ensinar e aprender, incluindo a didática no ensino superior, e aprofundamentos teóricos e epistemológico necessários às pesquisas na área colocados pelos paradigmas da pós-modernidade.



Voltamos a Belo Horizonte no **XV Endipe – 2010**, coordenado pelos Profs. Drs. da UFMG Maria Rita Neto Sales Oliveira, Júlio Oliveira-Diniz e Ângela D’Alben, com o tema “**Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**”. Esse tema, assim como o anterior realizado na mesma cidade, em 1989, expressou fortemente a preocupação com formação, profissionalização e trabalho docente, acentuando tensões que se faziam presentes na área sobre a relação entre movimentos políticos da área de formação de professores e o campo teórico epistemológico e prático da Didática.

No **XVI Endipe – 2012**, realizado em Campinas, com apoio de USP, Unicamp, PUC-SP e demais universidades do estado de São Paulo, coordenado pela Profa. Dra. Alda Maria (PUC-SP) e por mim (USP), o tema “**Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica gratuita e de qualidade**”, mais uma vez expressava, como no IX Endipe, os compromissos da Didática e das Práticas de Ensino com a escola pública, gratuita, laica, de qualidade pedagógico – social inclusiva, por meio do trabalho docente. A proposta de que os estudos e pesquisas da/nas escolas públicas constituíssem como eixo de todo o processo formativo nas licenciaturas. E, portanto, das disciplinas de Didática e das Didáticas Específicas.

Com a preocupação de deslocar os Endipes dos estados das regiões Sudeste, Centro – Oeste e Sul, que abrigaram 14 versões dos 16 eventos (sendo 2 no Recife), os Endipes XVII, XVIII e XIX, foram realizados respectivamente em Fortaleza – CE (2014); MT(2016) e Salvador - BA (2018).

O **XVII Endipe - 2014 – Fortaleza - CE**, teve a coordenação geral da Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, da área de Didática – UECE, sediado por essa Universidade em colaboração com as demais do Estado. O tema geral “**A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e a sociedade**” prossegue e aprofunda as discussões sobre a relevância para a formação de professores entre as universidades em seus cursos de licencia-

turas e as escolas dos sistemas públicos. Preocupação que segue no **XVIII Endipe – 2016 – Cuiabá - MT**, coordenado pelo Prof. Dr. Silas Borges Monteiro – UFMT, sediado nessa Universidade, com o tema geral **“Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo – cenas da educação brasileira”**. Nesse ano vivemos no país uma profunda ruptura política com o golpe parlamentar que depôs a Presidente Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores o mesmo de seu antecessor o Presidente Lula, que havia sido legitimamente eleita em 2014. As consequências desse golpe se estenderam até o 2022. Nos governos dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, com políticas características do capitalismo neoliberal de

[...] enxugamento do Estado, restrição dos gastos públicos e das proteções sociais, na flexibilização do trabalho e rebaixamento dos salários, aprofundando a privatização e aumento da acumulação de capital, agravando a exclusão social, o desemprego endêmico, o crescimento da violência. (Almeida; Fusari; Pimenta, 2023, p. 31-32)

As políticas educacionais foram diretamente destruídas com

[...] a descentralização da gestão administrativa e financeira da educação básica e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. A escola pública, por sua vez, foi perdendo seu papel formador, com precarizações do estatuto da docência e dos equipamentos, além do escoamento de recursos públicos da educação para fundações privadas. Essas políticas reacionárias, pautaram-se na destruição dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, nos ataques às instituições democráticas, na destruição da ciência; numa gestão pública pautada na mentira e na repressão como canal para um falso equilíbrio social. (Almeida; Fusari; Pimenta, 2023, p. 33)

Essas políticas resultaram, dentre outras, na ampliação da desigualdade social e aumento da miserabilidade, na precarização dos

sistemas públicos de ensino e das aprendizagens das crianças e jovens, na perseguição de autores⁶ e textos, incluindo os da didática crítica construídos ao longo dos Endipes, evidenciando o poder da educação e de professores bem formados nos processos de transformação da desigualdade social.

Os avanços teóricos, epistemológicos e práticos do campo da pesquisa em Didática precisavam ter segmento. O que se percebe na presença das palavras “Didática e Práticas de Ensino”, que a partir do XIV, em 2014, voltaram a denominar os Endipes até o mais recente, de 2022.⁷

O **XIX Endipe - 2018 – Salvador – BA**⁸, teve a coordenação da Profa. Dra. Cristina D’Ávila, da área da Didática – UFBA, e o apoio dessa Universidade, que não por acaso escolheu como tema Geral “**Para onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade**” mobilizou os educadores para o enfrentamento dos enormes desafios que se anunciavam no cenário político.

Em **2020**, comemorando os 40 anos de realização dos eventos, tivemos o **XX Endipe - RIO**, com o total apoio da UFRJ e demais Instituições do Estado. Realizado virtualmente no dramático contexto da pandemia pelo vírus Covid – 19, e de seu negacionismo pelas políticas destrutivas do então presidente Bolsonaro, a Equipe Coordenadora enfrentou e superou os enormes desafios de realizar

6. E de políticos, como a perseguição e prisão injusta do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o que o impediu de se candidatar na eleição de 2018, na qual Bolsonaro foi eleito e deu início ao período de fragilização da democracia política, social e econômica do país, que teve efeitos destruidores principalmente nas áreas da saúde e da educação e do meio ambiente.

7. É interessante observar que as palavras Didática e Práticas de Ensino, presentes no título dos Encontros e Seminários que antecederam a criação do Endipe, e no tema geral do V e VI, em 1989 e 1991, só retornaram 21 anos depois, no XVI, em 2012. O porquê dessa ausência, merece ser pesquisado.

8. No âmbito do XIX Endipe – 2018, tivemos a criação da Andipe – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino, que vinha sendo gestada desde o XVII Endipe de 2012, em Campinas.

um evento da magnitude do Endiipe integralmente com a mediação das TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação Virtuais. E o fez com brilho e extrema competência, sob a coordenação geral das Profas. Dras. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ) e Cláudia Fernandes Helena Amaral da Fontoura (UERJ); e da Profa. Dra. Vera Candau na qualidade de “Coordenadora Emérita” homenageada. O tema geral **“Didática(S) ere diálogos, insurgências e políticas”**, trouxe temas emergentes sobre a biodiversidade, as diferenças, a democracia e inclusão a partir de epistemologias pós-modernas.

Por fim, tivemos o **XXI Endiipe 2022 – Uberlândia – MG**, primeiro realizado em uma cidade não-capital, e segundo virtual. Sob a Coordenação Geral da Profa. Dra. Geovana Melo – UFU, da área da Didática, a equipe de Uberlândia contou com a experiência e o apoio inestimável da equipe do Rio de Janeiro para sua realização virtual, devido às dificuldades provocadas pelas variantes do vírus Covid-19.

Tendo por tema geral **“A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”**, o XXI Endiipe foi realizado em um contexto político de esperanças, com a vitória, por meio das urnas eletrônicas em 30 de outubro de 2022, do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, para exercer pela 3ª. vez o cargo de Presidente do Brasil (2023-2026), legitimamente eleito como nos pleitos anteriores. As apresentações, debates e discussões trouxeram pesquisas que apontam possibilidades para a reconstrução da educação pública no país, mas também apontaram os enormes desafios que enfrentaremos junto com e ao lado do novo governo que elegemos.

O Tema Geral do XXI Endiipe nos possibilitou também, aprofundarmos mais nossas preocupações em articular as pesquisas em Didática e Práticas de Ensino no novo contexto político, econômico e social do país, na superação das desigualdades sociais, e enfrentamentos políticos na área da educação, do ensino e da formação de formação de professores, como os colocados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, elaborada por membros li-

gados aos setores privatistas da educação, contrários aos sistemas públicos de educação.⁹ E que, segundo De Salce, 2022, p. 92) "... representam um processo de desprofissionalização da carreira docente, assumindo uma visão 'praticista' da docência, por meio da padronização curricular, ferindo a autonomia das universidades ao desconsiderar os projetos curriculares dos cursos e padronizá-los, alinhando-os à BNCC".

Endipes realizados por Estados e Regiões do Brasil

A seguir apresento nas tabelas a seguir, alguns dados numéricos dos Endipes, realizados por Estados e Regiões e os Temas mais frequentes, expressos no ciclo Endipiano dos últimos 42 anos.

| Eventos | Estado | Cidade | Região |
|---------|--------|---|--------|
| 03 | MG | Belo Horizonte (02); Uberlândia (01) | SE |
| 02 | RS | Porto Alegre | S |
| 02 | GO | Goiânia | CO |
| 02 | SP | Campinas; Águas de Lindoia | SE |
| 02 | RJ | Rio de Janeiro | SE |
| 02 | PE | Recife | NE |
| 01 | SC | Florianópolis | S |
| 01 | PR | Curitiba | S |
| 01 | CE | Fortaleza | NE |
| 01 | BA | Salvador | NE |
| 01 | MT | Cuiabá | CO |

9. Essa Resolução expressa, conforme Pimenta, 2019, p. 10, "...uma concepção reducionista de professor(a) como um(a) técnico(a) prático(a), executor(a) dos *scripts* produzidos por agentes externos dos setores privatistas, o que reduz a docência a habilidades práticas, saberes ausentes ou reduzidos a uma prática sem 'teoria' ou teorizações". Em decorrência, na Resolução 2/2019, a disciplina de Didática expressa um ao tecnicismo dos anos 1970, configurando o que denominamos de uma didática neotecnista.

| Eventos | Estado | Cidade | Região |
|-----------------------|---|--------------------|---------------|
| Próximo (2024) | PB | João Pessoa | NE |
| Totais: 19 | Por Região: SE – 07 NE = 05 S = 04 CO = 03 | | |

Obs. Na tabela acima não constam os Encontros de Práticas de Ensino e os Seminários de Didática, anteriores à criação dos Endipes.

Tabela I. Número de Endipes de 1987 a 2022 por estados e regiões

Fonte: Elaboração da Autora.

| | |
|--|----|
| Formação de Professores; Trabalho Docente; Profissionalização; | 07 |
| Políticas e neoliberalismo(1987 a 2022) | 04 |
| Escola Pública / sala de aula | 03 |
| Produção de conhecimento / abordagens teóricas | 03 |
| Educação transformadora / Inclusão social / Igualdade /Diversidade | 03 |
| Ensino e aprendizagem | 02 |
| Prática docente / Prática Pedagógica | 02 |
| Interdisciplinaridade | 01 |

Obs. Tendo sido identificadas nos Temas Gerais dos eventos, uma análise mais ampla e completa das temáticas poderá ser realizada por meio de pesquisa dos títulos / subtítulos, atribuídos aos Simpósios, Mesas, Conferências, e demais atividades dos eventos.

Tabela II. Temáticas frequentes - Endipes 1987 a 2022 (identificadas nos Temas Gerais)

Fonte: Elaboração da Autora.

Endipes – avanços, ausências e desafios atuais

Os 21 Endipes realizados até o momento, permitem identificar o movimento dialético entre as tendências educacionais e seus impactos nas áreas da Didática e das Práticas de Ensino, enquanto campos científicos e suas interferências concretas nas escolas e nos processos de ensino e aprendizagem no trabalho docente. As escolas

têm sido espaços efetivos de convivência, intercâmbio e diálogo entre pessoas preocupadas com o entendimento e a transformação dos processos educacionais e das práticas pedagógicas.

A expressão desse vigoroso movimento, resultante do envolvimento e compromisso das forças mais atuantes do campo educacional brasileiro, é evidenciada pelo quadro cronológico da realização dos Endipes e reforçada pelos temas que os orientaram, como por exemplo, a Didática Crítica Emancipatória enquanto campo teórico – epistemológico; as diversas modalidades de aproximações com a escola pública; a consideração das diversidades culturais, de gênero e etnias; a importância da formação pedagógico-didática dos professores da educação superior; A valorização dos docentes; Os estágios em escolas públicas e sistemas públicos como articuladores das disciplinas dos currículos de formação de professores e realização de projetos conjuntos entre as escolas e as universidades; o ensino com pesquisa como meio para formar sujeitos profissionais críticos, reflexivos e transformadores das condições que geram as desigualdades sociais.

Para além desses avanços, é possível identificar algumas ausências no movimento Endipiano. Destaco algumas a partir de minha de ter participado de todos os eventos.

1. A (quase) ausência da relação entre a Pedagogia, ciência da educação e a Didática, ciência do ensino;
2. A (quase) ausência das Práticas de Ensino ou Didáticas Específicas; e, portanto, do diálogo de suas pesquisas e proposições com as do campo da Didática.

O que explicaria essa quase ausência? Em entrevista que a colegas da Universidade do Chile, em 2022¹⁰, esbocei uma possível explicação: a visão positivista do conhecimento, que estruturou em áreas distintas nossas universidades, levou à criação das associações

10. Entrevista concedida aos professores coordenadores do Proyecto de Investigación “*La producción didáctica en Latinoamérica en los últimos veinte años*”, Dr. Adrián Baeza e Dra. Marcela Gaete, da Universidad de Chile, em outubro de 2022, por meio virtual.

científicas nacionais e internacionais próprias de cada área. Em algumas delas, há uma seção específica para as questões do ensino das disciplinas (ou didáticas) específicas, como por exemplo, Sociedade Brasileira de Física; de Química, de História. Os docentes dessas disciplinas, em geral, são membros dessas associações, nas quais apresentam e discutem suas questões e suas pesquisas. O que explicaria a ausência dos mesmos nos Endipes.

Desafios:

1. Ampliar a presença de professores da Educação Básica nos eventos, não apenas como apenas ouvintes, mas enquanto expositores e convidados nos Simpósios, Mesas, e outras atividades;
2. Trazer os professores da medicina, engenharia, direito, economia, Informática, jornalismo e demais áreas, que ensinam nos cursos de graduação e de pós – graduação, para dialogarem com os temas Endipianos e apresentarem suas pesquisas, suas questões problemáticas.
3. Trazer e fortalecer as iniciativas de universidades que institucionalizaram políticas de formação pedagógica e didática de seus professores.
4. Valorizar ainda mais o ensino presencial (incorporando as TICs), trazendo evidências de pesquisas que mostram sua importância na formação humana.

Por fim, dois grandes desafios aos próximos Endipes: 1. O Ensino Remoto – como dialogar com a Didática Crítica e não retroceder à Didática técnica transmissiva; 2. Neoliberalismo e privatização da educação e das escolas públicas – enfrentamentos possíveis e necessários. Ambos, de certa forma, estiveram presentes no XXI Endipe.

Considerações Finais

Os Endipes, como vimos, foram marcados por amplos questionamentos relacionados às políticas educacionais e práticas pedagógicas

de educação escolar e pela necessária reconstrução do conhecimento nas áreas da Didática e das Práticas de Ensino. A produção teórica da Teoria Crítica na Didática – pautada nos princípios do materialismo histórico dialético, na Teoria Crítica Frankfurtiana, nas pedagogias contra-hegemônicas - Histórico-Crítica; Histórico-Cultural; Emancipatórias de Freire e da Escola de Frankfurt - ao longo do movimento Endipiano, teve sempre por princípio oferecer caminhos na contra-mão das políticas neoliberais, como expressam as Diretrizes de 2019 para a formação de Professores, que retrocede ao atribuir à disciplina Didática ao paradigma técnico – utilitarista e transmissão de conhecimentos, definidos pelos setores privatistas, como vimos nos inúmeros textos apresentados e publicados a partir, sobretudo, dos últimos cinco Endipes. Assim como os anteriores, expressaram seus compromissos e suas propostas didáticas e pedagógicas articuladas com as demandas da educação escolar pública e as necessidades concretas das camadas populares que a ela tiveram o acesso ampliado. As pesquisas evidenciaram e questionaram as contradições que geram a sonegação do direito à educação e às aprendizagens as crianças e jovens das classes oprimidas na sociedade brasileira neoliberal.

Assim, como uma síntese, podemos afirmar que a Didática Crítica, denominada inicialmente de Didática Fundamental, foi sendo ampliada a partir de novas concepções teórico-críticas, assumindo nomenclaturas como por exemplo, a Didática (re-pautada e aprofundada) do Materialismo Histórico Dialético, a Didática Multicultural, a Didática Multidimensional Crítico-Dialética, a Didática Desenvolvimental, e mais recentemente, a Didática pautada em Freire, a Didática Sensível, a Didática pautada nos princípios da teoria da complexidade de Edgar Morin, e outras¹¹.

11. Para aprofundar a compreensão dessas vertentes da Didática Crítica consultar: Pimenta, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: Silva, Marco; Nascimento, Orlando Costa do; Zen, Giovana; D'Ávila, Cristina. *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

Referências

CANDAU, Vera Maria F. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera (org.). **A didática em questão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-24.

CHAUI, Marilena de Souza. Democracia e a educação como direito: Introdução. *In*: LIMA, I. R. S.; OLIVEIRA, R. C. (orgs.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/42YmtBt>. Acesso em: 14 set. 2021.

CURY, Carlos R. Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002.

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

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Princípios de uma Didática Multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 53-70, abr./jun. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19 – 64.

PIMENTA, Selma G.; SEVERO, José L. R. L. A didática na base nacional comum da formação docente no Brasil – guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs.). **Didática e Fazer-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes. 2020: cap. 7. p. 10-120.

SALCES, Claudia D. de. **Ser professor formador de professores na Educação Superior privada contemporânea**. 2020. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAPÍTULO 2. DIDÁTICA: DAS QUESTÕES ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER

*Evandro Ghedin
Ireuda da Costa Mourão*

Introdução

Quando um ser humano aprende algo novo, quando lhe acontece uma nova sinapse, ele se modifica, se desenvolve, se torna outro. Mas isso não acontece por acaso. É algo estruturante que depende de um conjunto de mediações, de dimensões em diferentes níveis, processos e produtos da cultura.

Conhecimento, aprendizagem e ensino fizeram o ser humano como o conhecemos. Um ser humano que aprende resulta de uma totalidade sociocultural para que isso seja possível.

Neste sentido a Didática não é a redução da forma de produzir e reproduzir o conhecimento para as novas gerações. Ela constitui justamente a sua essência. Ela não emerge por acaso, mas como necessidade de otimizar os processos que historicamente tornaram o humano possível. Mas não chegamos a isso sem custo, sem esforço e aleatoriamente. Embora a Didática de Comenius (1657/2002) seja nossa primeira sistematização formal, ela já vinha sendo forjada há mais de mil anos no Ocidente. Além disso, a própria didática antecipa e traduz a ciência moderna e se transfigura por meio dela.

Discutir os aspectos ontológicos e epistemológicos da Didática significa colocá-la como problema. Nesse sentido, a primeira questão que me vem é: qual a relação e distinção entre Pedagogia e Didática? Assim responde Pimenta (1997):

A didática, enquanto área da pedagogia, estuda o fenômeno ensino. [...] Sua resignificação aponta para um balanço do ensino enquanto prática social e das pesquisas, das ciências da educação [...] sobre o fenômeno ensino. Essas conclusões apontam a importância de um esforço coletivo dos pesquisadores e professores, em seus diferentes contextos institucionais locais, nacionais, regionais e internacionais, efetivarem investigações e análises integradas, em equipes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares do fenômeno educativo. Não para delimitação de territórios, mas para significar a atividade científica como partícipe da construção das sociedades, na qual é educação é uma das práticas. (Pimenta, 1997, p. 74)

Teria a Didática uma epistemologia? A Didática é uma ciência? Ou seria a Didática uma disciplina circunscrita no interior de outra ciência que ela não é em si mesma? Como a Didática se estrutura/organiza/desenvolve/fundamenta seu saber/conhecimento epistemicamente?

Posso afirmar de antemão, que só há epistemologia se houver uma ciência a qual se possam analisar seus pressupostos e critérios de verdade e/ou de certeza. No caso da Didática, considerando sua historicidade e suas perspectivas epistêmicas, podemos sustentar que não há uma epistemologia que a constitua em si, mas radicalmente dependente da Pedagogia que, de modo geral, lhe abriga pela tradição. Muito embora a epistemologia da práxis lhe constitua fundamento estruturante nas últimas décadas.

A estreiteza e o espaço deste texto não nos permitirão aprofundar tais questões como o tema requer, pois há que considerar, de antemão, as questões centrais da epistemologia para, expressos seus pressupostos, podermos analisar, com a devida e necessária acuidade, o que há de epistêmico na Didática.

Por conta disso sustentamos, provisoriamente, que *a Didática se ancora epistemologicamente em uma dupla tríade que lhe dá estrutura: (I) – a cognição, a cultura e a condição biológica do humano;*

(II) - *as teorias da ciência, as teorias da aprendizagem e a sua história – a configuração temática do campo expressa pelas pesquisas sistemáticas que lhe constituíram o ensino como objeto próprio de ação, investigação, teorização e práxis.*

Dizendo de outro modo, podemos afirmar que a *Didática se constitui de uma complexidade que implica a origem da “condição humana”, a forma de configuração do poder político, a estrutura biossocial, que se configura como campo que busca garantir a continuidade do ser em seu próprio rompimento estrutural.*

Decorrente de minhas opções, o que proponho ao longo deste texto é, considerando as questões anteriormente postas, expressão do que é e como se configura a epistemologia enquanto campo de reflexão e investigação que se ocupa em “estabelecer” critérios de validação do conhecimento científico a partir de questões que lhe são requeridas.

Tendo estes critérios como referência, poderemos, a partir do campo da Didática em sua interseção com a Pedagogia, estabelecer sua distinção epistêmica que lhe confere cientificidade.

Ao dirigir-se a questão, inicialmente, pode-se dizer que a Didática possui uma epistemologia especialmente se esta for entendida como conhecimento e *logos*, que em uma tradução simplista pode ser entendido como discurso (No dizer de Heidegger (2012), uma linguagem, uma forma de ser por meio da qual não se é sem esta forma instituída e instituinte de ser a si mesmo).

Nessa linha, poderia dizer que o *Logos* é a possibilidade que tem o humano de dizer-se ser humano, é aquilo que funda o ser como linguagem. Assim, a epistemologia estuda a origem do conhecimento e a Didática como forma de ser estrutura-se como meio de traduzir a si mesma por meio da linguagem que institui o ser e seu próprio modo de manifestar-se. Ambas cumprem um sentido comum: existir como meio e como possibilidade de mediação que se realiza pela linguagem, pela comunicação de si mediada pelos objetos que lhes constituem.

Uma epistemologia da Didática seria um esforço de definição, de construção de conceitos, no interior da linguagem que a compreende como o estudo da origem, da estrutura, dos métodos e da validade dos seus conhecimentos; busca a possibilidade da compreensão do conhecimento de si e das suas mediações em processo, permitindo ao ser humano alcançar o conhecimento instituído em sua busca “totalizante” e “genuíno”. Assim, a Didática e a epistemologia possuem uma identidade comum, pois se constituem como uma busca da verdade que se encontra nas coisas por meio de instrumentos considerados válidos por uma comunidade científica.

O que se busca com esse texto é manifestar nossa compreensão desta mútua identidade epistemológica na qual o conhecimento e suas mediações lhes constituem fundamento.

Teses ontoepistemológicas sobre a Didática

A epistemologia da Didática é transdisciplinar, sistêmica, intercultural e decolonial, embora tenha nascido como disciplina e se consolidado como ciência no contexto das ciências da educação.

A Didática realiza, por excelência, complexamente a sociogênese, a ontogênese e a filogênese, pois reúne no conhecimento a sua razão de existir e na práxis a justificativa de seu percurso histórico.

A Didática reúne diferentes áreas do conhecimento científico que articulados lhe constituem sua fundamentação epistêmica e as teorias que delas decorrem, por isso constitui-se pelo princípio constitutivo da realidade transdisciplinar.

A Didática é um conteúdo, método – conceito, procedimento – que abarca em si mesma a complexidade de diferentes processos constitutivos da ontogênese, pois o ser humano é o único no planeta que para sobreviver depende do conhecimento do mundo e das possibilidades de sua transformação, sem destruir o próprio mundo. O ser humano é objeto e sujeito do mundo. É um ser que depende do mundo, do seu mundo para continuar existindo, inclusive, com

o conhecimento tal para poder preservar o mundo para as futuras gerações. Assim, a Didática é a mediação das mediações do conhecimento produzido e reproduzido pelas instituições sociais e isso compõe seu próprio fundamento epistêmico.

Em outras palavras,

o desenvolvimento cognitivo humano decorre, assim, do desenvolvimento de processos de transmissão cultural, de um processo de interação compartilhada entre dois sujeitos inseparáveis, o que ensina e o que aprende. (Fonseca, 2018, p. 8)

O processo de transmissão cultural, segundo Tomasello (2019), ao longo da evolução humana, subentende um processo de ensino, portanto, dizemos nós “didática”, que ocorre em simultâneo com um processo de aprendizagem, dirigido a sujeitos que são o objetivo de um processo sociointerativo, transcendente, exclusivo, intrínseco e específico da espécie humana.

A relação saber, estudante, professor acaba por ser uma tradução simplista da complexidade do desenvolvimento humano mediado pela Didática, pois sua natureza complexa envolve muito mais do que isso, como já bem estabelecemos anteriormente e procuramos aprofundar na última seção deste texto.

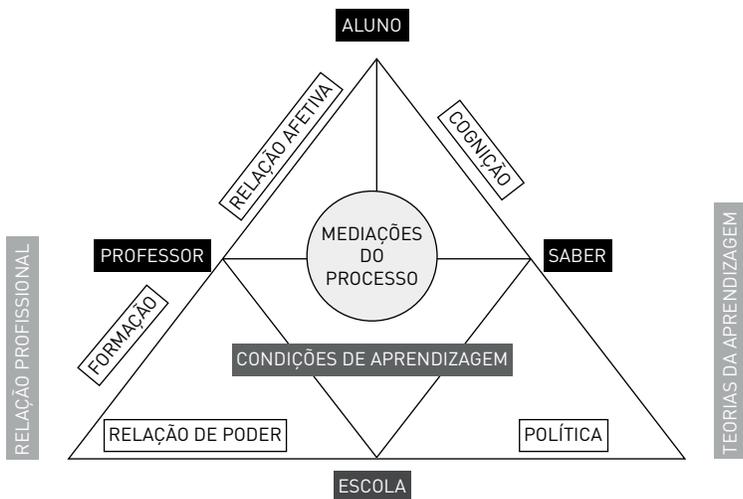


Figura 1. Para além do tradicional triângulo didático

Fonte: Ghedin (2008).

A fundamentação da Didática nas *teorias da aprendizagem* (Moreira, 2011; Moreira, 2007; Illeris, 2012; Ghedin; Peternella, 2016), nos fundamentos da ciência em suas *tradições epistêmicas* (Ghedin, 2017; 2020), historicamente constituída, atrelada aos saberes científicos das ciências da educação, somados e referenciados as pesquisas desenvolvidas por diferentes comunidades de cientistas ocupados com o ensino e a pesquisa sobre o ensino, constitui sua máxima referência epistemológica.

A Didática é um conhecimento tal que qualquer forma de conceituação que se posicione, exclusivamente, a um de seus aspectos vai resultar, certamente, a uma forma de reducionismo e acaba por limitar demasiadamente sua condição, forma de ser, conteúdo epistêmico e método.

Isso torna a Didática em sua fundação um conteúdo simultaneamente complexo e transdisciplinar, mesmo que ela não tenha se dado conta disso historicamente desde seu nascimento.

Dizer que a Didática é uma teoria do ensino constitui-se um aspecto relevante. No entanto, reduz a um aspecto do processo de abstração do real a sua condição de objeto abstrato, reduzindo-o a sua forma conceitual e lhe distanciando, portanto, das teorias da aprendizagem.

Do mesmo modo que caracterizar a Didática por meio das teorias da aprendizagem ou de uma teoria da aprendizagem, constitui redução às avessas.

A Didática como teoria do ensino-aprendizagem, exige condições objetivas, psíquicas, instrumento, vontade, processos cognitivos, atividades operacionais (conceituais, procedimentais, valorativos e atitudinais).

A Didática não é uma mera operação procedimental. Ela está na origem da aquisição, transmissão e produção do conhecimento humano mediado pela cultura e pela instituição escolar (Tomasello, 2019). Nesse sentido, podemos sustentar que a didática se constitui da totalidade da cognição e esta desenvolve-se como sua condição de possibilidade de continuar se desenvolvendo na medida em que seus processos são constituídos em contextos institucionais, sociais e culturais.

Nossa representação para isso pode ser expressa do seguinte modo:

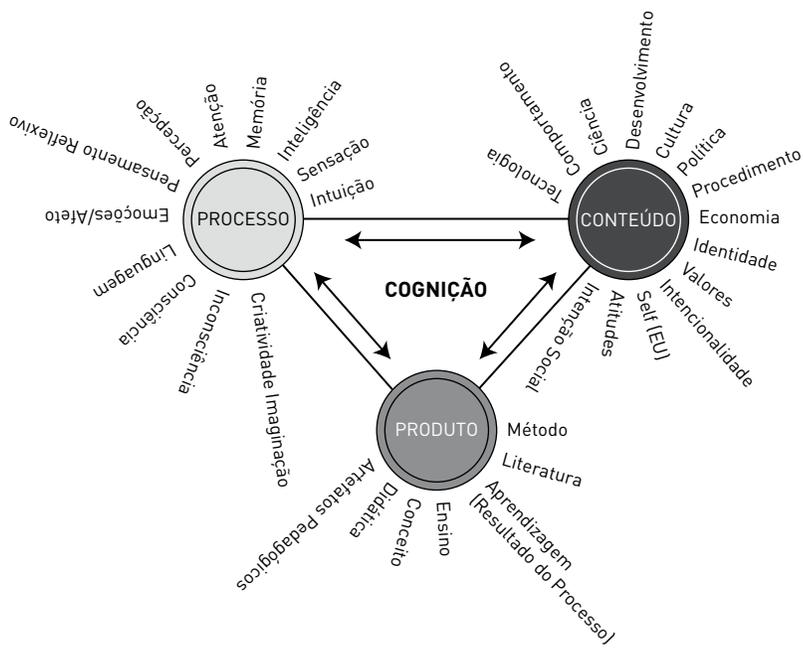


Figura 2. Cognição e sua multidimensionalidade

Fonte: Produção do autor.

A Didática é produtora das teorias do ensino a partir das pesquisas de vanguarda no campo; é espaço de aplicação, testagem, desenvolvimento, investigação e experiências mediadas por investigação das diferentes teorias da aprendizagem nascidas das ciências cognitivas, da Psicologia Educacional e das Neurociências. É desenvolvedora e investigadora crítica de métodos e técnicas em diferentes processos e contextos das possibilidades de ensinar-aprender conteúdos conceituais, procedimentais, atitudes e valores que possibilitam o desenvolvimento humano qualitativamente avançando em relação a tradição instituída.

Mourão (2015) sustenta que a Didática tem um trabalho de discutir a teoria do ensinar, mas também uma relação disso que faz com a profissão e o trabalho docente, com a constituição da iden-

tidade docente, com a discussão política do que é ser professor no Brasil, hoje, da relação entre sociedade, educação na relação com o trabalho docente. Precisa discutir os saberes docentes e como o professor se forma e aprende. Ela deve ter como objetivo ajudar o futuro professor a organizar o seu trabalho docente, não só do ponto de vista metodológico, mas teórico e legal, o de dar ferramentas para a organização do espaço pedagógico.

A Didática tem como necessidade discutir mais os pressupostos fundantes, discutir as finalidades da educação e do ensino, as grandes concepções teóricas e pedagógicas da educação na relação com o ensino no contexto da Educação Básica. Além de proporcionar um espaço para que o professor em formação continue a aprender o que é ser professor, para que este reflita sobre o conhecimento e sobre qual é o conhecimento que o professor vai trabalhar na escola.

A Didática, ainda que não dê sozinha a resposta ao desafio da complexa profissão docente e do ato de ensinar, contribui quando discute sobre: o como e o que é ensinar; sobre o para que ensinar; sobre o porquê e para quem ensinar. Mas ela deve pensar que o estudante é real, pensar quem é ele que frequenta a escola pública da Educação Básica, considerando em especial como ele aprende. Aproximar-se e apropriar-se de conhecimentos que se tem instituído sobre a aprendizagem, sobre os processos cognitivos e as neurociências, questionar sobre o que esses conhecimentos podem contribuir para que o futuro professor ensine melhor, para que saiba, de forma consciente, o porquê optou por um conteúdo e uma metodologia ou não para ensinar seus estudantes.

Os Processos Cognitivos, as Neurociências, a Aprendizagem e suas implicações à *uma* epistemologia Didática

O interesse sobre como o ser humano aprende, sobre como ele conhece, não é recente na história da Educação. Muitos teóricos têm se debruçado a estudar isso. Seja com um viés filosófico, ou

com um viés psicológico por meio do Behaviorismo e outras escolas como o funcionalismo e a Gestalt, ou ainda o cognitivismo e a psicologia histórico-cultural, ou com um viés sociológico.

O Behaviorismo clássico tinha como foco o comportamento. Nessa perspectiva, era conveniente concentrar-se no que é observável por meio do comportamento. Nesse entendimento, o comportamento seria modelado pelo paradigma pavloviano de estímulo e resposta conhecido como condicionamento clássico. Que implicações esse entendimento trouxe para o ensino-aprendizagem?

Uma das críticas que se faz ao Behaviorismo é a de que ele é reducionista, pois descreve o comportamento humano como o de uma máquina, totalmente desprovido de pensamento, que somente responde a estímulos ambientais, suprimindo a influência que as contingências ambientais podem ter sobre o organismo. O fato de o Behaviorismo se explicar por intermédio do estímulo-resposta fez com que houvesse nas escolas um trabalho baseado na repetição, pois se acreditava que era por meio dela que se aprendiam os automatismos necessários a um bom desempenho. E, dessa forma, a criatividade, o interesse, as expectativas e as emoções foram excluídas do que se entendia por processo de aprendizagem e como consequência determinaram diferentes processos de ensino.

O interesse e a busca em saber como o ser humano conhece e aprende não se restringem aos filósofos da antiguidade e aos teóricos da psicologia clássica; outros se lançaram a entender a *aprendizagem*. Com um viés sociológico, o estudo se volta a entender o comportamento humano em função do meio e dos processos que integram o humano a grupos sociais e organizações. Freitas e Libâneo (2019) faz uma crítica de como a Didática tem tratado o fenômeno da aprendizagem privilegiando-a com um entendimento com base na sociologia. O autor diz ser necessário que a Didática se aproxime da Psicologia para compreender a estrutura da aprendizagem:

As formas de ensinar dependem da forma de aprender; preciso compreender a sua estrutura de aprendizagem e os seus

motivos, para poder ajudar o aluno a internalizar um conteúdo, ou um processo mental associado a um conteúdo. Isso os sociólogos da educação desconhecem, todos eles da teoria curricular crítica. Então, por mais boa vontade que tenha esses colegas, que estão preocupados com a escola, eu os critico. E não posso exigir deles, porque a base epistemológica do pensamento deles não chega na psicologia. Eles não querem compreender a estrutura psicológica da aprendizagem, porque acham que a aprendizagem é um fenômeno sociológico. Eu aprendo convivendo, compartilhando. Aprender a desenvolver competências cognitivas, aprender a pensar, e o ensino tem, necessariamente, caráter intencional de formação da personalidade dos alunos. Resumindo a questão ao extremo: o conteúdo da Didática começa naquilo que significa o essencial de uma relação pedagógica escolar, que é o aprender, a aprendizagem. (Libâneo apud Faria, 2011, p. 257-258)

Certamente Libâneo não está se referindo à psicologia clássica, tanto é que ele publicou em 2004 na *Revista Brasileira de Educação* um texto sobre a Didática e a aprendizagem do pensar, no qual seu objetivo era explorar as contribuições teóricas da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, especialmente a Teoria do Ensino Desenvolvimental, de Davydov, para as tarefas da Didática em relação à aprendizagem do pensar e do aprender.

Libâneo (2004) relata que a mediação que a escola deve fazer por intermédio dos professores é a prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. Diz mais: “O *modus faciendi* dessa mediação cultural, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis” (Libâneo, 2004, p. 5).

Para ele, a Didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Nós dizemos, na perspectiva das ciências cognitivas: metacognição. Por isso, é necessário investigar como ajudar os estudantes a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. Para isso,

O suporte teórico de partida é o princípio vygotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. (Libâneo, 2004, p. 3)

São poucos os pesquisadores que investigam Vygotsky na perspectiva da cognição, das contribuições de seu trabalho para entender os processos cognitivos e os estudos das neurociências. Mas o que se pode constatar com Libâneo é que o conteúdo da Didática começa naquilo que significa o essencial de uma relação pedagógica escolar, que é o aprender, a aprendizagem metodicamente organizada e desenvolvida a partir da melhor resposta a pergunta: *como o ser humano aprende?*.

Dessa maneira, defende-se aqui que esta questão constitui um elemento epistêmico fundamental da Didática e, por isso, é necessário que ela estude os diversos processos cognitivos (memória, atenção, percepção, pensamento, consciência, emoção, inteligência, resolução de problemas, raciocínio, imaginação, linguagem, intui-

ção e o próprio inconsciente, etc.) para saber como isso contribui para a compreensão de um melhor processo do ensinar e aprender.

Para Vygotsky (1987), o psiquismo humano se realiza no processo de apropriação da cultura por meio da comunicação. Esses processos de comunicação e as funções psíquicas superiores envolvidas nesses procedimentos se concretizam primeiramente na atividade interpessoal, isto é, entre os indivíduos, mas, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem e, nesse caso, os signos adquirem significado e sentido.

Oliveira (1992) afirma que a preocupação com a compreensão dos mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico é uma das importantes vertentes do trabalho de Vygotsky, desenvolvida posteriormente sob a forma de uma teoria neuropsicológica por Luria. Oliveira; Ghedin; Oliveira (2010) dizem que o pressuposto da postulação, por Vygotsky, de uma base material para o desenvolvimento psicológico, é o de que o cérebro humano é um sistema aberto, de grande plasticidade, moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Os autores sustentam que as postulações de Vygotsky sobre o substrato biológico do funcionamento psicológico evidenciam a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico. Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem, assim, quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral que serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas.

Assim, para Vygotsky emergem duas fontes: a da estrutura biológica própria da espécie e a da organização imposta pelas práticas culturais, a qual é expressa na estruturação do ambiente em que o indivíduo está imerso e na articulação dos sistemas simbólicos com que os grupos humanos operam. Dessa forma, a estrutura biológica interage com a ordem gerada no interior das culturas

e o que é plástico toma forma ao longo do processo histórico de construção do ser humano.

Libâneo (2004) informa que a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, desenvolvida inicialmente por Leontiev, Rubinstein e Luria, é geralmente considerada uma continuidade da escola histórico-cultural iniciada por Vygotsky. Esclarece que o conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista e para esta tradição a atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. Por isso Vygotsky é fundamental para essa escola, porque diz que o surgimento da consciência está relacionado com a atividade prática humana, a consciência é um aspecto da atividade laboral.

Libâneo (2004) afirma que trabalhos realizados por Leontiev no período de 1930-1940 foram dedicados à investigação do desenvolvimento do psiquismo humano, dos processos psicológicos superiores, do processo de internalização, da estrutura da atividade global e seu desdobramento em outras atividades, das emoções e dos processos de comunicação. Também informa que outros pesquisadores se dedicaram ao desenvolvimento da Teoria da Atividade, entre eles, Galperin (Psicologia Infantil), Bozhovich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia Evolutiva e Periodização do desenvolvimento humano), Zaporozhetz (Psicologia Evolutiva) e Levina (Psicologia da Educação). Libâneo destaca Galperin por formular a Teoria do Desenvolvimento Psíquico, na qual ressalta o papel das ações externas no surgimento e formação das ações internas, mentais, por meio do ensino.

Luria também foi fortemente influenciado pela teoria socio-cultural de seu conterrâneo Vygotsky. Sua psicologia relaciona os processos psicológicos humanos com aspectos culturais, históricos e instrumentais, com destaque para a linguagem. Interessou-se pelos processos mentais (afeto, pensamento e influências culturais). Também se voltou para os aspectos neurofisiológicos relativos à mente e à linguagem. Para ele, muito mais que a localização das funções

superiores cerebrais, importa a interação dinâmica entre elas. Sua maior contribuição foi a noção de que o cérebro funciona como um todo, em sistemas funcionais. Luria fez a descrição de três principais unidades funcionais básicas de que é composto o cérebro e necessárias para qualquer atividade mental: uma para regular o sono e a vigília; outra para adquirir processo e armazenar as informações que chegam do mundo exterior e outra para programar, regular e verificar a atividade mental (Leal, 2013).

O que nos parece ocorrer quando se trata da relação entre as áreas das ciências cognitivas e das neurociências é que estes se ocupam em estudar e explicar os comportamentos por meio do cérebro, enquanto os filósofos e psicólogos se debruçam sobre a mente, o que, no nosso entendimento, deveria apontar para questões complementares e não antagônicas e que contribuem para que a educação se aproprie e dialogue com esses conhecimentos a fim de que melhore o trabalho pedagógico e o processo didático.

As questões são complementares e as investigações da educação, da psicologia e, por que não dizer da didática, poderiam buscar explicações sobre o papel das emoções na aprendizagem, nos processos de tomada de decisão e nas possibilidades de motivação dos estudantes para aprenderem. Mas provavelmente outras questões devem perpassar os pensamentos dos educadores quando se fala de processos cognitivos e neurociências: o que são as neurociências e como podem de fato contribuir para melhorar a aprendizagem? Como memória, raciocínio, percepção e emoção são representados no cérebro e o que isso tem a ver com a aprendizagem? Como as experiências individuais e as alterações no desenvolvimento das pessoas afetam os processos cognitivos e emocionais, e, por conseguinte, a aprendizagem?

As neurociências têm como objeto de estudo o cérebro, mas esse é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, é claro que os estudiosos do cérebro também entram em disputa sobre qual a prevalência de um deles em detrimento do outro. Lent (2005) informa que era comum acreditar que os fenômenos de cada nível poderiam ser

mais bem explicados pelo nível inferior: os fenômenos psicológicos seriam, assim, reduzidos a suas manifestações fisiológicas, os fenômenos fisiológicos reduzidos a suas manifestações celulares e os fenômenos celulares a suas manifestações moleculares. O autor, no entanto, adverte já estar claro que essa atitude reducionista não é apropriada, embora possa ser um método de estudo, pois os níveis de existência do sistema nervoso não são uns “consequências” dos outros.

Para Lent (2005), a gama de possibilidades de estudo do cérebro ajuda a classificar o que se chama de Neurociências, que seriam: *Neurociência Molecular*, que também pode ser chamada de Neuroquímica ou Neurobiologia molecular; *Neurociência Celular*, que pode ser chamada de Neurocitologia ou Neurobiologia celular; *Neurociência sistêmica*, que quando apresenta uma abordagem mais morfológica é chamada de Neuro-histologia ou Neuroanatomia, e quando lida com aspectos funcionais é chamada de Neurofisiologia; *Neurociência Comportamental*, que às vezes é conhecida como Psicofisiologia ou Psicobiologia; e *Neurociência Cognitiva*, que também é conhecida por Neuropsicologia.

Essas duas últimas são as que mais interessam no momento, pois a Neurociência Comportamental, conforme Lent (2005, p. 4), “dedica-se a estudar as estruturas neurais que produzem comportamentos e outros fenômenos psicológicos como o sono, os comportamentos sexuais, os comportamentos emocionais etc.”, e a Neurociência Cognitiva que “trata das capacidades mentais mais complexas, geralmente típicas do homem, como a linguagem, a autoconsciência, a memória etc.”.

O que estamos querendo dizer é que essas duas últimas tratam de elementos (processos cognitivos) que podem ser considerados importantes para entender como o cérebro processa o aprendizado e aprendizado de conceitos científicos. É necessário, entretanto, considerar que os limites entre as Neurociências não são tão nítidos como se pensa. Conforme diz Lent (2005), sempre que se tenta compreender o funcionamento do sistema nervoso se é obrigado a saltar de um nível a outro, ou seja, de uma Neurociência a outra.

Kolb e Whishaw (2002), afirmam que a Neurociência ajuda a entender como se aprende e como se desenvolve, mas que ajuda também a compreender como o cérebro explica o que fazemos, seja por meio da fala, do sono, da visão ou do aprendizado.

A ligação entre o cérebro e o comportamento de que os autores falam tem a ver com o modo como os neurônios transmitem informações e como se comunicam, e isso tem implicação direta em como vemos o mundo, como ouvimos, falamos, produzimos movimento, nos comportamos e aprendemos. Para Kolb e Whishaw (2002), certas estruturas e circuitos neurais estão associados a diferentes tipos de aprendizado e memória, como a memória explícita, implícita e a emocional. Por isso, quando aprendemos informações diferentes, ocorrem alterações nas sinapses desses sistemas e essas alterações produzem nossa memória da experiência.

Para Eysench e Keane (2007), a aprendizagem e a memória envolvem uma série de estágios:

Os processos que ocorrem durante a apresentação do material de aprendizagem são conhecidos como “codificação”. Este é o primeiro estágio. Como resultado da codificação, algumas informações são armazenadas dentro de um sistema da memória. Portanto, o armazenamento é o segundo estágio. O terceiro estágio é a recuperação ou resgate, que envolve recuperar ou extrair as informações armazenadas da memória. (Eysench; Keane, 2007, p. 189)

De outra forma, Lent (2005) faz uma distinção entre memória e aprendizagem. A memória, para ele, é a capacidade que têm o ser humano e os animais de armazenar informações que possam ser recuperadas e utilizadas posteriormente. Difere da aprendizagem, pois essa, para Lent, é apenas o processo de aquisição das informações.

Marshall (2013) assegura que, em termos gerais, uma memória é formada em três estágios: em primeiro lugar, ela é decodificada, depois armazenada e, mais tarde, recuperada. Essa pesquisadora

informa que é possível afirmar, de forma simplificada, que novas memórias se iniciam com a excitação temporária das sinapses numa rede de neurônios.

Quando lembramos algo, determinadas vias neurais são reativadas. Quanto mais vezes isso acontece, mais importante o cérebro considera a recordação e é provável que ela seja convertida numa memória de longo prazo, com a formação de conexões permanentes entre os neurônios. Essas conexões são reforçadas cada vez que a informação é retomada, facilitando sua recuperação. Por que, então, não nos lembramos de tudo? (Marshall, 2013, p. 58)

Para Marshall (2013), ninguém sabe se aquilo que esquecemos de fato desapareceu ou se simplesmente perdemos o acesso a esses conteúdos; talvez algumas pessoas apenas sejam mais aptas a essa recuperação. E explica como o cérebro opera a memória:

A formação de uma memória resulta de modificações, ativadas por um sinal, nas conexões das redes neuronais. Quando uma informação é recebida, proteínas e genes são ativados nos neurônios pós-sinápticos. Proteínas são produzidas e encaminhadas para as conexões estabelecidas entre os neurônios pré e pós-sinápticos. Essas proteínas servem ao reforço e à construção de novas sinapses (os locais de comunicação entre neurônios). Quando se forma uma nova memória, uma rede específica de neurônios é elaborada em diversas estruturas cerebrais, principalmente no hipocampo, e depois a lembrança é gravada da mesma maneira no córtex, local de seu armazenamento definitivo. (Marshall, 2013, p. 65)

A mesma pesquisadora entende que não há limite para o número de informações que uma pessoa consegue armazenar em longo prazo e que essa capacidade depende de vários fatores, incluindo as estratégias que cada um usa para lembrar ou esquecer. A pesquisadora acre-

dita que deixamos de nos recordar de muitas coisas porque ao longo de sua evolução o cérebro desenvolveu estratégias para eliminar informações irrelevantes ou ultrapassadas, que ela denomina de “esquecimento eficiente”, e que este é importante no processo de aprender.

Como se verificou, aprendizagem e memória estão intrinsecamente ligadas e pode-se dizer que um pressuposto para essa relação acontecer é a percepção, que para o autor é “a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento” (Lent, 2005, p. 556).

Para que a percepção seja otimizada outro elemento ou processo cognitivo se faz necessário, é a atenção. Esta consiste em mobilizar os mecanismos para otimizar o acesso a um conjunto de informações e acontecimentos que circundam o sujeito da aprendizagem.

Scholz e Klein (2013) têm pesquisado sobre o cérebro e como esse funciona durante a aprendizagem. Dizem que as células neurais funcionam como unidades processadoras de informações. E assim que se aprende algo, não só o comportamento se modifica, mas também a anatomia do cérebro. Questionam que:

Nossa cultura se baseia na transmissão de conhecimentos e habilidades. Adquirimos constantemente novas informações e aptidões. No entanto, os pesquisadores ainda sabem muito pouco sobre o que realmente acontece durante esse processo: será que o maquinário já existente das células cerebrais é adaptado a cada situação ou unidades de processamento completamente novas são criadas e integradas? Ou seja, apenas a comunicação entre os neurônios se altera ou toda a estrutura do cérebro, o hardware neural, também se modifica durante a aprendizagem? (Scholz; Klein, 2013, p. 12)

Para esses pesquisadores, as células neurais funcionam como unidades processadoras de informações e o corpo celular dessas células forma a substância cinzenta, o córtex, que compõe a camada externa

do cérebro. Dizem que cada neurônio pode receber sinais de outras células, transmitidos pelos pontos de contato, as sinapses, e depois encaminhados ao longo de extensões chamadas axônios. Eles ficam dentro do cérebro, ou seja, embaixo do córtex, e são chamados substância branca. Sua função é ligar os neurônios por longas distâncias, permitindo a comunicação entre diversas áreas. A cor clara vem da camada de gordura que envolve os axônios. Essa bainha de mielina acelera o encaminhamento dos sinais, contribuindo para uma comunicação rápida sem perdas de dados (Scholz; Klein, 2013, p. 12-13).

As pesquisas desses autores sobre a substância branca podem repercutir em entendimento sobre como se processa a aprendizagem. Segundo eles, as adequações da massa branca indicam melhor transmissão de informações, enquanto diferenças na estrutura da substância cinzenta dizem respeito ao processamento de dados.

O que isso tem a ver com a aprendizagem na escola? Saber, por meio de diagnóstico de imagem, que um estudante não apresenta uma conexão rápida para absorver as informações que chegam com velocidade, na escola, pode gerar que atitude no professor? Scholz e Klein (2013) contam que Arne May, investigou pela primeira vez, em 2004, se o ato de aprender provoca essas alterações anatômicas no cérebro, tomando como base o aprendizado do malabarismo. Segundo os autores, esses cientistas mediram a substância cinzenta de 24 voluntários com tomografia por ressonância magnética (TRM) e depois ensinaram essa técnica à metade dos participantes. Durante três meses eles treinaram para manter três bolas no ar durante pelo menos um minuto. A medição por exame de imagem que se seguiu revelou que a massa cinzenta, local do processamento de informações, havia aumentado em regiões do lobo temporal.

Mas Scholz e Klein (2013) questionam duvidando sobre os resultados desse experimento e se a massa branca é realmente responsável pelo fluxo de informação. E dizem que avaliaram em 2009, no laboratório em que trabalham em Oxford, essa experiência. Contam que mais uma vez, 24 participantes receberam três bolas

e deviam treinar malabarismo diariamente por meia hora durante seis semanas. Além das medições tradicionais por TRM, com as quais observaram as alterações estruturais da substância cinzenta antes e depois do período de treinamento, utilizaram tomografia por ressonância magnética por difusão para analisar a substância branca. Contam que,

Para nós, fascinantes mesmo foram seus processos cerebrais: tanto a substância cinzenta quanto a branca haviam aumentado entre os que aprenderam a técnica. Foi afetada principalmente uma região do lobo temporal que participa da coordenação viso motora e da concatenação do movimento dos braços com a posição percebida das bolas. Curiosamente, essas alterações estruturais ocorriam independentemente de quão bem ou mal os voluntários dominavam as bolas no final do treino. Aparentemente apenas a prática regular – e não o seu sucesso – é fundamental para o adensamento da substância cerebral. (Scholz; Klein, 2013, p. 18)

Também relatam que outra descoberta que os surpreendeu foi que depois de quatro semanas de pausa nos malabarismos, examinaram os voluntários mais uma vez. Apesar da falta de treino dos participantes do estudo, a massa cinzenta continuou aumentando, e a substância branca, por sua vez, mal se alterou. Para eles, parece que aqui se escondem mecanismos neuronais específicos a ser mais bem pesquisados. Informam que, atualmente, a tomografia por ressonância magnética por difusão é o único método com o qual se pode analisar a estrutura e as alterações nos cursos nervosos do cérebro humano. Não se sabe, no entanto, o que ocorre em detalhes, ou seja, no nível celular, uma vez que a resolução desse método não é suficiente para tanto.

Por outro lado, dizem que ainda que não se saiba quais processos moleculares e celulares realmente ocorrem quando a massa cerebral branca aumenta, uma coisa é certa: a diminuição da substância

clara pode trazer problemas. Doenças como a esclerose múltipla, que supostamente se deve a um ataque das células de defesa do próprio corpo à mielina dos axônios, causam desaceleração ou mesmo interrompem a transmissão de sinais de importantes caminhos neurais. Assim, o nervo óptico ou mesmo a medula podem ser afetados, causando distúrbios de visão ou paralisia dos braços e pernas.

Dessa maneira, a questão principal apresentada por Scholz e Klein (2013) é: Qual a plasticidade cerebral “disponível” para que o órgão reaja a um novo aprendizado? Estudos e questões das neurociências, como esta, que estão longe dos espaços de formação dos professores. Outras questões são apresentadas por Stix (2003, p. 28): “O que significa a média de capacidade de concentração mental de um jovem em idade pré-escolar para o posterior sucesso acadêmico? O que os educadores podem fazer para promover aptidões sociais nas crianças – também essenciais na sala de aula?”. Esse autor relata os estudos de April e seu grupo no laboratório em Newark, Nova Jersey, que empregam técnicas de gravação do cérebro para atender os processos essenciais que fundamentam a aprendizagem.

Stix (2013) conta que o grupo de April trabalha no diagnóstico de problemas futuros de linguagem em bebês, explorando a plasticidade inata do cérebro em desenvolvimento e a sua capacidade de mudar, em resposta a novas experiências. Stix relata que eles podem até mesmo melhorar o funcionamento básico de um cérebro de bebê que está se desenvolvendo normalmente, pois acredita que o melhor momento para ter certeza de que o cérebro está se organizando de maneira ideal para o aprendizado talvez seja na primeira parte do primeiro ano.

Afirma Stix (2013) que o treinamento musical favorece a memória operacional e torna os alunos melhores ouvintes, permitindo que abstraíam o discurso da atmosfera de bagunça coletiva que, por vezes, prevalece na sala de aula. Para ele, a prática musical intensiva desde a infância ajuda a desenvolver aptidões além da mera capacidade de tocar um instrumento e que a concentração do músico

sobre a acústica fina do som ajuda a compreensão da linguagem e promove as habilidades cognitivas: atenção, memória operacional e autocontrole (Stix, 2013).

Stix (2013) explica que os músicos percebem o som mais claramente que os não músicos porque praticar treina o cérebro todo. E informa que os sons de um instrumento viajam da cóclea no ouvido interno até o tronco cerebral primitivo antes de se deslocar para o córtex, um locus de funções de alto nível do cérebro, e depois voltar novamente ao tronco cerebral e à cóclea. Esse ciclo de alimentação permite que o músico recrute várias áreas do cérebro para produzir, digamos, a altura adequada para uma canção.

É necessário fazer a crítica, até porque uma pequena indústria se desenvolveu há vários anos em torno da ideia de que apenas ouvindo uma sonata de Mozart um bebê poderia se tornar mais inteligente, tese que não resiste a um teste mais apurado, segundo Stix (2013). Ele também reconhece que esse é um campo emergente e que muitas vezes um estudo contradiz o outro, apenas para ser seguido por um terceiro que contesta os dois primeiros. E alerta que os professores e pais, às vezes, tornam-se vítimas de publicidade de *softwares* e programas educacionais baseados em ciência.

O fato é que os estudos dos processos cognitivos e das neurociências têm causado certa desconfiança por parte de educadores, mas também esperança de que possam melhorar a aprendizagem.

Schumacher (2013, p. 44) justifica que não é de se estranhar que grandes esperanças tenham acompanhado os métodos dos pesquisadores em neurologia, afinal quando as bases biológicas do pensamento, aprendizado e memória forem compreendidas, poderão fornecer novas maneiras de solucionar as dificuldades de aprendizado de crianças e oferecer subsídios para planejar a forma de estruturar disciplinas escolares, de maneira que as aulas sejam mais instigantes e cumpram seu objetivo.

Não se pode esquecer, entretanto, por exemplo, que “crianças têm dificuldade com matemática por motivos diversos. Apenas me-

dir sua atividade cerebral não é suficiente para facilitar o aprendizado, é preciso compreender a relação do aluno com o conhecimento” (Schumacher, 2013, p. 50). Tal pesquisador esclarece que quando se trata de um bom aproveitamento escolar, o cérebro representa apenas um tijolo entre vários outros, mas um tijolo indispensável, é verdade; no entanto, não é suficiente para compreender todos os aspectos do aprendizado. Assim, por exemplo, a habilidade de fazer cálculos também está inserida num contexto cultural, o que não é levado em consideração quando se mede a atividade neuronal. Isso já dizia Vygotsky, como se apresentou anteriormente.

Por isso, insiste Leal:

Não basta entender como se aprende, é preciso descobrir a melhor forma de ensinar. Há décadas, a psicologia, amparada pela neurologia, difundiu que quando um aluno que se sente afetivamente protegido é desafiado a aprender, ocorrem mudanças físicas e químicas nas sinapses, o que facilita o acolhimento e a reconstrução das informações adquiridas. (Leal, 2013, p. 49)

Segundo ela, mais que mapear o cérebro, desvendar meandros de seu funcionamento, compreender fluxos e refluxos de neurotransmissores, acompanhar dinâmicas complexas e transformar passos da resolução de um problema em modelos matemáticos, observar e diagnosticar; pesquisadores de diferentes segmentos devem estar interessados nas implicações sociais da aquisição de conhecimentos que possibilitem a inclusão de milhares de crianças, adolescentes e adultos e não apenas no que diz respeito à quantidade de pessoas com acesso à escola.

Considerações finais

O esforço empreendido em torno da conceituação das relações epistemológicas da didática e sua relação com os processos cogniti-

vos advindos das ciências cognitivas e das neurociências cognitivas parte do pressuposto de que o processo de incorporação da cultura e dos conceitos científicos mediados pela escola constitui o desenvolvimento natural do ser humano que, cumulativamente, ao longo de sua história, traduz-se evolutivamente.

Com isso, se quer dizer que a defesa dessa função não é uma mera conjugação de áreas distintas e dispersas do conhecimento. De um lado, a Didática e de outro, as neurociências, especialmente a cognitiva.

Por agora se trata de uma interseção entre as teorias críticas do ensino, as teorias socioculturais da aprendizagem centradas na cognição e na metacognição desenvolvida por seus processos e as neurociências, especialmente a Neurociência Cognitiva.

Saber como se aprende para melhor ensinar não é mais uma questão exclusiva da Didática e da Pedagogia. É um problema de toda a sociedade, de toda a humanidade, pois seu processo de desenvolvimento e evolução é radicalmente dependente desse saber e isso passa a ser a dimensão da Didática, embora tenha uma pergunta particular para responder, suas alternativas de respostas devem contemplar a totalidade da condição humana, pois nunca foi tão crucial ensinar, ou pelo menos nunca tivemos uma consciência tão plena desta necessidade sociocultural. E essa passa a ser sua dimensão ontológica mais profunda, que se sustenta como episteme realizada na práxis escolar.

Referências

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna** (1657). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievitch. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução de Shuare M. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. **Manual de Psicología Cognitiva**. Tradução de Magda França Lopes. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos.** Orientação Maria Isabel de Almeida. 342f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2018.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, 24, e21850, 2019.

GHEDIN, Evandro. A questão da epistemologia e suas implicações a uma episteme Didática: apontamentos preliminares. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos.** Diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 65-86.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro. **O ensino de ciências e suas epistemologias.** Boa Vista: EDUFRR, 2017.

GHEDIN, Evandro; PETERNELLA, Alessandra. **Teorias Psicológicas e suas implicações à Educação em Ciências.** Boa Vista: EdUFRR, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências.** Petrópolis: Vozes, 2012.

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2012.

KOLB, Bryan; Whishaw, Ian. Q. **Neurociência do Comportamento.** Tradução e Editoração Eletrônica. Revisão científica pela Ed. Manole. São Paulo: Manole, 2002.

LEAL, Gláucia (Org.). **Biblioteca Mente Cérebro.** Aprender mais e melhor. 2. ed. São Paulo: Dueto Editora, 2013, v. 2, p. 11-25.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. “A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./out./nov./dez., 2004.

MARSHALL, Jessica. “Esquecer para lembrar”. In: LEAL, Gláucia (Org.). **Biblioteca Mente Cérebro**. Aprender mais e melhor. 2. ed. São Paulo: Dueto Editora, 2013, vol. 2, p. 55-69.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teoría da aprendizagem signicativa e sua implementação na sala de aula**. Brasília: UnB, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorías da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.

MOURÃO, Ireuda da Costa. **Ensino de Didática na licenciatura em química no Brasil**. Manaus: UFAM-PPGE, 2015.

OLIVEIRA, Elisângela Silva de; GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Ethel Silva de. “Epistemologia da Ciência Cognitiva e sua implicação no ensino de ciências”. **Filosofia e Educação (On-line)**, v. 2, n. 2, outubro de 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Vygostky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 67-74, maio, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática–ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, p. 19-76, 1997.

SCHOLZ, Jan; KLEIN, Miriam. “Em busca de novas conexões”. In: LEAL, Gláucia (Org.). **Biblioteca Mente Cérebro**. Aprender mais e melhor. 2.^a ed. São Paulo: Dueto Editora, 2013, v. 2, p. 11-25

SCHUMACHER, Ralph. “O cérebro em sala de aula”. *In*: LEAL, Gláucia (Org.). **Biblioteca Mente Cérebro**. Aprender mais e melhor. 2. ed. São Paulo: Dueto Editora, 2013, v. 2, p. 43-53.

STIX, Gary. “Sim, podemos aprender com mais eficiência”. *In*: LEAL, Gláucia (Org.). **Biblioteca Mente Cérebro**. Aprender mais e melhor. 2.^a ed. São Paulo: Dueto Editora, 2013, v. 2, p. 27-41.

TOMASELLO, Michael. **As origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAPÍTULO 3. A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA DIDÁTICA EM SEUS ÂMBITOS CURRICULAR, INVESTIGATIVO-TEÓRICO E PROFISSIONAL

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Introdução

Este texto tem por objetivo tratar o tema da Didática como um campo de conhecimento científico nos âmbitos curricular, investigativo-teórico e profissional, a partir de discussões acerca do processo da sua constituição no Brasil. Busca-se estimular reflexões e ações na condução contínua dessa constituição a qual tem estado presente nos processos de ensino e de pesquisa nesse campo. Isso por parte de sujeitos histórico-sociais – professores, pesquisadores, e profissionais da Didática – que constroem produções divulgadas, particularmente, nos *Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino* (Endípes).

Questões que se colocam: que movimentos se identificam nesse processo e que fazem parte da caracterização de forma singular, mas também geral, de cada um dos âmbitos da Didática? Que relações se estabelecem entre esses âmbitos e entre a Didática e outros campos de conhecimento? Que desafios se colocam para o desenvolvimento contínuo da Didática?

Tendo-se como marco a década de 1970, quando ocorreu o *I Encontro Nacional de Professores de Didática*, o conteúdo deste texto fundamenta-se no trabalho dos sujeitos do campo da Didática, trabalho este presente nos eventos nacionais do campo e envolvendo sínteses sobre sua trajetória histórica. Nessa direção, teve-se como fonte temas dos Endípes e textos e livros com capítulos de vários autores sobre a temática, indicados a seguir: Candau (1984, 1988,

2000, 2018); Candau; Cruz; Fernandes (2020); Encontro Nacional de Professores de Didática (1973); Silva (2000); Libâneo (2013, 2019); Marin; Tommasiello (2014); Oliveira (1988a, 1988b, 1992, 2000); Pimenta (2019, 2022); e Veiga (1989).¹²

A análise é feita à luz de categorias da dialética do concreto (Chep-tulin, 1982; Lefebvre, 1979) e do conceito de campo de conhecimento científico em Bourdieu (1983a, 1983b), sem desconhecer diferenças epistemológicas entre essas duas posições. Pelo conceito mencionado, a área da Didática conta com objetivos, regras de funcionamento, grupo de sujeitos e um público na produção e no consumo de bens simbólicos que são legitimados e divulgados por instâncias e instituições próprias, em condições de luta de poder e interesses diversos.

Nesse contexto, professores e pesquisadores assumem compromissos e objetivos que se fazem presentes na sua relação com os alunos nos processos educativos dos quais participam. Importa reconhecer que os campos de conhecimento são construções sociais e não têm materialidade própria, independentemente dos sujeitos que os constituem. No caso da Didática, seus próprios sujeitos se constroem nas mediações dos processos de ensino e aprendizagem como práticas sociais. Esses, na condição de trabalho humano, envolvem necessariamente o aspecto laborativo – processos e recursos operacionais – e o teleológico – objetivos e fins educacionais com os quais o trabalhador se compromete.

Dentro disso, nas referências à Didática ou ao campo da Didática, de forma resumida, há que se entender que se está tratando é dos sujeitos que a constroem. Esses vivenciam uma história influenciada pelas propriedades do contexto social mais amplo que envolve contradições na luta, aqui defendida, pela afirmação de um projeto humanizador de formação social e de educação democrático, porquanto ético e justo. Não se desconhecem as diferenças epistemológicas, conceituais, ideológicas e teleológicas entre nós, sujeitos da

12. Procurou-se referenciar a primeira edição, tendo-se em vista a intenção de focalizar origens das discussões feitas pelos autores.

Didática, mas tem-se como desejável e razoavelmente provável que, no conjunto das contradições societárias, estamos e estejamos juntos naquela luta maior.

Resta afirmar que a Didática vem se constituindo como um campo de conhecimento que tem por objeto de estudo o ensino como prática social. Defende-se uma Didática crítica que contribui para a materialização da educação de excelente qualidade e socialmente referenciada. Quanto ao ensino, ele é entendido como uma totalidade concreta, um trabalho humano ou atividade de trabalho. Neste, os sujeitos do ato pedagógico – aluno, professor – que são uma construção social diferenciada em função do seu caráter de ensino e aprendizagem sistematizados, relacionam-se entre si. O objetivo do ensino, tal como aqui defendido, é a aprendizagem crítica e criativa de conhecimentos científico-tecnológicos e culturais que fazem parte do patrimônio da humanidade. E isso em interconexão com as práticas e vivências de diferentes classes, grupos e culturas, tendo-se em vista a formação omnilateral de pessoas autônomas, críticas e propositivas, nos âmbitos individual e coletivo, na direção daquele projeto mencionado. Projeto que inclui a defesa da educação como direito inegociável em uma formação social humanizadora, porquanto comprometida também com o desenvolvimento com sustentabilidade socioeconômica e responsabilidade ambiental.

Isso posto, no conteúdo deste texto, focaliza-se a construção da Didática por meio de movimentos que permeiam o campo, apresentados em sequência, quanto ao momento em que aparecem com destaque, em décadas aqui abordadas.

Há que se lembrar de que a síntese aqui apresentada é relativa, afirmando algumas características da Didática que podem ser consideradas hipóteses de trabalho de novas construções teórico-práticas. E aqui se defende que a teoria só transforma a realidade pela *práxis*, ou seja, pela sua realização no âmbito da prática. Seu critério de verdade encontra-se na prática.

Movimentos na constituição do campo da didática

Uma primeira aproximação: os temas gerais dos Seminários e dos Endipes

De início, cumpre registrar a referência aos dados disponibilizados em *site* do XXI Endipe¹³ em que se registram temas gerais e datas dos eventos mencionados, além dos sujeitos que os coordenaram, pertencentes a diversas instituições do país.

Pela análise dos temas gerais dos eventos, verifica-se que os sujeitos da Didática vêm construindo esse campo em torno de três movimentos não excludentes e que se entrelaçam entre si. Deve-se lembrar de que, embora tenham especificidades próprias, todos três são condicionados pelas características do contexto social mais amplo.

Um dos movimentos, em sua especificidade, está centrado na construção da identidade própria da Didática com contribuição para processos de ensino e aprendizagem no âmbito curricular ou não. Isso na direção de conquista do seu caráter científico, legal e legítimo em face de outros campos de conhecimento.

Esse movimento está bem presente nos três Seminários de 1982, 1983 e 1985 cujo título é expressivo: *A Didática em Questão*. No entanto, o movimento permeia todo o trabalho dos Endipes, aparecendo novamente de forma explícita no tema geral dos VI e XIX Endipes de 1991 e 2018. Neles pergunta-se, respectivamente: qual Didática e qual Prática de Ensino? Para onde vai a Didática?

O movimento em pauta implica uma dimensão especialmente epistemológica e tratada com ênfase, a rigor, no percurso dos Endipes, sobretudo, nos anteriores ao de 2002. Neles, o movimento de constituição da Didática envolve um conjunto de categorias que conteudizam esse campo, em seus temas e abordagens. Entre essas categorias, têm-se: trabalho docente, interdisciplinaridade, conhecimento e saberes, formação e profissionalização do educador, ensino e aprendizagem.

13. Disponível em: <http://xxiendipe.com.br>. Acesso em: 22 set. 2022.

Embora não se desconheçam as determinações presentes na relação mais ampla entre escola e sociedade, esse movimento poderia ser caracterizado como um movimento mais interno de construção da identidade própria da Didática. Pode-se entender que se enfatiza o reforço à constituição interna do campo como uma condição para contribuir/interferir na construção de um projeto de uma formação social democrática. Nessa direção, deixa-se de focalizar a discussão e a construção da identidade científica e da legitimidade pedagógica do campo para focalizar a sua presença *fora delas* em si mesmas consideradas, o que sinaliza outro movimento.

Esse segundo movimento está centrado no contexto da educação e da escola na formação social brasileira em que a Didática se situa. Neste caso, os agentes desse campo posicionam-se como sujeitos histórico-sociais na direção, entre outros aspectos, de um diálogo crítico com as políticas educacionais, do reconhecimento da diversidade e das diferenças socioculturais e da defesa da inclusão societária. Aqui se encontram evidentes as dimensões contextual e antropológica da Didática.

Esse movimento, já presente na versão de 1987, ou seja, no IV Endípe, encontra-se enfatizado nos temas dos Endípes, a partir de 2002, excluída a versão do XVI, em 2012, que indica outro movimento. Neste caso, não se deixa de implicar o posicionamento da Didática no que se refere à relação escola e sociedade, mas sinaliza-se particularmente um terceiro movimento fundamental na constituição do campo.

Por esse terceiro movimento, os sujeitos da Didática assumem o compromisso com a defesa de uma escola pública, laica e gratuita e a construção solidária do campo; além disso, atentam para a qualidade escolar o que também já fora sinalizado no Endípe de 1998. Nesse sentido, o movimento traz à tona de forma muito contundente a dimensão teleológica da Didática a qual vem sendo reiterada por toda a sua história.

Sem descon siderar a continuidade da discussão sobre a identidade da Didática, o segundo e o terceiro movimentos poderiam ser ca-

racterizados como cursos próprios na história, embora estreitamente relacionados. Neles os agentes de um campo de conhecimento já supostamente bem definido – a Didática – partem das condições do contexto social mais amplo para enfatizarem suas posições como sujeitos histórico-sociais na relação escola e sociedade. Defende-se o reforço à contribuição da Didática, envolvendo limites e possibilidades, para a crítica a um projeto de formação social que se busca transformar e que é desigual e excludente. Nesse sentido, parte-se do reconhecimento explícito de condições externas ao campo da Didática as quais formam um cenário de diálogos, enfrentamentos e insurgências. Busca-se contribuir para a negação daquele projeto, reafirmando o objetivo de construção de uma nova sociedade.

Resta reforçar que os movimentos não são excludentes entre si. Eles se entrelaçam no processo de construção da Didática, por meio de um conjunto de movimentos mediadores que expressam um pouco pelo menos da totalidade daquele processo cuja particularidade se constrói por seu caráter ao mesmo tempo singular e geral.

Esses movimentos mediadores encontram-se bem explícitos por um levantamento geral relativo ao tema da união da Didática com as Práticas de Ensino e aos subtemas, eixos, subeixos e temas das sessões especiais e dos simpósios de Endipes, tratados neste texto a partir do ano de 2000¹⁴. Pela análise feita, salienta-se a presença marcante na construção da Didática das suas relações internas e também das relações com a formação de professores, o currículo e as políticas educacionais.

Constata-se ainda que, pela discussão das políticas educacionais e pelas incursões da Didática pelos campos da Sociologia e da Antropologia, as questões da diversidade, do multi e do interculturalismo estão presentes nos Endipes de 2000 a 2020, salientando-se o tema da diversidade no tema geral do XI Endipe, em 2002. Vale lembrar também de que o presente texto foi elaborado

14. Além de livros indicados nas referências envolvendo a programação dos Endipes, ver os sites: <https://bit.ly/3PBXY80>; <https://bit.ly/41JA3Yk>. Acesso em: 22 set. 2022.

a propósito de sessão especial do XXI Endipe¹⁵ com o tema: *A didática como campo disciplinar, investigativo-teórico e profissional e as práticas interculturais*.

A propósito dessas práticas, o enfoque intercultural na Didática vem sendo construído há muito pela contribuição de Vera Candau que, no X Endipe de 2000, propunha uma agenda de trabalho, envolvendo, entre outros aspectos: “romper fronteiras e articular saberes”, “reinventar a didática escolar”; “apostar na diversidade” (Candau, 2000). Assumindo um trabalho vigoroso de estudos e práticas nessa direção, no decorrer dos anos, no XIX Endipe com o *tema Didática: novamente “em questão?”* a autora afirma que a educação escolar e a Didática estão chamadas a desenvolver uma reflexão crítica e **intercultural** (grifo meu) sobre os desafios atuais (Candau, 2018). E no XX Endipe de 2020 (Candau; Cruz; Fernandes, 2020), ao revisar a trajetória da Didática e discutir o tema *Didática novamente em questão*, a autora registra a emergência da perspectiva intercultural, além de afirmar que a reinvenção da Didática está em marcha, ao se perguntar “Didática: novamente “em questão?””.

Além do exposto, no período de 2000 a 2020, os temas da epistemologia e da pesquisa são tratados de forma marcante, e, nas discussões acerca do contexto social mais amplo em que a Didática é construída, esse é identificado por expressões como contemporaneidade, globalização, atualidade.

Quanto ao tema da epistemologia, ele permeia toda a construção histórica da Didática. De fato, no processo de constituição de um campo científico, importa considerar a teoria da ciência em pauta a qual envolve questões gnosiológicas, lógicas e a história social das ideias. Com base em Lefebvre (1979) e Vieira Pinto (1979), há que se discutir, além da questão gnosiológica relativa à validade da teoria didática em sua relação com a realidade: processos pelos quais as sistematizações teóricas desse campo relacionam-se entre si em

15. Disponível em: <https://bit.ly/3o6lalh>. Acesso em: 22 set. 2022.

operações cognoscitivas; e as condições materiais e sócio-históricas em que esse campo se constitui.

Assim, a construção da Didática implica concepções sobre o real e não prescinde de posições filosóficas sobre projeto de formação social e de educação e sobre o próprio processo de conhecimento. Nessas condições, a construção da Didática em sua caracterização epistemológica, tal como discutida por Libâneo (2010, 2013), envolve definições sobre, entre outros aspectos: a pesquisa didática e a função social do conhecimento, além, obviamente, da questão que é central no ensino, ou seja, a relação entre conteúdos e métodos. Neste caso, pela discussão de Oliveira (1997): as relações entre “método de ensino, método de aprender e método de investigação da matéria de estudo” (p. 131). Aliás, conforme Lefebvre (1979, p. 83): “a forma do pensamento é diferente do conteúdo, embora ligada a ele (...). A forma é sempre forma de um conteúdo, mas o conteúdo determina a forma”.

Pelo exposto, as questões epistemológicas em um dado campo de conhecimento envolvem necessariamente os processos de construção das sistematizações teóricas do campo – a pesquisa – e as discussões sobre o contexto social em que elas se constroem. No caso da pesquisa no campo da Didática, ela é tratada a partir de diferentes perspectivas, tal como exemplificam os estudos apresentados no XIII Endipe (Silva *et al.*, 2006). Neles, discute-se pesquisa, desde a sua contextualização epistemológica propriamente dita e suas condições metodologias e práticas até o questionamento sobre o significado do seu ensino, além de aspectos da sua história no campo da educação. Quanto ao contexto social mais amplo em que o campo da Didática se constitui num período mais amplo, incluindo as décadas de 1970 a 2020, ele permeia os três grandes movimentos identificados e os seus movimentos mediadores. Assim, importa retomar, ainda que brevemente, características desse contexto as quais, a rigor, presidem as relações entre os movimentos, tendo ele mesmo um caráter mediador.

Contexto social mais amplo de constituição do campo da Didática – 1970-2020

Na década de 1970, no regime militar instalado em 1964, a educação é assumida como fator de desenvolvimento econômico e social, passando a ser área prioritária a serviço do Estado. Nesse contexto, as ideias predominantes que marcam a formação dos professores com caráter prático, diga-se de passagem, são: eficiência, racionalidade técnica e produtividade. Nessas condições, ocorre o *I Encontro Nacional de Professores de Didática*, num momento em que se busca preparar professores para o atendimento à reforma de ensino do 1º e 2º graus pela Lei n. 5692/1971.

No entanto, a partir de meados da década, ocorre a pressão da sociedade civil pela distensão e abertura do regime político que se encontra em crise na economia e na ideologia legitimadora do sistema, com o esgotamento do modelo sociopolítico que se fundava no binômio desenvolvimento-segurança nacional. Isso força a distensão gradual do regime para a redemocratização do país. No campo da Didática, desvela-se o seu caráter não neutro e as funções da educação que vinham sendo dissimuladas.

Na década de 1980, acirram-se as contradições nos âmbitos econômico, político e ideológico, a situação econômica se deteriora e ocorre a ascensão do governo civil, assinalando o fim da ditadura militar, em 1985, e instalando-se a Nova República. Nessa década, a luta operária ganha força com os movimentos sociais e se une à luta dos educadores pela participação na definição das políticas educacionais e pela democratização do ensino. No campo da Didática, inicia-se, já em 1982, o movimento de se colocar a Didática em questão.

Nos anos de 1990, após o regime militar e o projeto de desenvolvimento econômico fechados, o país passa por um processo de transição, buscando integrar-se a regras internacionais. Conforme Oliveira (2015), do ponto de vista educacional, as políticas alinham-se a um processo global de padronização o qual é orienta-

do por organismos internacionais como o Banco Mundial. Por essa orientação, que persiste até os dias atuais, a eficiência da educação e da escola na direção do desenvolvimento econômico vai implicar exames do domínio de conhecimentos apenas básicos por parte dos alunos e o acolhimento às diferenças desde que voltado para a integração social. A qualidade do ensino é equacionada em termos de resultados e a educação é considerada um mercado emergente.

No contexto das mudanças tecnológicas e de organização do trabalho, a noção de competência passa a estar presente em dispositivos legais, sintetizando os requisitos de qualificação do trabalhador, por exemplo, nas políticas educacionais para a Educação Profissional, conforme Oliveira (2003). A noção em pauta vai ao encontro da subjetividade do trabalhador no processo de trabalho, equacionada pelos valores do neoliberalismo, em que se aceita a lógica da racionalidade econômica nas reformas educacionais, sobretudo, da segunda metade da década de 1990.

O questionamento desses valores encontra presença nos Endi-
pes da década e é reiterado nos eventos posteriores até a presente década, com as discussões das características da contemporaneidade. No Endipe de 2022, o tema geral inclui a expressão “contexto das contrarreformas neoliberais”.

Quanto àquelas características, elas se relacionam com o estágio atual de acumulação capitalista e o neoliberalismo com reforço às ideias de competitividade e meritocracia. Conforme Oliveira (2017), a contemporaneidade vem sendo analisada a partir de categorias como: pós-modernidade, sociedade da informação ou globalização atual, implicando entre outros aspectos, por contradição, a crise das metanarrativas e das hierarquias de conhecimentos e culturas, ao lado da defesa da diversidade; e o desenvolvimento tecnológico com intensificação e precarização do trabalho, ao lado do estreitamento dos tempos e espaços de interação social. Além disso, o aumento da exclusão inclusive da não democratização de conhecimentos científico-tecnológicos.

É nesse contexto que o campo da Didática vem se constituindo, envolvendo resistências por parte dos seus sujeitos, expressas nos Endípedes de 2000 a 2020, e que são construídas nos espaços das contradições societárias.

Para terminar, pela referência às questões epistemológicas e ao contexto social mais amplo pode-se ampliar o entendimento dos três movimentos identificados que salientam a defesa da identidade do campo da Didática, suas relações com o contexto em que ele se constrói e as suas finalidades mais amplas.

A construção da Didática na sua produção teórico-prática – movimentos mediadores

O âmbito curricular e ênfase na construção da identidade da Didática – 1970-1980

Na década de 1970, a Didática caracteriza-se fundamentalmente como uma disciplina curricular nos cursos de formação de professores, predominando as suas dimensões psicológica e tecnicista metodológica. Assim, tem-se um primeiro movimento: *a constituição do campo da Didática pauta-se pela construção do seu âmbito curricular muito dependente do campo da psicologia, com a prática e o discurso tecnicistas. Estes são centrados no metodologismo e na consequente defesa da neutralidade científica e pedagógica, incluindo a condução de pesquisas com abordagem predominantemente quantitativa.*

Dentro disso, o primeiro evento nacional na área intitula-se como *I Encontro Nacional de Professores de Didática* (grifo meu). Ao se referir ao evento, Soares (1988) analisa as conclusões do Encontro pelo qual, em síntese, a Didática deveria responsabilizar-se pela formação do professor com competência técnica em colaboração com o programa político-econômico do país. No evento, salienta-se a importância da realização de estudos para a definição da Didática com base em sistematizações teóricas que pudessem ser testadas

e investigadas e a definição dos objetivos, conteúdos e formas de atuação da Didática e da Prática de Ensino. Nessa direção, a rigor, não se questiona o caráter tecnicista metodológico da Didática. No entanto, o Encontro é caracterizado por Soares (1988) como o “momento inaugural do movimento de revisão da Didática” (p. 16). Ele é seguido pelo *I Seminário A Didática em Questão*, em 1982, sob a coordenação de Vera Candau. Conforme Candau (1984, p. 9) “o objetivo central do Seminário foi o de promover uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em didática”.

Pode-se dizer que o Seminário, situado na década de 1980, marca o início da construção de uma nova Didática, com características próprias, inaugurando-se, portanto, a construção sistemática do seu âmbito teórico-investigativo, numa condição em que, no entanto, os participantes do evento eram “professores”. No *Documento Final* do Seminário, sinaliza-se a ampliação do campo curricular da Didática pela defesa de se reconstruir a própria teoria, na didática, a partir da prática pedagógica (Candau, 1984, p. 111).

O âmbito investigativo-teórico e ênfase na construção da identidade da Didática – 1981-1990

A década de 1980 inaugura um novo movimento mediador na construção da identidade da Didática, quando fica bem evidenciada a sua dimensão epistemológica. Por esse movimento: *o âmbito curricular da Didática amplia-se com o tratamento da Didática como um campo investigativo-teórico, com objeto de estudo próprio e independente, particularmente, da psicologia, não restrito ao estudo de métodos e técnicas de ensino supostamente neutros e privilegiando-se a pesquisa com abordagem qualitativa.*

O campo da Didática vai sendo adensado por grandes sistematizações, em princípio¹⁶: a Didática Fundamental (Candau, 1984) e a

16. Neste caso, registram-se apenas aqueles livros de Vera Candau e Libâneo que representam marco expressivo na construção das duas sistematizações teóricas das quais eles são autores.

Didática Crítico-social dos Conteúdos (Libâneo, 1986), *inaugurando* a Didática Crítica. Esse âmbito é ampliado com a Didática com enfoque intercultural e a Didática Desenvolvimental em relação de continuidade com as anteriores.

Essas construções são fruto de estudos de natureza predominantemente qualitativa. Importa situar a contribuição de Ludke e André (1986) a respeito. A abordagem qualitativa tem, entre outros, um caráter etnográfico, quando nos estudos empíricos utiliza-se de técnicas e procedimentos da Antropologia ou um caráter documental em estudos, por exemplo, sobre programas e planos de cursos.

Na continuidade da construção do campo investigativo-teórico da Didática, encontram-se estudos sobre a Didática Crítica divulgados em Endípedes, como o de Faria (2019) e o de Pimenta (2019). Finalmente, na constituição desse âmbito, em seus inícios, não se pode deixar de mencionar a sua união com a Prática de Ensino, tendo-se em vista temáticas comuns aos dois campos nos seus eventos de 1979 a 1985.

A união ocorre no IV Endípede de 1987, em Recife, sob a coordenação geral de Aída Monteiro que fora um dos sujeitos fundamentais na negociação para tal. Esta passa a percorrer todo o processo de construção da Didática, estando presente no tema geral do V Endípede em 1989 que explicita: *em busca da integração da Didática e da Prática de ensino*. No entanto, no evento, Oliveira (1989) nega a ideia de integração e propõe a ideia de relações fundadas, entre outras, na ideia de interdisciplinaridade.

As relações em pauta encontram maior compreensão em estudos de Libâneo (p.ex.: Libâneo, 2010), em que, no conjunto, o autor trabalha com questões epistemológicas, que implicam, inclusive, a relação entre a Didática e a epistemologia das disciplinas para a renovação dos conteúdos da própria Didática. Aqui, fica claro o fato de a disciplina de Didática não poder prescindir do tratamento dos seus conteúdos vinculados às suas questões epistemológicas.

A década de 1990 inaugura certa ênfase em outro movimento mediador, a seguir.

Os âmbitos curricular e investigativo-teórico em suas relações internas e externas e ênfase na construção da identidade da Didática – 1991-2000

Na relação entre os âmbitos curricular e investigativo-teórico da Didática, tem-se: *a ampliação do âmbito curricular da Didática na direção da construção de um campo de conhecimento investigativo-teórico próprio vai se concretizando, evidenciando afastamentos nos cursos de formação de professores, a despeito da influência recíproca entre esses âmbitos. Além disso, a construção da Didática envolve a discussão das suas relações de divergências e confluências com o campo do Currículo.*

Inicialmente, na produção do VIII Endipe, em 1996, fica evidente um paralelismo: discussões de questões relativas à formação dos professores e discussões sobre a construção da Didática, com predomínio das primeiras. Embora não se possa afirmar que esse paralelismo ocorra na produção dos Endipes posteriores, nestes não se pode afirmar também uma aproximação estreita entre o âmbito investigativo-teórico da Didática e o curricular que implica necessariamente questões da formação docente.

A propósito, a relação entre Didática e formação de professores ocorre em dois contextos: o da contribuição do campo investigativo-teórico da Didática para o processo de formação de professores, tendo-se como mediação a disciplina de Didática – âmbito curricular – e o da relação entre o campo da Didática e a Formação de Professores reconhecida também como um campo científico em construção. Em ambos os casos, no decorrer da década de 1990 e em décadas posteriores, pode-se encontrar a perspectiva de ressignificação da Didática por demandas da formação de professores (Pimenta, 1998, 2019). Em todas essas condições, não há como negar algo muito claro, ou seja, a não desejada distância entre as construções na Didática, a formação de professores e o ensino nas escolas do país.

Finalmente, pesquisas na área evidenciam descompassos entre os âmbitos mencionados, pelos quais professores de Didática

não têm clareza sobre os conteúdos da sua disciplina (André; Cruz, 2013; Cruz, 2017) ou a disciplina de Didática apresenta-se como meramente instrumental em cursos de Pedagogia (Libâneo, 2013).

Quanto às relações entre a Didática e o Currículo, em livro com a contribuição de autores dos dois campos (Oliveira, 1998), ficam explícitas confluências entre os campos, embora limitadas pela defesa da hegemonia de um campo sobre o outro. No entanto, em análise do tema, em 2020, constata-se uma contradição: luta individual de cada campo por legitimidade científico-acadêmica, mas, ao mesmo tempo, defesa comum por uma sociedade democrática e pela democratização escolar, ainda que essa defesa possa se basear em concepções diferentes (Oliveira, 2020). Manifestação de um diálogo virtuoso entre esses campos encontra-se no livro de Libâneo e Alves (2012).

A possibilidade desse diálogo parece claro na discussão sobre as políticas públicas educacionais que potencializam relações mais estreitas também entre os âmbitos da Didática. Têm-se, então, novas mediações ligadas àquele segundo movimento geral mencionado neste texto.

O campo geral da Didática em suas relações com as políticas educacionais no contexto da educação e da escola na formação social brasileira – 2001-2010

Na década de 2000, os sujeitos da Didática focalizam discussões na definição das políticas educacionais, evidenciando-se a dimensão contextual desse campo. Assim: *na construção da Didática, seus sujeitos se movimentam para focalizarem: o estudo e a análise das políticas sobre formação de professores e currículo; e a questão da diversidade e das diferenças socioculturais na educação.*

Sobre a questão da diversidade a qual aparece no próprio tema do XI Endipe de 2002, as discussões caminham para o tratamento dos temas da inclusão e do multi e interculturalismo. Estes últimos abordados numa perspectiva que poderia ser chamada de *cuidadosa*, envolvendo aproximação, tensões e desafios na relação desses temas com

os campos da Didática e do Currículo. Isso num contexto em que se constroem *novas* políticas educacionais no país (Lisita; Sousa, 2003).

Em relação às políticas, em 2001, aprova-se o *Plano Nacional de Educação* (PNE) e os sujeitos da Educação e da Didática se mobilizam, no XI Endiipe, não apenas para analisar o PNE, mas também para discutirem as políticas educacionais em geral, mesmo as da década anterior. Salienta-se o debate sobre as políticas para o ensino médio e para a formação de professores da educação básica.

Nas políticas para o ensino médio, identifica-se uma contradição, ou seja, uma proposta de formação apenas técnica e outra de formação ampla que une ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Sobre a formação de professores, entre outros aspectos, discute-se o comprometimento do projeto de formação de professores com as políticas internacionais e o caráter profissional da docência.

Sobre esse caráter, com base em discussões de Oliveira (2005), podem-se afirmar características essenciais para a docência como profissão: formação sistemática e marco regulatório próprio; produção científico-tecnológica ampla e sólida sobre o trabalho docente; reconhecimento social desse trabalho; e reconhecimento da identidade própria dos professores por parte deles mesmos. Isso se liga à construção do âmbito profissional da Didática, sinalizando outro movimento no campo.

O âmbito profissional da Didática no contexto da educação e da escola na formação social brasileira – 2011-2020

Pode-se dizer que, no período de 2011 a 2020, a Didática busca a sua afirmação como um campo profissional o que está ligado à própria profissionalização do trabalho do professor, evidenciando-se a dimensão antropológica na Didática. Assim, *a constituição do campo da Didática se fortalece, na última década, com o movimento pela criação da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andi-pe), num contexto em que a questão da profissionalização do educador,*

no caso, já fora focalizada no tema geral do VIII Endipe. Nesse percurso, em reuniões sistematizadas organizadas durante os Endipes da década, os sujeitos da Didática investem em discussões e proposições dirigidas à criação da Andipe que tem sua Diretoria eleita por assembleia durante o XIX Endipe de 2018.

Segundo seu *Estatuto*, a Andipe tem por finalidade:

promover a realização de atividades científicas, culturais e educativas nas quais os professores e pesquisadores da área da Didática e Práticas de Ensino possam compartilhar estudos e pesquisas visando contribuir para o efetivo usufruto do direito à educação e ao ensino de qualidade para todos ao longo da vida, alicerçados nos valores éticos da liberdade e da igualdade, da solidariedade e da justiça social, visando à promoção da qualidade de vida humana sustentável na educação e na sociedade. (<https://bit.ly/3OvuskV>)

A partir da sua criação, a Andipe vem contribuindo para a construção/reconstrução do campo da Didática, no contexto social mais amplo. E embora seus sujeitos possam estar vinculados cada um, mais especificamente, a uma posição epistemológica diferente, interage com os demais, fortalecendo a Didática como um campo curricular, investigativo-teórico e profissional de professores, pesquisadores, trabalhadores da educação e do ensino.

Assim, a Associação tem tido um trabalho expressivo na construção da Didática, com divulgação de produção acadêmica nesse campo, incluindo pesquisa, livros relativos aos estudos apresentados em Endipes, vídeos e posicionamentos sobre políticas educacionais ligadas à formação de professores e ao curso de Pedagogia.

Finalmente, seguem movimentos mediadores naquele terceiro movimento geral na Didática.

O campo geral da Didática e o compromisso com a defesa de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade – 1970-2020

A dimensão teleológica ou o compromisso dos sujeitos da Didática com determinados fins é, por certo, a dimensão nuclear pela qual todas as demais se relacionam entre si.

Nos temas dos Endipes, essa dimensão aparece explícita em 1998 e 2012, mas, pode-se dizer que ela esteve presente em todo o processo de construção da Didática. Por ela, conforme mencionado, defende-se aqui uma Didática comprometida com a luta por um projeto humanizador de formação social e de educação democrático, porquanto ético e justo. No entanto, também como mencionado, esse compromisso encontra limitações a despeito de possibilidades, no interior das contradições no contexto social mais amplo e nas diferenças de posição dos sujeitos da Didática as quais envolvem conflitos entre interesses diversos.

O compromisso da Didática com o projeto mencionado está presente na Didática em suas relações com outros campos de conhecimento e entre diferentes sistematizações teórico-práticas no interior da própria Didática, por vezes na perspectiva do desejado possível.

Em termos das relações com outros campos, pode-se identificar um movimento na relação da Didática com o Currículo que pode ser explicitado pela formulação: *na construção da Didática, em suas relações com o campo do Currículo, embora nem sempre lembrado, ambos se comprometem com a democratização da escola e uma formação social democrática*. Conforme Oliveira (2020), ainda que não se possa afirmar sobre a correspondência plena das concepções que estão subjacentes nesse compromisso, os campos lutam em oposição pelos privilégios de um em relação ao outro, mas, ao mesmo tempo, envolvem-se numa luta comum por ações emancipadoras na educação.

Outro movimento encontra-se na proposta de Libâneo (2019) pela qual: *os sujeitos da Didática, a despeito da pluralidade teórica no campo com vinculação a referenciais teóricos e epistemológicos distintos,*

podem fazer um “pacto político-pedagógico” (p. 157), *na direção do desenvolvimento do aluno*. Conforme o autor, isso é crucial nas situações que ocorrem, entre outras, de resistência e oposição à Didática e na condição de suas próprias fragilidades em seus diferentes âmbitos.

Considerações finais – Alguns desafios

Para terminar, no campo da Didática há a necessária continuidade de trabalho coletivo na superação de desafios, dos quais muitos vêm sendo, no mínimo, já sinalizados em estudos e eventos do campo. Cumpre salientar alguns deles:

- aproximação cada vez maior entre as sistematizações teóricas na Didática, a formação de professores e a prática de ensino nas escolas, tendo-se em vista os processos de ensino e aprendizagem em que alunos e professores se relacionam em prol daquela educação de excelência acadêmica e socialmente referenciada;
- construção de relações emancipatórias, em meio a diálogos e insurgências, tal como sinalizado no tema do XX Endipe, entre os âmbitos da Didática e entre esta e outros campos de conhecimento;
- conquista da presença da Didática na definição das políticas educacionais curriculares em geral e relativas à formação de professores, pelas quais o professor deveria contar com: domínio científico e sócio-histórico das disciplinas que leciona em união com a Didática e outras disciplinas pedagógicas; reconhecimento das diferenças socioeconômicas e culturais do aluno que deve respeitar; condições de elaboração de práticas relacionadas à educabilidade dos que vivem do trabalho e que vai ao encontro do compromisso com a superação das desigualdades, da exploração e dominação de qualquer ordem, na defesa dos direitos humanos, incluído o da educação escolar e daquele projeto desejado de formação social mencionado neste texto;
- posicionamento teórico-prático na contramão do neotecnicismo no contexto da atual ampliação acrítica da pre-

sença das tecnologias digitais (TDIC) na educação escolar instalada no país, desde 2020, nas condições da Covid 19. Aqui cabe contribuir para a crítica à concepção dos processos de ensino e aprendizagem plenamente desvinculados das relações interpessoais presenciais, à mera alfabetização tecnológica e até mesmo à ênfase no letramento digital. Isso envolve a apropriação das TDIC pelos trabalhadores da educação e do ensino mas a serviço de um projeto de qualidade, tal como aqui definido.

Para terminar: conforme Lefebvre (1979), o conhecimento é social, prático e histórico. Ele é fruto das interações dos sujeitos entre si e com as realidades concretas, sendo adquirido e conquistado num dado momento histórico. Assim, não é de se estranhar o fato de que a Didática está sempre e continua em questão. Conforme Lefebvre “o devir da ciência é um devir social” (1979, p. 73).

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; CRUZ, Giseli Barreto. A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; PACHEDO, José Augusto. Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013, p. 167-193.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Vozes: Petrópolis, 1984.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Vozes: Petrópolis, 1988.

CANDAU, Vera Maria. **Didática**: novamente “em questão”? ENDIPE, 19, 2018, Salvador. (Transmissão ao vivo). Disponível em: <https://bit.ly/438eSR3>. Acesso em: 20 set. 2022.

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

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CRUZ, Giseli Barreto. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez. 2017.

ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA, 1. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 129, p. 153-156, jan./mar. 1973.

ENDIPE, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes, espaços e tempos – Programações e resumos: painéis e pôsteres. Rio de Janeiro, Cortez, Papirus, Vozes, 2000.

ENDIPE, 11, 2002, Goiânia. **Igualdade e diversidade na educação** – Programação e resumos de painéis e pôsteres. Goiânia, Vozes, Petrópolis, 2002.

ENDIPE, 13, 2006, Recife. **Educação, questões pedagógicas e processos formativos**: compromisso com a inclusão social. Recife, 2006.

ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas – Caderno de programação. Porto Alegre, Gráfica da UFRGS, 2008.

ENDIPE, 17, 2014, Fortaleza. **A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade** – Caderno da programação. Fortaleza, 2014.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque. O movimento da didática crítica: contexto, razões e proposições. *In*: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. (Orgs.). **Didática, saberes docentes e formação**. Cuiabá, EdU-

FMT/Editora Sustentável, 2019. p. 173-197. (Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 1).

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. *In*: DALBEN, Angela Imaculada Lureiro de Freitas *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática – formação de professores – trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 81-104. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4.ed. São Paulo, Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; PACHEDO, José Augusto. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013, p. 131-166.

LIBÂNEO, José Carlos. Presente e futuro do campo disciplinar e investigativo da didática: que conteúdos? *In*: D'ÁVILA, Cristina *et al.* (Orgs.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador, Editora da UFBA, 2019, p. 149-159. (XIX ENDIPE, FAGED/UFBA, 2018).

LIBÂNEO, José Carlos.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

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

MARIN, Alda Junqueira; TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro. A didática e o currículo na formação docente. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita

Neto Sales (Org.). **Professores**: formação, saberes e problemas. Porto: Porto Editora Lda, 2014, p. 33-48.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 20 anos de ENDIPE. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 161-176.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Busca da integração entre didática e prática de ensino na formação do educador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 31-36, dez.1989.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A didática e a escola na contemporaneidade. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4, 2015, Rio de Janeiro. (texto digitado).

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A didática e seu objetivo (sic) de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 8, p. 36-41, dez. 1988b.

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

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. As diretrizes curriculares para o ensino médio e a contribuição da didática. *In*: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 79-89.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Desafios na área da didática. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Alternativas no ensino de didática**. Papirus, 1997, p. 129-143.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Didática, currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadoras. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 213-229.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. *In*: ARANHA, Antônia Vitória; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco. **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas, Papirus, 2005, p. 15-38.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica**. Belo Horizonte, Editora UFMG/PROED, 1988a.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998, p. 153-176.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando; ZEN, Giovana Cristina. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador, Editora da UFBA, 2019, p. 19-64. v. 1. (XIX ENDIPE, FACED/UFBA, 2018).

PIMENTA, Selma Garrido. **Breve retrospectiva história dos Endípes**. *In*: ESQUENTA ENDIPE, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3DuJBwD>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1979.

SILVA, Aída Maria Monteiro. Da didática em questão às questões da didática. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p.187-197.

SILVA, Aída Maria Monteiro. *et al.* (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: Edições Bagaço, 2006. (Contém subtemas do XIII Endipe de 2006).

SOARES, Magda. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **O conteúdo da didática**: um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte, Editora UFMG/PROED, 1988, p. 15-20.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, Papirus, 1989.

CAPÍTULO 4. DIDÁTICA, COTIDIANO ESCOLAR E INTERCULTURALIDADE: ARTICULAÇÕES

Vera Maria Candau

Introdução

A experiência da pandemia impactou diferentes âmbitos da vida social, entre os quais a educação. As escolas e os professores e professoras fomos obrigados a enfrentar enormes desafios para viabilizar processos adequados de ensino-aprendizagem para nossos alunos e alunas. Nem sempre conseguimos... Fomos desafiados a “agir na urgência, decidir na incerteza” (Perrenoud, 2001). A colocar nossas práticas habituais em questão e aventurar-nos por novos caminhos nada seguros e confortáveis. No entanto, podemos afirmar que fomos afirmando a convicção de que podemos trilhar modos diferentes de conceber e organizar nossas práticas educativas.

Agora, no período pós-pandêmico, somos convidados/as a re-visitarmos criativamente os conhecimentos pedagógicos e didáticos que acumulamos e a reinventar nossos cotidianos escolares.

É nesta perspectiva que situamos o presente texto.

Segundo Gatti (2020, p. 4),

A pergunta hoje é: em que condições e com quais dinâmicas escolares voltar à escolaridade presencial? Essa é uma questão para a qual não se dispõe de soluções mágicas, ou soluções definitivas, ou sequer uma única possível solução dadas as diferenças contextuais e sociais no país e as desigualdades da oferta educacional nesse período e das possibilidades também de diferentes condições de estudo evidenciadas pelas crianças e adolescentes na situação remota.

Neste processo de reinvenção do cotidiano escolar, complexo e plural, propomos que privilegiemos a superação da padronização e do “daltonismo cultural” (Cortesão; Stoer, 1999) e privilegiemos a perspectiva intercultural. Partimos da convicção de que este é um caminho potente que certamente nos conduzirá por caminhos inéditos e desafiadores.

Perspectiva intercultural: aproximações

A palavra interculturalidade vem adquirindo um uso cada vez mais amplo na sociedade em que vivemos, tanto no âmbito social, das políticas públicas, da cultura, quanto acadêmico e educacional. No entanto, são muitos os sentidos a ela atribuídos. Trata-se de um termo polissêmico.

Segundo Fleuri (2017, p. 177)

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador.

Esta realidade termina por difundir uma perspectiva superficial e reducionista das relações interculturais, limitada ao reconhecimento da pluralidade de culturas presentes na sociedade. Promove-se diferentes expressões culturais- músicas, danças, gastronomia, ritos, dramatizações, etc.- , numa abordagem de caráter em geral celebratório e turístico. Estas iniciativas tratam as diferenças culturais como se fossem um dado “natural” e assumem, em geral, uma visão essencialista das culturas. Ignora-se as relações de poder presentes nas inter-relações entre diversos grupos socioculturais e suas consequências na produção de desigualdades e discriminações sociais. É importante questionar esta perspectiva.

Dentre as diversas concepções que atravessam a literatura sobre esta temática (Candau, 2014), assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica e sublinhamos algumas de suas características.

Uma primeira, básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos socioculturais presentes em determinada sociedade.

Para Appiah (2012, p. 3),

Um diálogo intercultural cosmopolita é aquele em que nos tratamos como cidadãos de um mundo compartilhado e, portanto, digno de respeito mútuo. Isso não significa que não podemos discordar. Por um lado, não podemos ser apenas relativistas generalizadores e achar que tudo que acontece na humanidade é correto e bom. Por outro, não podemos achar que nós temos todas as respostas, seja lá quem for esse “nós”. Temos que nos colocar em um diálogo no qual imaginemos que podemos aprender com o outro.

Sendo assim, a perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural estático.

Outra característica é constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, múltiplas, em construção permanente, o que torna evidente que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românti-

cas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos, discriminações, subalternização e negação de determinados grupos socioculturais.

Uma última característica que gostaríamos de assinalar diz respeito ao fato de esta perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje tanto no plano mundial quanto na nossa sociedade. A perspectiva intercultural crítica afirma que essa relação é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11) a interculturalidade crítica é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

Para esta autora, apesar de que vários países latino-americanos tenham introduzido a perspectiva intercultural nas reformas educativas, “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal, ou o próprio, o dos outros e o social.” (p. 12).

A perspectiva intercultural que defendemos quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Educação intercultural: construindo um mapa conceitual

Tendo como referência a perspectiva da interculturalidade crítica, num primeiro momento, o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (Gecec), que coordenamos, construiu coletivamente, através de um semestre de discussões semanais, um conceito de educação intercultural assim expressado:

Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014)

Gostaríamos de ressaltar a primeira afirmação, que consideramos central. O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. Diferentes são aqueles que têm baixo rendimento acadêmico, provêm de comunidades de risco e de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social e possuem comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Trata-se de pessoas com características identitárias que são associadas à

“anormalidade”, a “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os/as educadores/as precisam enfrentar e essa situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Somente em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las, não temos condições de ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva.

Emilia Ferreiro (2001), referindo-se ao nosso continente e, especificamente, à escola pública desde o início de sua institucionalização neste contexto, afirma:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (Ferreiro, 2001 apud Lerner 2007, p. 7)

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade sim-

plesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. *Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro.* (Ferreiro, 2001 apud Lerner 2007, p. 7, grifo nosso)

Tendo esta perspectiva como referência, trabalhamos conjuntamente as diferentes etapas do desenvolvimento do referido mapa conceitual.

O passo fundamental consistiu em definir as categorias básicas. Depois de vários encontros, chegamos a assumir consensualmente que eram as seguintes: sujeitos e atores, conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas. Tendo presente as categorias básicas do mapa conceitual e as respectivas subcategorias propostas para cada uma delas, passou-se a propor palavras de ligação entre elas. Uma vez construídas as categorias e subcategorias, foi montada a síntese do mapa conceitual (em anexo). Certamente este mapa conceitual pode ser expandido, discutido e complexificado. Convém ter presente que estas categorias estão inter-relacionadas e concebidas de modo articulado.

A primeira categoria, sujeitos e atores, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais. A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social.

Quanto à categoria conhecimentos, sem dúvida, tem uma especial importância para os processos educativos. Os conhecimentos escolares tendem a ser concebidos como vinculados a conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências, e são considerados universais, assim como a apresentar

um caráter monocultural. Em geral, não se reconhece a existência de outros saberes, produções de diferentes grupos socioculturais, referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. Estes são concebidos como particulares e assistemáticos e não são valorizados pelas práticas escolares.

Partimos da afirmação da ancoragem historicossocial dos diferentes conhecimentos e de seu caráter dinâmico, o que supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. Afirmamos a importância de reconhecer a existência de diversos conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação.

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, é importante conceber a escola como um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”, como propõe Perez Gomez (2001, p. 17):

Entre as propostas da cultura crítica, alojadas nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através das experiências nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

Este cruzamento de culturas e conhecimentos se dá de diferentes maneiras, algumas vezes de modo confluyente ou complementar, e outras de interação tensa, chegando mesmo a um confronto entre

diferentes posições. As tensões entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e pedagógico em geral, se fazem especialmente presentes. O que consideramos importante na perspectiva intercultural é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns no cotidiano escolar, nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

A categoria práticas socioeducativas referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

A quarta categoria, políticas públicas, aponta para as relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que veem se organizando em torno de questões identitárias, defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, na perspectiva de radicalização dos processos democráticos.

Este mapa conceitual tem orientado nossas pesquisas e práticas educativas. Assinalamos a seguir alguns desafios fundamentais.

Didática e Interculturalidade: desafios para as práticas educativas

Neste item assinalamos alguns aspectos que considero fundamentais para construir práticas educativas interculturais que foram evidenciados através das pesquisas que desenvolvemos. São eles:

- **Mudar de ótica: pré-requisito imprescindível**

Como já assinalamos, é imprescindível superar uma visão que considera as diferenças culturais como um obstáculo e algo a ser

superado nas práticas pedagógicas Para o desenvolvimento de uma educação intercultural é necessário trabalhar o próprio ‘olhar’ do/a educador/a, de cada um, de cada uma de nós, para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encaramos, questionar nossos próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura.

Sem esta mudança de ótica, a interculturalidade fica reduzida a práticas pontuais e superficiais.

• **Desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador da cultura escolar**

A cultura escolar, ou melhor, as culturas que em geral configuram nossas escolas tendem a homogeneizar comportamentos, saberes e práticas a partir de um único padrão cultural que pretende expressar o comum, o desejável, o adequado para uma educação de qualidade, tal como presente nas políticas públicas vigentes. No entanto, este “comum”, em geral expressa as características de um determinado grupo social hegemônico -branco, de classe média, masculino e cristão. Desnaturalizar esta visão, evidenciando como foi historicamente construída e seus pressupostos, constitui um componente da educação intercultural, orientado a construir culturas escolares mais plurais, que incorporem contribuições de diferentes origens epistemológicas e histórico-culturais.

• **Reconhecer e empoderar os sujeitos socioculturais presentes no cotidiano escolar**

A interculturalidade reconhece a diversidade de sujeitos presentes nos processos educativos em suas especificidades étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas etc. Promove relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. Para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre dife-

rentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnico-raciais, religiosas, culturais etc. Um elemento fundamental nesta perspectiva é a socialização das histórias de vida pessoais e da construção das diferentes comunidades socioculturais em escolas estão inseridas. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’ e do ‘genuíno’. Potenciar processos de empoderamento, principalmente de sujeitos inferiorizados e subalternizados e estimular processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos socioculturais. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados e marginalizados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Promover a ecologia de saberes

Uma questão central nos processos de ensino-aprendizagem escolares refere-se aos conhecimentos a serem trabalhados.

Boaventura Sousa Santos, ao longo de sua ampla produção bibliográfica, faz uma consistente crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante, pelo menos durante os últimos duzentos anos. Este modelo é o inspirador da concepção de conhecimento privilegiada nas nossas escolas. Entre as questões que este autor suscita, inerentes a esta racionalidade, a que considera a mais poderosa, é a *monocultura do saber e do rigor do saber* que assim caracteriza:

Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as ‘duas culturas’ reside no fato que ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou

de criação artística. Tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura. (Santos, 2002, p. 247)

Para ele, questionar esta lógica supõe a identificação de outros saberes e critérios de rigor que operam em contextos e práticas sociais não hegemônicas. Saberes estes que tem legitimidade para participar de debates epistemológicos com os conhecimentos considerados científicos, pois todos os saberes, inclusive os científicos, devem ser considerados incompletos. Daí decorre a possibilidade de diálogo entre saberes, o que exige substituir a monocultura do saber científico por uma ecologia de saberes.

A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral. (Santos, 2010, p. 66)

Esta perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar. A reconhecer os diversos conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais. A promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante e estes saberes. Esta interação pode se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre eles.

- **Construir práticas educativas diferenciadas**

No que diz respeito às práticas socioeducativas, a perspectiva intercultural exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos dos sujeitos que deles participam e base-

ados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Destacamos dois aspectos a serem trabalhados: a diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar.

Trabalhar os dispositivos de diferenciação no cotidiano escolar é um componente fundamental para enfrentar a realidade das escolas hoje. Exige administrar a heterogeneidade presente na sala de aula - estimular a participação, realizar tarefas diferenciadas, acolher iniciativas dos alunos, organizar grupos de trabalho, utilizar diferentes linguagens etc.- e ampliar a gestão da sala de aula para um espaço mais vasto - trabalho cooperativo entre colegas, articulação com atividades plurais promovidas pela escola, aproveitar as experiências dos alunos/as e suas famílias, estabelecer relações com as questões presentes na sociedade, entre outros aspectos.

Além disso, a perspectiva intercultural, exige incorporar também a utilização de distintas expressões culturais. A construção de materiais pedagógicos nesta perspectiva e a criação de condições concretas nas escolas que permitam uma efetiva diferenciação é outra exigência. Supõe “desengessar” a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender. Experiências que vêm sendo desenvolvidas através da metodologia de projetos têm propiciado esta diferenciação, assim como o emprego de diversas linguagens e mídias.

Quanto ao que diz respeito a linguagens e mídias, trabalhadas em articulação com o já afirmado, trata-se de conceber a escola como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir as diversas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo, no entanto, maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas subjetividades.

Estes são apenas alguns dos desafios que estamos chamados a enfrentar. No entanto, se estivermos atentos à realidade, se formos capazes de desconstruir o *daltonismo cultural* que nos configura, evidenciaremos a emergência cada vez mais forte nos cenários públicos dos diversos grupos socioculturais.

As diferenças culturais-étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras- se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Já existem experiências “insurgentes” que apontam nesta direção. São construídas outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com a comunidade, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, utilizando múltiplas linguagens e tecnologias, assumindo um conceito amplo e plural de sala de aula etc. Reconhecê-las, visibilizá-las e apoiá-las é uma tarefa urgente se queremos construir respostas significativas para os desafios que enfrentamos na atualidade.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony Entevista. **O Globo**, 5 de janeiro de 2012, Caderno Prosa.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

CORTESÃO, Luisa; STOER, Stephen. **“Levantando a Pedra”**: da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

FLEURI, Reinaldo O debate internacional sobre interculturalidade e decolonialidade. *In*: FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural e movimentos sociais**: trajetória de pesquisas da Rede Mover. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

GATTI, Bernadete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, 2020.

LERNER, Delia. Enseñar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en *Lectura y Vida*. **Revista Latinoamericana de Lectura**. Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.

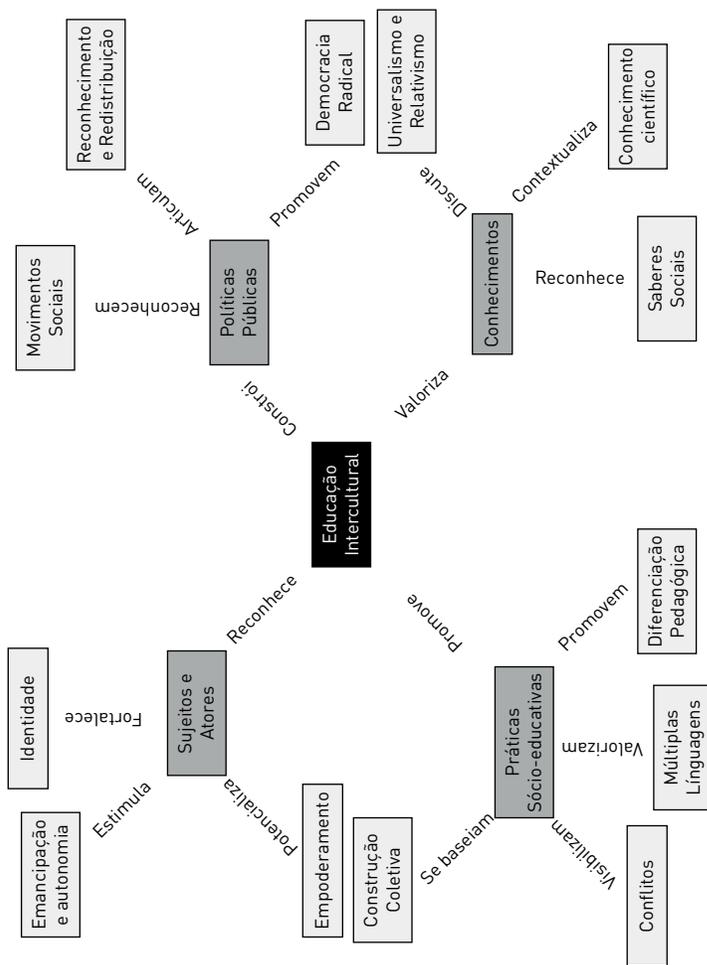
PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre, R: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. (documento de trabalho).



CAPÍTULO 5. PEDAGOGÍAS DE(S) COLONIALES: UNA CRÍTICA A LAS IDEAS EUROCÉNTRICAS DE PROGRESO Y DESARROLLO COMO CAMINO HACIA UNA PRAXIS EDUCATIVA TRANSFORMADORA

*Mónica Fernandez Braga*¹⁷

Introducción

Desigualdad se dice de muchas maneras, diría el filósofo estagirita. En este caso y como es obvio, desigualdad siempre hace referencia a algo que es desigual. Si buscamos su definición en el lexicón¹⁸, este nos dirá que se trata de algo que es diverso, variable; que es barrancoso y que tiene quiebras y cuestas; que está cubierto de asperezas; que es algo grande, arduo y dificultoso; y que (como primera acepción) es algo que no es igual. Así, podemos hablar de desigualdad de género, social, económica, cultural, laboral y educativa, entre otras esferas humanas.

Si hay un autor que se ha ocupado del tema de la desigualdad y cuyo discurso continúa vigente, está claro que es Jean Jaques Rousseau (Fernández, 2011). En su *Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres* (1755) el filósofo gi-

17. Docente-investigadora en el Programa Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas. Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Coordinadora de la línea de investigación sobre Educación Intercultural de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. Integrante del Consejo Directivo de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Integrante de la Red Sur Paideia. Docente de Convergencia en la Red de Cátedras, Instituciones y Personalidades sobre el Estudio de la Deuda Pública.

18. Dado que el término desigualdad hace referencia a la cualidad de lo desigual, hemos tomado esas acepciones de: <https://bit.ly/437puQ7>. Consultado el: 10 nov. 2022.

nebrino arremete contra la producción cultural de la desigualdad, surgida del egoísmo y la ambición de lujo que caracteriza a una parte de la sociedad de su época (burguesía) y que eso mismo podríamos decir en el siglo XXI.

Pero ¿qué nos aportaría Rousseau después de casi trecientos años? Bien, cuando el odio ideológico atenta contra las sociedades ancestrales y populares que pretenden iniciar un camino hacia el pluralismo cultural y el bienestar general de una sociedad, los poderes fácticos con ayuda de los grandes medios de difusión y de escolarización, hacen surgir el discurso de la mentira que para ese grupo es la verdad; mientras que para otros equipos humanos el populismo es un modo de reconocer derechos negados.

En ese marco, y aunque sabemos bien que hablar de igualdad fáctica nos ha llevado a muchas violencias discursivas y corporales, vamos a trabajar con algunos tópicos que el discurso de la igualdad, ese de corte eurocéntrico y liberal, viene repitiendo desde hace muchos siglos. Aunque el discurso educativo tradicional se ha presentado como camino para desterrar la desigualdad, sabemos que la igualdad cada vez está más lejos de la praxis educativa. También sabemos que hay múltiples modos de dialogar sobre desigualdad e igualdad, pero como no podemos poner tantos tópicos, vamos a trabajar dos de ellos: progreso y desarrollo, aunque partiendo de la noción de colonialidad del poder.

Un concepto de colonialidad¹⁹

Poco se habla de la colonialidad intelectual que predomina en las aulas de todos los sistemas educativos de nuestra América. Eso implica que aún resuena esa música academicista, eurocéntrica, excluyente, tecnicista, antidialógica, racista, patriarcal, enciclopédica, intole-

19. Hemos trabajado este tema en Fernandez Braga, Mónica, *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales dese la filosofía nuestroamericana*, 2021.

rante, discriminadora, clasista, y tantas otras fobias hacia la otredad. En ese marco, resulta complejo pensar estrategias de enseñanza y de aprendizaje contra-hegemónicas²⁰ sin pararse a reconocer los efectos nefastos que ha provocado la *colonialidad del poder*²¹. Mignolo, ampliando la perspectiva propuesta por Quijano (1992), señala que la lógica de la colonialidad (El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial, 2006, p. 15) opera desde tres dimensiones:

- Colonialidad del poder (economía y política)
- Colonialidad del saber (epistemología, filosofía, ciencia y la relación entre lenguas y conocimiento)
- Colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos a los géneros)

Las investigaciones de tipo insurgente (filosofía de la liberación, epistemologías del sur, pensamiento fronterizo, etc.) señalan, con diferentes maneras de decirlo, que la *colonialidad* es el motor de la *modernidad* europea. Lo cierto es que una y otra (colonialidad y modernidad) son términos congéneres, es decir, tienen un origen común. Se trata de un natalicio que produjo un estilo de pensamiento que, aun con sus sucesos radicalmente críticos, tiende a la dominación desde una subalternización del saber. El giro decolonial, como proyecto intelectual crítico de esas condiciones de opresión, pretende distanciarse sin divorciarse, de esas dos categorías universalistas y eurocéntricas (colonialidad y modernidad) que fueron cristalizando esas tres lógicas de pensamiento.

En lo que hace al mundo académico, parecería primar la colonialidad del saber, pero sabemos que esa lógica, también es contro-

20. Entendemos que lo decolonial hacen referencia a lo contra-hegemónico y lo insurgente. Por ello, aquí los utilizamos como términos similares.

21. Quijano, Anibal, *Colonialidad y modernidad/razionalidad*, 1992. No se trata de cualquier dominación externa, sino que «Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario» (1992, p. 12).

lada por el juicio del poder colonial. Esto es así, porque entre ambas lógicas, se va potenciando el viaje geopolítico de las categorías de pensamiento que fueron construyendo las subjetividades de Nuestra América, y también crearon otras geografías del sur. Mignolo (Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo, 2013 [2003]) se detiene en una serie de momentos históricos, para dialogar sobre la diferencia colonial y la transformación del sistema/mundo moderno/colonial. De ese modo, en base a una periodización interna y externa, menciona distintos momentos de colonialidad: colonialidad y modernidad (desde la conquista de América), diferencias entre centro y periferia (hasta mediados del siglo XX) y colonialismo global (hacia el final de la Guerra Fría). En todos los casos se descubren formas de dominación colonial²².

En este marco, modernidad y colonialidad son una y la misma cosa; ninguna de las dos puede comprenderse por separado. Se trata de términos congéneres, mediante los cuales se crearon las condiciones de dominación originarias que todavía nos afectan, al sur global en general y a la América Profunda en particular. Porque, «El «occidentalismo» fue la figura geopolítica que tramó el imaginario del sistema mundo moderno/colonial» (2013, p. 113). Así, el occidentalismo es un tipo de dominación que nació económica, se transformó en política y se consagró como imposición epistemológica. A su vez, el occidentalismo es una categoría que, al mismo tiempo, engendra el orientalismo.

Las clásicas cartografías binarias norte/sur y este/oeste, son un modo de nombrar lo interno y lo externo al sistema mundo de la eurocéntrica mismidad. La mismidad es un modo de introducir (gota a gota, palabra a palabra, concepto a concepto, texto a texto) los rasgos de la colonización intelectual. Se trata de una penetración

22. Si bien sigue la línea de pensamiento de Wallerstein y Huntington, al ocuparse del pensamiento nuestro americano, dialoga con las obras de Quijano, Dussel, Rivera Cusicanqui, Salazar Bondy, y Kusch, entre otras y otros.

holística que se ejecuta desde el ejercicio cotidiano de la praxis educativa de todos los niveles del sistema de escolarización, que justifican, desde la necesidad de academizarnos, una especie de voluntad de poder. A tal punto se da esta batalla de penetración intelectual de la colonialidad, que ni siquiera nos damos cuenta de algunos inventos clave del eurocentrismo. Todas las palabras que usamos son un arma de reproducción intelectual. La misma noción de América Latina, que con tanto orgullo solemos utilizar, ha sido una imposición eurocéntrica para nombrar nuestra posición subalterna respecto del norte global (Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, 2007).

Las pedagogías eurocéntricas

Durante siglos hemos hablado de la pedagogía como un campo disciplinar e interdisciplinar que estudia la esfera de la educación. Hemos asistido a multiplicidad de propuestas, pero siempre ha triunfado el modelo hegemónico. No estamos tratando de tirar por la borda una cantidad de conceptos que nos ha permitido traccionar la pedagogía tradicional, porque hemos crecido con esa imposición cultural y por tanto ha sido la que ha forjado nuestra intelectualidad. La problematización que queremos traer no se vincula, parafraseando a Iván Illich (*La sociedad desescolarizada*, 1974), con una sociedad sin escuelas, principalmente porque consideramos que es el Estado quien ha de tomar las riendas curriculares de la educación. Si la educación dejara de ser, de algún modo, mediatizada por el Estado, ¿hasta qué punto llegarían los niveles de desigualdad?

Entonces ¿cómo provocar una ruptura educativa radical sin ir más allá de lo que hemos aprendido de la cultura occidental? ¿Cómo cambiar el nombre de las cosas, si todas las palabras que usamos son un arma de reproducción académica e intelectual? ¿cómo iniciar un camino de epistemologías pluriversales? No tenemos la respuesta, claro está. Por eso, a continuación, realizaremos un sintético recor-

rido por algunas corrientes pedagógicas colonizadoras, con el propósito de traer al debate algunas concepciones sobre las pedagogías que se alejan cada vez más de la colonialidad en todas sus versiones, es decir, las pedagogías decoloniales.

Sabemos que estos temas son muy conocidos, pero también creemos que es necesario contextualizar la crítica. Por eso, y aunque hay múltiples modos de caracterizar a las pedagogías eurocéntricas, vamos a ensayar la siguiente clasificación²³:

- a) Pedagogía Tradicional (vigilancia panóptica y jerárquica): docentecentrismo-enciclopedismo-memorización
- b) Pedagogía Moderna (vigilancia metodológica): método-docente-pansofía
- c) Pedagogía escolanovista (pretende libertad-se aleja de la vigilancia y las jerarquías): paidocentrismo-currícula integrada-docente guía

a) La vigilancia panóptica: Aunque podríamos decir que la pedagogía tradicional y la moderna son una y la misma cosa, aquí estableceremos una caracterización en base al surgimiento de la pedagogía basada en la educación de la infancia. La escuela tradicional no aparece súbitamente, sino que es un producto del devenir de la cultura occidental que, en su compleja trayectoria histórica, instrumenta un conjunto de dispositivos surgidos de la articulación de diversas prácticas de enseñanza previas y dispersas en la sociedad hasta el siglo XVIII. Su emergencia responde al intento de afrontar las nuevas visibilidades acaecidas a partir de las transformaciones económicas, políticas y demográficas del inicio de la modernidad, que se traducen en la necesidad de definir y fijar las nuevas identidades sociales y de garantizar el control y gobernabilidad de los individuos. Este proceso de institucionalización ocurrió paralelamente al nacimiento y construcción histórico-social de la infancia como

23. Lo que sigue está extraído de las clases escritas para la asignatura pedagogía (aula virtual), Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes.

una instancia diferenciada sobre la cual los estados modernos, la pedagogía y la escuela centraron la mirada.

La escuela ocupará un lugar destacado en el interior de esta estrategia política de moralización y sometimiento, principalmente dirigida a niños y niñas de sectores populares. El cuerpo infantil será sujetado en el espacio escolar, institución especializada en la cual se procederá a la “fabricación de hombres y mujeres públicos” capaces de subordinar sus intereses individuales al interés convocante del Estado. Dentro de la sociedad que busca ser moderna, se visualiza la instalación – basada en la regularidad de algunos dispositivos, instituciones, enunciados y acciones- de una práctica disciplinadora que, en los límites del ámbito escolar, adquirirá particularidades propias. Específicamente en este espacio, se abre paso a un conjunto de técnicas, un corpus de procedimientos y de saberes, de descripciones y recetas, destinados al encierro y fijación del cuerpo infantil en la escuela y con el fin de hacerlo productivo. Por eso, decimos que se trata de un tipo de vigilancia panóptica del cuerpo infantil, propia de las necesidades burguesas. Uno de los representantes de esta corriente pedagógica es Juan Bautista de La Salle (1651-1719) y su pedagogía de control y vigilancia minuciosos.

b) El control del método: Una revisión de la obra de Comenius (1592-1670) muestra que la infancia no es objeto de reflexión explícita en su pedagogía. En la *Didáctica Magna*²⁴ no se profundiza en las cualidades intrínsecas al ser infantil, ni se teoriza acerca de él de un modo directo y tajante. Para Comenio, la infancia no es la sustancia que necesita ser cristalizada con urgencia. La finalidad expuesta por Comenio en su obra, es la de procurar el orden de los quehaceres relacionados al enseñar y al aprender. La actividad humana es arrancada de su destino celestial para ser examinada conforme a las reglas de la razón y, sobre todo, para ser ordenada en función de éstas.

24. Obra fundante para la pedagogía moderna, que instalan una serie de dispositivos pedagógicos que aún hoy, es decir en el siglo XXI, constituyen la arquitectura escolar: gradualidad, simultaneidad sistémica, universalidad, etc.

Podríamos decir que surge el concepto de gradualidad, como operador central, porque es el producto y la característica troncal del ordenamiento de las cosas del mundo. En el caso de la actividad educativa, Comenius plantea la necesidad de realizar una enumeración completa y exhaustiva de la misma. Esta operación de ordenamiento, provoca el conocimiento absoluto de cada parte y relativo al punto que le es estipulado en la secuencia.

De este modo, el orden supone la gradación y el desarrollo superior, pero a la vez la determinación de su negativa: aquello falto o carente y que por tal motivo ocupa los escalones más bajos de la secuencia. La noción de infancia que subyace en el discurso comeniano es esencialista, todos los seres tienen infancia, porque ella es el grado “cero” del desarrollo de un ente (el ser). Así, la diferencia entre el niño y el adulto es solo una diferencia de grado. En la obra comeniana, la infancia es un estadio inevitable en el ordenamiento ya construido, pero supone mayor capacidad para aprender porque nada hay todavía aprendido. Es decir que la infancia está dada por la necesidad de todo ordenamiento gradual de poseer un punto de partida simple y carente a partir del cual se erige la completud deseada.

En referencia a la cuestión metodológica y en el marco de lo planteado anteriormente, Comenius promueve un método natural signado por el orden, partiendo del postulado que encierra el ideal *pansófico* de “enseñar todo a todos, de un modo general y rudimentario al comienzo, para entrar paulatinamente en especificidades y detalles. Es oportuno remarcar que Comenius no le otorga, metodológicamente hablando, demasiada importancia a la edad cronológica, dado que pone el énfasis en el comienzo y fin de cada estadio, lo que supone que la graduación no es en absoluto cuantificada sino que cada etapa se cierra por sus propios logros²⁵. Como buen defensor del método natural, empirista por antonomasia, su discurso está

25. Hay que tener presente que, para Comenio, el método es infalible. Esto significa que, si alguien no aprende, es porque no se aplicó bien el método. Con lo cual, el fracaso educativo es un error del docente.

colmado de metáforas comparativas entre el humano y el crecimiento de los árboles, las flores, los frutos, las estaciones del año, etc. En suma, en la pedagogía comeniana, niño y adulto son indiscernibles y el método *pansófico* es la estrella de su pedagogía.

c) La pedagogía revolucionaria de principios del siglo XX:

La pedagogía moderna, en tanto discurso analítico sobre la infancia, se instituye en uno de los grandes relatos de la modernidad, reuniendo en su seno un cúmulo de saberes acerca de cómo hacer más eficaz a la enseñanza. Para ello, elaborara una serie de reglas y prácticas de gobierno de la mente y el cuerpo que, paulatinamente y de forma creciente, han tendido a enfatizar el disciplinamiento mediante la multiplicación de técnicas y procedimientos. No obstante, como en toda ciencia, la pedagogía se va transformando en función de una serie de continuidades y rupturas. Una de esas continuidades ha sido la mención a la infancia como colectivo receptor de las estrategias pedagógicas. De este modo y gracias a los discursos rousseauianos sobre la infancia. A fines de siglo XIX surgirá una corriente insurgente: la escuela nueva.

El movimiento de la escuela nueva (escuela moderna, escuela activa o escolanovismo), aportó alternativas renovadoras al incipiente proceso de escolarización masiva de la infancia. De algún modo, las escuelas de hoy también son herederas del escolanovismo (escuela nueva o escuela activa); en la medida en que somos herederos y herederas de sus búsquedas democratizadoras y del sueño de una escuela viva, de puertas abiertas, que lucha por el reconocimiento de los derechos de la infancia y una educación liberadora. El escolanovismo es una de las expresiones pedagógicas más difíciles de analizar, y esa dificultad radica en dos cuestiones centrales. La primera está relacionada con la propagación de experiencias pedagógicas que, si bien se enmarcan en un mismo movimiento, difieren intensamente entre sí. En segundo lugar, hay que mencionar que, a pesar de esas diferencias políticas, didácticas, psicológicas, históricas y hasta ide-

ológicas, sus representantes se nuclearon en organizaciones internacionales con el fin de reclamar una reforma educativa.

Los y las referentes del movimiento de la escuela nueva tenían: ideas progresistas, otros y otras eran comunistas o socialistas, había liberales, y reformadores católicos, pero lo que tenían en común, era una profunda distancia hacia el aula frontal-global. Ferrière (1919) elabora treinta principios fundamentales entre los que se destacan los siguientes:

- Diversificación curricular con actividades manuales de tipo artesanal, tiempos libres, excursiones y viajes, y una sistematización de la gimnasia.
- Especialización espontánea, no obligada por la escuela sino subordinada a los intereses de los niños, conservando la noción de cultura general.
- Combinación de trabajo individual y trabajo colectivo
- Reemplazo de la autoridad impositiva (disciplinadora y disciplinante) por la noción sentido crítico, la libertad de elección y la república escolar
- Uso de sanciones positivas y rechazo al uso de castigos corporales
- Rechazo del cientificismo positivista: la ciencia es central para la educación de la infancia, pero hay otros valores universales más allá de los científicos. Éstos son los valores humanos, tales como la solidaridad, la cooperación y la revalorización de ciertos elementos de la infancia.
- Revalorización de la actividad del niño y la niña: el juego no es percibido como nocivo, sino que se lo incorpora en el discurso de la pedagogía como algo propio del pensamiento infantil.

Podríamos seguir caracterizando corrientes pedagógicas menos globales y sin enfoque único sobre la infancia, o pensadas para una pluralidad de grupos etarios, tales como: la pedagogía social, la educación popular, la pedagogía crítica, la pedagogía de la liberación, la educación de personas adultas, etc. Lo que estas corrientes educativas nos muestran es que, aun con las denuncias del escolanovismo,

nuestra educación sigue teniendo un serio problema de búsqueda disciplinaria y enmarcada en la reproducción de saberes foráneos, y su carga más nociva es que sigue atada a un modelo pedagógico y curricular de tipo eurocéntrico.

Las pedagogías decoloniales

La necesidad de educar es una inquietud omnipresente para la humanidad; incluso entre otros grupos del mundo animal, sabemos que hay fenómenos de instrucción o adaptación al medio en que se habita. Para nuestro caso, siendo países colonizados, la educación no pudo superar las imposiciones eurocéntricas, tal como ocurrió con todas las aristas de la cultura. Cuando Dussel escribe la *Ética de la liberación latinoamericana*, habla de la *erótica* para referirse a la naturaleza del clan originario y de allí pasa a dialogar sobre *pedagógica*. Eso implica que, de suyo, la necesidad de educar a quienes recién llegan a la comunidad ha estado presente desde que hay seres humanos en el mundo.

Cuando hablamos de colonialidad pedagógica, algo similar pasa con la noción de interculturalidad, nos aparecen conceptos polisémicos y, por tanto, sus trayectos académicos o no, también son amplios. Haciendo un simple rastreo teórico, podemos decir que esos resortes disciplinares complejos, se cuentan en:

- La historia, desde la recuperación de la memoria colectiva
- La literatura y su aporte a la visibilización de poblaciones que han resistido al atropello de sus culturas ancestrales (diásporas diversas: afro, indígenas, migrantes de múltiples geoculturas y elecciones espirituales y religiosas y también lo popular que implica recuperar la memoria del barrio, entre otras experiencias de negación cultural desde la hegemonía política, epistemológica, ética y educativa)
- La economía, desde una mirada contra-hegemónica que va resistiendo a la globalización capitalista

- La antropología herética que, además de brindarnos ricos instrumentos metodológicos, va haciendo camino a la necesidad de plantearnos seriamente una revolución epistemológica.

Todos estos campos disciplinares entramados entre sí, ponen en marcha una serie de proyectos decoloniales e interculturales, con el propósito de hacer visible el problema de la colonialidad desde sus tres vectores principales: *el poder* (sobre todo geopolítico), *el saber* (la subalternidad epistemológica que caracteriza al conocimiento nuestroamericano) y *el ser* (que suma el poder y el saber para inculcar un tipo de subjetividad hegemónica que es la que caracteriza a la educación en nuestra América). Con lo cual, la colonialidad académica se potencia gracias las tres categorías principales de colonialidad (poder, ser y saber).

De este modo, lo decolonial es un camino de lucha continuo para identificar, visibilizar y alentar lugares de exterioridad y construcciones alterativas (otras). Aunque vamos a repetirnos, vale martillar el pensamiento a partir de preguntarnos, ¿Cuáles son los principales ejes disciplinares que colaboran con la visibilización de la colonialidad académica?:

- **Historia:** desde la recuperación de la memoria colectiva, sobre todo la de las poblaciones ancestrales
- **Literatura de ficción y arte:** desde su aporte a la visibilización de poblaciones que han resistido al atropello del ego-conquiro: diásporas diversas: afro, indígenas, migrantes de múltiples geoculturas y elecciones espirituales y religiosas y también lo popular que implica recuperar la memoria del barrio, entre otras experiencias de negación cultural desde la hegemonía política, epistemológica, ética y educativa
- **Antropología herética:** brinda instrumentos metodológicos, y va haciendo camino a la necesidad de plantearnos seriamente una revolución epistemológica.
- **Economía:** desde una mirada contra-hegemónica que busca resistir a la globalización capitalista, patriarcal y extractivista.

Sobre las ideas eurocéntricas de progreso y desarrollo

Antes que nada, necesitamos identificar los sinónimos, la etimología y las distintas acepciones de cada término. Luego podremos dialogar sobre la problemática económica (de suyo capitalista e imperial) que visualizamos en base a cada connotación ética-política-cultural que irrumpe en el siglo XVIII (progreso) y la segunda (desarrollo) en el XX.

Desde la connotación ideológica que irrumpe en el siglo XVIII, encontramos que la palabra progreso se vincula con lo siguiente:

- Sinónimos: avance, adelanto, perfeccionamiento, aumento, mejora, etc.
- Etimología: del latín *progrusus* (caminar delante, ir delante)
- RAE-Acepción 1: Avance, adelanto, perfeccionamiento.
- RAE-Acepción 2: Mejora o avance que experimenta una persona o una cosa hacia un estado mejor, más avanzado o más desarrollado.

Respecto de la connotación ética-política-cultural que irrumpe en el siglo XX, es decir, desde la palabra desarrollo, encontramos lo siguiente:

- Sinónimos: crecimiento-incremento-aumento- adelanto- progreso-avance
- Etimología: del latín *rutulus o rota* (ruedita o rueda). Es decir que, al decir desarrollo, estaríamos realizando una acción para extender lo que estaba arrollado. También implicaría sacar la envoltura de algo-
- RAE-Acepción 1: Acción y efecto de desarrollar o desarrollarse.
- RAE-Acepción 2: Evolución de una economía hacia mejores niveles de vida.

¿Quién estaría en contra de tales progresos y/o desarrollos? La respuesta es clara, nadie podría oponerse al adelanto, tampoco a contar con confort para vivir mejor, y mucho menos negar la tecnología de última generación. No obstante, transcurridos más de quinientos años de la conquista de América (inicio del extractivismo y comienzo de la era colonial, patriarcal y capitalista) y a más de doscientos años de nuestras independencias políticas de Europa (España y Portugal), seguimos siendo países ricos en recursos naturales, pero pobres en progreso y desarrollo económico. Es acertado, en este sentido, lo que dice Quijano Valencia «La economía se entiende como cultura y es desde esta premisa cómo, ya no la economía, sino las economías deben estudiarse a partir de sus contextos y singularidades, en las cuales seguramente, las categorías occidentales no solo dificultan su entendimiento sino lo imposibilitan o en su defecto producen distorsiones interpretativas» (EcoNOmías, EcoSImías y perspectivas decoloniales. Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural, 2013, p. 106). Es en este sentido cómo, otras formas de ver las economías, han sido soslayadas por la universalidad o globalización de las ideas económicas de occidente. Perspectivas únicas sobre la teoría económica que crecieron gracias a la extracción de recursos naturales de nuestras tierras, haciendo que, al día de hoy, sigamos en el pantano colonial de la economía que nuestra intelectualidad ha reproducido. Pero como nunca es tarde para repensar nuestra cultura y repensar nuestras existencias, vamos a tomar unas sintéticas notas de un gran defensor de nuestras «ecoSImías²⁶». Se trata de Simón Rodríguez y sus perspectivas políticas, económicas y pedagógicas para nuestra América, que han sido ocultadas por mucho tiempo, pero han resurgido a fines del siglo XX.

Una frase inolvidable del maestro Simón Rodríguez (1769-1854) que seguimos sin estudiar lo suficiente en nuestra educación y formación docente, y que la clase política parece no haber compren-

26. En una nota a pie de página, Quijano Valencia dice que el término se lo debe a Miguel Guayra Calapy, un dirigente indígena de la ciudad de Cotacachi, en Ecuador.

dido, dice: «O inventamos o erramos». Como ocurre con todo genio intelectual, en nuestra América, Rodríguez fue tratado de loco, fue expulsado de su tierra y tuvo que cambiarse el nombre para mantenerse con vida. La frase del autor es, de cabo a rabo, un resorte decolonial. Pero es necesario señalar que este pedagogo y por tanto político, nunca pensó en abandonar la cultura eurocéntrica, sino que propuso inventar a partir de conservar lo que nos resultara útil, desechando lo nocivo para nuestras repúblicas. De este modo, inventar para no errar, implica adoptar esos saberes foráneos que puedan ser útiles, resistiendo y modificando lo que nos somete a la esclavitud.

Rodríguez era inventor, instigador, errante, rebelde, revolucionario, insurgente, pensante, sentiente, y otros factores que caracterizan un intelecto decolonial. Desde ese lugar de libertad, hablaba de dos revoluciones, la política y la económica. Mientras que revolución pública se equipararía con la política, una vez lograda esa independencia, la vida humana pide también una revolución económica. Así, esa segunda revolución sería la de la economía de nuestra América, como una transformación opuesta al «partido colonial». Su decolonialidad era, en ese marco, también pedagógica. Por eso, habría que inventar un idioma propio, una economía propia, una existencia propia. Todo eso hizo nuestro maestro durante su vida errante, en la que aprendió muchos idiomas europeos, al tiempo que enseñaba el castellano. En esa errancia, Rodríguez escribió con un estilo logográfico insurgente, asegurando que era necesario revolucionar el idioma escribiendo del mismo modo en que pronunciamos. ¿Qué dirían desde la real academia española ante tal atropello a las normas del lenguaje?

Este arte de modelar ideas, la logografía propia, se conectaba con sus estrategias pedagógicas, asegurando que la curiosidad es el motor del saber. Porque la impotencia mental nos somete, al tiempo que la física nos esclaviza, con lo cual, necesitamos aprender a conocer. Por eso el pueblo manda y el gobierno obedece, porque la política popular es distinta a la política gubernamental. Así, para

inventar sin error, además de introducir reformas a nuestra lengua, según este autor, era necesario contar con Escuelas taller, escuelas granja, escuelas fábrica. En todos estos espacios pedagógicos, podemos educar de modo pluriversal²⁷: a niñas y niños, cholos y cholas, a negros y negras, a criollos y criollas, a pobres y ricos/as, a mulatos y mulatas, etc. esto es así para Rodríguez, porque la experiencia del paisaje americano es distinta a la del suelo europeo. No podemos retroceder en el tiempo lineal, pero sí podemos regresar al tiempo eterno. Ese tiempo eterno es el que experimentan y utilizan las comunidades de nuestras poblaciones ancestrales y también las afrodescendientes. Su cultura, no se ha perdido, sino que sigue viva. Se trata de estilos de vida que fagocitaron o se comieron a la cultura europea. La fagocitación cultural²⁸ implica un modo de estar en un mundo complejo e interior (sentiente) que, las imposiciones de la modernidad eurocéntrica (exterioridades), no han logrado vencer.

Otras significativas perspectivas sobre la idea de progreso, desarrollo y globalización, solo por mencionar tres referentes, podrían sintetizarse del siguiente modo:

- **Kusch:** ¿Se conocen con exactitud los límites que separan la magia de la ciencia? Es que, dada la exterioridad (lo eurocéntrico) del concepto de desarrollo, lo que se pretende para este autor, es evitar la inquietud por mutar el *ethos* de un pueblo por otro de tipo occidental y hegemónico. En esto se opuso a Freire²⁹ (Kusch,

27. Un mundo en el que pamos todos y todas.

28. Hemos trabajado este tema en: Fernández Braga, *La filosofía norteamericana de Rodolfo Kusch: un viaje desde la seducción de la barbarie a la antropología*, 2022.

29. Le reconoce a Freire la propuesta de articular lo político con la educación, porque cuando se abordan temas educativos, en vista a la liberación colonial, prima lo político. Es decir que Freire pone énfasis en lo político de quien educa. El punto de Kusch, entonces, es notar un error en el que había caído Freire respecto del desarrollo. Aquí vale indicar, que Freire siempre mencionó la necesidad de reinventar su obra, y pudo esa responsabilidad en quienes continuáramos su obra pedagógica, es decir, ética-política.

Geocultura del hombre americano, 1976), a quien reconoce como el pedagogo más importante del siglo XX, pero le critica, al dialogar sobre desarrollo, su adhesión al pensamiento eurocéntrico.

- **Rivera Cusicanqui:** para esta autora boliviana, los lenguajes ancestrales son potencialmente metafóricos, pero las manchas de la exterioridad le han quitado ese estatus. Los grupos amerindios utilizan el término *sarnaqaña* (*sarnacaña*), en lugar de desarrollo (Sociología de la imagen. Miradas chi'ixi desde la historia andina, 2015). *Sarnaqaña* suele traducirse como vivir o caminar por la vida. En cambio, el concepto eurocéntrico de *desarrollo*, transmutado del decimonónico ideal de *progreso*, nos habla de la continuidad de las bases de la modernidad capitalista. Así, «las declaraciones misioneras por el “desarrollo” y el “cambio”, intentan encubrir los nidos más duros del ethos colonial» (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 21) Es que la idea eurocéntrica de desarrollo (como también la de ciudadanía y mercado), según la autora, tranquilizan de modo engañoso, acallando el surgimiento de la voz ancestral. Dicho de otro modo, la empresa colonizadora de nuestras economías, inicia con la idea de *progreso*, luego se cambia el discurso para hablar de *desarrollo* y finalmente, se usa la palabra *globalización*. En todos los casos, se trata de múltiples apuestas colonizantes y, por ende, hegemónicas.

- **De Souza Silva** (La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del buen vivir/vivir bien y la construcción pedagógica del día después del desarrollo, 2013): nada es anterior o superior a la vida, pero desde 1492, el mundo se ordena desde las ideas de progreso/desarrollo/globalización, o bien: expansión y acumulación capitalista. Se trata de una idea que viene en combo con la imposición del patriarcado. La propuesta del autor, anclado en la actual crisis del desarrollo, es encontrar caminos pedagógicos (éticos, políticos, económicos) para reemplazar la idea de «ser desarrollado», por la de ser feliz. Según de Souza Silva, la era del pos-desarrollo, necesitamos inventar un

espacio-tiempo colectivo donde podamos deshacernos de la idea de desarrollo heredada del mundo eurocéntrico. Finalmente, mirando la cantidad de problemas sociales y existenciales que caracteriza al actual mundo eurocéntrico, un mundo desarrollado no es un mundo feliz. La idea amerindia de felicidad (¿ética ancestral³⁰?) está en la impronta del «Buen vivir/Vivir bien»

Telón: propuestas agenciadoras para seguir pensando las pedagogías de(s) coloniales³¹

Hemos presentado un sintético panorama dialógico para reflexionar sobre las pedagogías decoloniales. Una primera síntesis de lo mencionado, es que las estrategias pedagógicas vinculadas a promover diálogos decoloniales, no están ancladas en las teorías³², sino que el énfasis está en nuestra praxis educativa. Ergo, no somos decoloniales por escribir sobre esa corriente de pensamiento, sino que lo decolonial está en la praxis, en la posibilidad de incorporar esas experiencias espirituales y corporales, es decir esos saberes sobre la vida comunitaria y territorial en nuestra vida cotidiana, en nuestras aulas de todo el sistema educativo.

Para las culturas amerindias, a diferencia de la eurocéntrica que desde su nacimiento han apostado a dominar la naturaleza para lucrarse con los bienes que ella nos brinda, la tierra es sinónimo de vida. De ahí la importancia de pensarnos en vínculo con el territorio, que no es otra cosa que abrazar la naturaleza y todo lo que la rodea,

30. No pensamos solo en una ética ancestral nuestroamericana, sino en una ética ontológica mundial. Esto implica que esa ética ontológica del «estar siendo» quedó aplastada con el surgimiento de la tematización ser que caracteriza al mercader europeo de la modernidad capitalista.

31. Hay mucho debate en torno a esta denominación, dado que se trata de insurgencias conceptuales. Para saber más al respecto, ver: *Perspectiva decolonial. Conceptos, debates, problemas*, 2017.

32. Lo cual, de ninguna manera, atenta contra la creación teórica, tan necesaria para la transformación de nuestras intelectualidades colonizadas.

siendo uno de los puntos que la envuelven, los grupos humanos. En ese marco, consideramos relevante cerrar esta parte de nuestro sentir-pensar, para abrir una etapa de recuperación de saberes ancestrales, sin ninguna pretensión de anular esa cultura eurocéntrica que, de un modo particular, ha forjado nuestra intelectualidad.

Dicho lo anterior, consideramos importante trazar unas mínimas cartografías pedagógicas para *recuperar*:

1) La memoria colectiva de los pueblos ancestrales y la fortaleza de los saberes afrodescendientes, que han apostado históricamente a un hacer colectivo y basado en una economía complementaria o de complementariedad. Cada quien hace algo para el resto. En este caso, se trata de una ética de la alteridad, que ningún pueblo que adopte las formas de pensamiento eurocéntricas alcanza a comprender, dado su universalismo unívoco, su individualismo, su egoísmo y su ambición.

2) El potencial metafórico de las lenguas originarias, porque nombran la naturaleza y todo lo que la rodea, ya se trate de montañas, cosas, animales, minerales, humanos y humanas, etc. Sabemos que es imposible realizar traducciones exactas de los conceptos de las lenguas ancestrales, porque esto también ocurre con otras lenguas. Tal vez podríamos intentar acercarnos a esos resortes lingüísticos de las lenguas ancestrales, en base a lo propuesto por de Sousa Santos (Epistemologías del sur, 2011), buscando el modo de realizar traducciones interculturales. Sea o no posible este camino de traducción intercultural, lo relevante es no caer en la magia del lenguaje colonial, tal como lo propone Rivera Cusicanqui (2015). Asimismo, como sabemos, las lenguas hegemónicas para la filosofía y la ciencia, son las hegemónicas. Es tiempo de iniciar una ruptura y capturar la riqueza de las lenguas ancestrales.

3) La noción de felicidad nuestroamericana: *buen vivir o vivir bien*, tal como propone Souza Silva (2013). Se trata de una ética que

supera con creces, incluso a la ética ontológica de Lévinas, puesto que esta no deja de ser una mirada eurocéntrica sobre la exterioridad. Las culturas ancestrales y afrodescendientes, son inclusivas y colectivas, piensan la vida desde el territorio y con la naturaleza

4) La literatura (de ficción) y el arte nuestro-americanos. El arte es de suyo una práctica humana insurgente y por ende descolonial. La literatura nuestroamericana es revolucionaria de suyo. Es insurgente, porque se ha ocultado históricamente para crear un orden discursivo acorde con lo eurocéntrico. Es que, la novedad del arte nuestro americano, a diferencia del estilo revolucionario eurocéntrico, es que lo de(s)colonial incluye los cuerpos, la materia viva y todo lo vinculado a la naturaleza, sea mineral, vegetal o animal. En este sentido, Kusch nos acerca al sentipensar nuestroamericano en todas sus obras, pero principalmente en *América Profunda* (1962).

5) La rebeldía e insurgencia que acompaña la resistencia y la lucha. Cuando la lucha cesa, permite el ingreso y reingreso de las versiones hegemónicas de la cultura. Por eso, la lucha por la liberación cultural no puede parar, sino que tiene que dar continuidad a lo viejo y permitir el ingreso de lo nuevo. Dicho de otro modo, se trata de inventar para no volver a errar, para dar continuidad o reinventar a Simón Rodríguez.

6) La herejía que caracteriza al actuar insurgente. El grupo hereje es un colectivo histórico en lo que hace a la lucha. En el mundo medieval, la herejía era un modo de resistir el avance, entre otras cosas, del patriarcado, tal y como lo presenta Federici (*Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, 2015).

Para ir cerrando esta parte y con el deseo de seguir conversando, sabemos que estamos en los comienzos de la reinención de las culturas de Nuestra América o Abya Yala. Vale así, mencionar que ninguno de los dos términos permite nombrarnos pruliversalmente. Es que, mientras el primero nos pone en estrecha dependencia, in-

fantilización o minoridad respecto de Europa y Estados Unidos, la segunda frase invoca solo algunos de los muchos pueblos ancestrales de nuestra América. Aun así, ambos modos de nombrarnos son un camino insurgente, es decir, liberador. Nos queda mucho por hacer. Nos queda mucha errancia por recorrer. Nos queda mucho por inventar para no seguir errando.

Referencias

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Epistemologías del sur. Utopía y Praxis Latinoamericana**, 17-39, 2011.

DE SOUZA SILVA, José. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del buen vivir/vivir bien y la construcción pedagógica del día después del desarrollo. En C. W. (Editora). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir** (p. 469-508). Quito: Abya Yala, 2013.

CONTI, Romina. **Perspectiva decolonial. Conceptos, debates, problemas**. Mar del Plata: eudem, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria**. Buenos Aires: tinta y limón, 2015.

FERNANDEZ BRAGA, Mónica. La filosofía nuestroamericana de Rodolfo Kusch: un viaje desde la seducción de la barbarie a la antropología. *In*: FERNANDEZ BRAGA, Monica, Sentipensares sobre interculturalidad en nuestra América. **Apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch** (p. 145-197). La Serena: Universidad de La Serena, 2022.

FERNÁNDEZ Braga, Mónica. **Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales dese la filosofía nuestroamericana**. Nápoles: LA CITTÀ DEL SOLE, 2021.

FERNÁNDEZ, Mónica. Las necesidades sociales y económicas en el siglo XXI. Vigencia y ponderación del discurso rousseauiano. *In*: PULLEY, R. **Discusiones en torno a la naturaleza humana. Homenaje a David**

Hume (p. 153-167). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2011.

ILLICH, Ivan. **La sociedad desescolarizada**. México: Barral, 1974.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires: Hachette, 1962.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1976.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial. *In*: MIGNOLO, Walter. **(Des) colonialidad del ser y del saber** (p. 11-24). Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2013 [2003].

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

QUIJANO Valencia, Osvaldo. EcoNOMías, EcoSIMías y perspectivas decoloniales. Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural. En C. W. (Editora), **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. *Tomo I* (p. 105-145). Quito: Abya Yala, 2013.

RIVERA Cusicanqui, Silvia. **Sociología de la imagen**. Miradas chi'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta y Limón, 2015.

PARTE II. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

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

Andréa Maturano Longarezi

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

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

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

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

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

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

Teorias da aprendizagem reflexo-associativa e da atividade

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

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

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

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

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

Fonte: Elaboração da autora.

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

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

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

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

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

36. Psicólogo e filósofo behaviorista estadunidense

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

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

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

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

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

Conteúdos de aprendizagem: pensamento empírico e pensamento científico

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

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

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

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

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

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

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

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

Métodos indutivo e dedutivo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

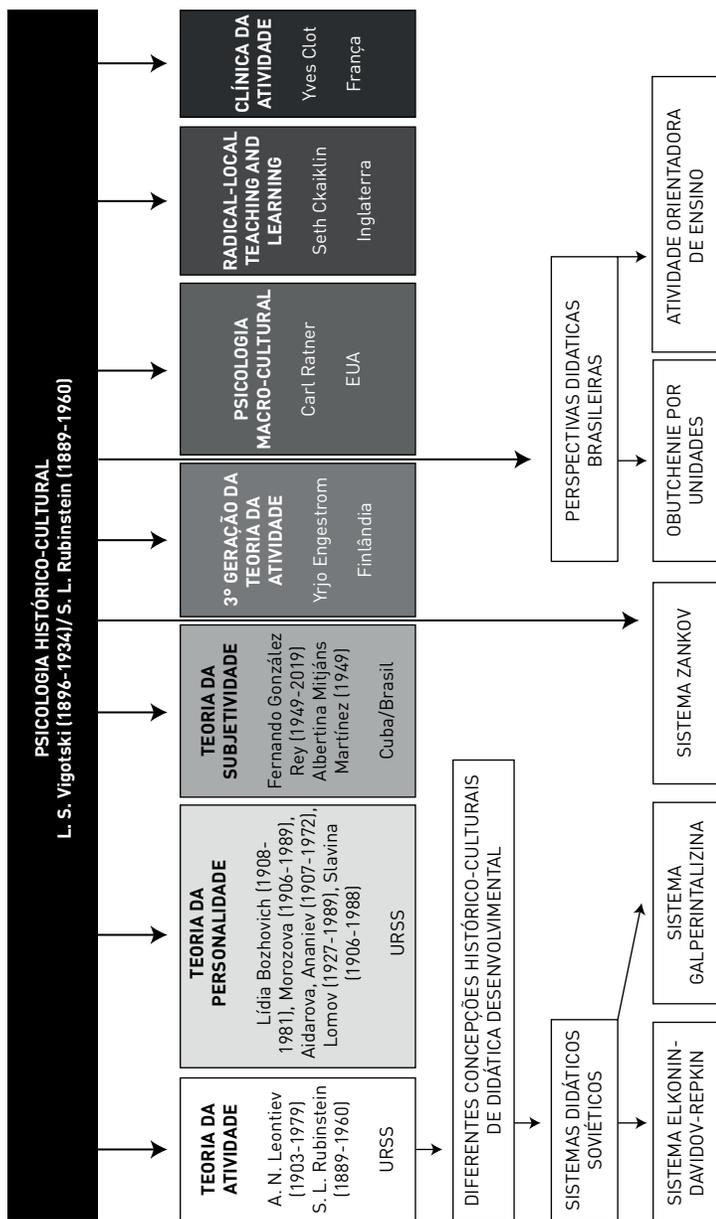


Figura 1. Quadro síntese das teorias histórico-culturais e das abordagens didáticas desenvolvimentais

Fonte: Elaboração da autora.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Unidades possíveis na perspectiva da “Obutchénie por Unidades”

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

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

A unidade conteúdo-forma

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

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

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

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

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

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

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

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

A unidade imitação-criação

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

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

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

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

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

A unidade ruptura-desenvolvimento

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

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

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

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

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

Generalização, conforme defende L. S. Vigotski, é tomada de consciência e, “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras.” (Vigotski, 2001, p. 275). A tomada de consciência entra “[...] pela porta dos conceitos científicos.” e “[...] está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, o papel decisivo é desempenhado principalmente pela aprendizagem.” (Vigotski, 2007, p. 315, tradução nossa); portanto, é “peça-chave” na unidade ruptura-desenvolvimento.

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

Movimentos didáticos por unidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Em síntese

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 1991 [2020].

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 1996 [2019].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural.** (2016). [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. **A sociologia no ensino médio**: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG., 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 7. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA: TENDÊNCIAS E DETERMINAÇÕES

Manoel Oriosvaldo de Moura

Para o desenvolvimento deste texto, terei como referência a seguinte afirmação: a atividade pedagógica tem por objetivo satisfazer a necessidade da apropriação de conceitos que promovam o desenvolvimento daqueles que a realizam. A assertividade da frase, no entanto, impõe questões centrais: desenvolvimento para quê? De quem? Como ele se realiza?

Considero que o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-Endipe é lugar de construção dessas respostas, visto que devem ser dadas por aqueles que são identificados pelo objeto que produzem: o conhecimento sobre a didática e a prática de ensino. No nosso caso, estamos em um congresso, afastados do lugar onde as relações humanas acontecem para produzir a atividade pedagógica. Estamos aqui para refletir sobre tal conhecimento e para avaliar se o estamos realizando plenamente ou não.

Dada a natureza do nosso objeto, que em última instância é ensinar o modo humano de aprender o que já foi ensinado, mas distante do processo de significação real, em atividade, é necessário atentarmos para as especificidades do que é profundamente complexo, que são os processos de apropriação da cultura humana de modo a preservá-la e dar-lhe a dinâmica necessária para que continue a se desenvolver historicamente.

Para que fique o mais preciso possível, vamos partir de uma concepção bastante simplificada de cultura; vamos partir do que parece fundamental em termos de desenvolvimento humano: a pro-

dução de ferramentas para potencializar as capacidades físicas do homem, a fim de satisfazer suas necessidades básicas (Malinowski, 1975). A produção de instrumentos é ato cultural humano. Envolve a estrutura mínima de uma atividade em que o planejamento está guiado por uma finalidade idealizada: a realização de uma ação exigida para melhor objetivar a satisfação de uma necessidade básica fundamental, aquela que garanta a preservação da vida. O passo seguinte é a percepção de que não basta somente o instrumento para uso individual. Pela imitação, este instrumento logo se torna de um grupo que, em conjunto, vê ampliadas as suas possibilidades de otimizar o seu trabalho.

Do instrumento da atividade para a satisfação da necessidade básica até a satisfação do desejo induzido, foram gastos muitos milênios, mas nesse percurso histórico foi se desenvolvendo o conhecimento sobre o seu papel nas realizações humanas. Foi nesse percurso que também surgiu a consciência da relevância de um outro instrumento mais sofisticado: o signo. Marx (1999) identifica o papel do instrumento linguístico no desenvolvimento do homem, e Vigotski (2009), não muito tempo depois, faz uma síntese que muda tudo o que podemos imaginar em termos de compreensão sobre os processos humanos de realizar as suas atividades de modo coletivo. Ele amplia a concepção de instrumento ao identificar o signo como instrumento de mediação nas atividades humanas e sua função no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

São muitos os que discutiram o papel dos instrumentos na realização do trabalho humano. São muitos os que se aprofundaram no papel da linguagem para o desenvolvimento social da humanidade. Procuro apenas destacar o que me parece fundamental para chegarmos à compreensão do que identifico como o nosso objeto: a atividade pedagógica que possibilite o máximo desenvolvimento das potencialidades para a apropriação da cultura.

Como sabemos, o desenvolvimento cultural, decorrente do processo histórico e social da humanidade, torna-se complexo em

função de suas múltiplas determinações. A consciência sobre a impossibilidade de um indivíduo se apropriar da totalidade do que historicamente está produzido foi o que levou a uma nova invenção: o currículo e os sistemas de ensino para viabilizá-lo pela educação escolar. O que sustenta essa criação, por um lado, é determinado por concepções sobre o papel do conhecimento no desenvolvimento humano e requer sua justificativa para legitimar as suas formulações. Por outro lado, fundamenta-se nos conhecimentos produzidos sobre os processos humanos de apropriação da cultura. A atividade pedagógica, desse modo, é motivada e requer um modo de sua objetivação sustentado por motivos utilitários e pelo que vai sendo conhecido sobre o modo humano de nos fazermos humanos.

Eis mais uma dessas sínteses fundamentais para a compreensão do modo humano de se fazer humano em atividade pedagógica. E novamente devemos a Marx a sua formulação fundamental: o conceito de trabalho. Ao identificar o processo de produção daquilo que satisfaz uma necessidade e nos dar evidências de que, ao longo dele, o sujeito também vai se constituindo como sujeito pelo que faz, Marx (1999) nos possibilita a compreensão de uma estrutura mínima dos processos humanos de se fazerem humanos. Nela, são perfeitamente identificáveis: a atividade adequada a uma finalidade, um plano ideal que a objective, a escolha de instrumento e de ações eficazes que possibilitem objetivar o antes idealizado.

A necessidade de respostas ao modo de constituição de uma sociedade que considere os princípios que asseguram o modo humano de se fazer humano levou a uma nova síntese, ***o conceito de atividade***, formulado fundamentalmente por Leontiev, segundo Davíдов (1988). Atividade que, no entender deste, tem a mesma estrutura do conceito de trabalho. Observo que, ao incorporar o conceito de signo como instrumento, amplia-se o conceito de instrumento em Marx. Este instrumento “signo” pode agora ser entendido e utilizado em outras atividades que já têm incorporado na palavra a história de sua significação.

O significado da atividade humana que produziu o conceito é o significado do modo humano de se fazer humano em atividade. Esta é trabalho, mas num sentido mais amplo, pois incorpora tanto o instrumento material quanto o instrumento simbólico que foram produzidos pelo seu uso em atividades concretas que os exigiram para a objetivação do que eram necessidades concretas sentidas pelos homens em comunidades. A linguagem era exigida, aquela que permitia a integração a fim de melhor organizar as ações para a realização do trabalho, que requer cooperação.

Quando Paulo Freire, no início da segunda metade do século XX, defende uma pedagogia do oprimido, ele parte da compreensão do papel do conceito como processo de significação da atividade humana. Isto nos indica que a palavra é síntese de uma atividade, como Leontiev (2021) já nos alertara, ao afirmar que o objeto traz a história da sua objetivação pela atividade humana. Freire, ao trazer a palavra com sua história de produção do significado, alerta-nos para a dimensão do que ela objetiva pelo fazer humano. Palavra que encerra o significado de sua produção pela lida do homem. Aqui, como em Frenet, a didática está a serviço da produção do humano, do modo como vai se moldando, confundindo-se com a história de sua atividade, que satisfaz as suas necessidades.

A leitura do mundo, para Paulo Freire (1978), é feita pela palavra. As letras, as sílabas e os fonemas são criações que se incorporam ao processo de satisfação da necessidade fundamental do homem de serem sujeitos forjados no coletivo. Este os acolhe nas atividades que dão significado ao processo de se fazerem juntos com os outros: única forma de sobrevivência, de defesa, de produção com mais eficácia. Esta, como medida do coletivo, indica se aquilo que realizam representa o antes idealizado. Aqui está o sentido da avaliação, como parte inerente do processo humano de se fazer pelo trabalho.

No movimento de submissão ao objeto que realiza, está o processo inerente de análise e síntese como unidade que vai dialeticamente permitindo o aprimoramento que está idealizado, mas que

vai se fazendo pela ação com instrumentos. Estes também vão se forjando pela imposição do objeto.

Vejamos um exemplo. Certamente, ao construir uma canoa necessária para a locomoção, aquele que se colocou nessa empreitada se deparou com diferentes durezas de madeiras para cumprir o seu objetivo. Diante de tal fato, pela análise da situação em que se encontrava, o sujeito da ação teve de buscar um novo instrumento que possuísse características que fossem mais adequadas ao que precisava objetivar. Aqui é possível visualizarmos como o processo de idealização, de ação, de uso do instrumento e de avaliação estão presentes no modo de concretização do antes idealizado, de como o sujeito está submetido ao objeto de sua atividade.

Sei que devem estar impacientes com esta digressão sobre a atividade humana e querem perceber como isto se aplica à organização do ensino para a atividade pedagógica. Mas lhes asseguro que já estamos tratando disso quando a identificamos como atividade humana; e sendo também produzida para a satisfação de necessidades que foram se impondo ao homem no seu processo de desenvolvimento histórico e social. Esta resposta aparentemente óbvia tem merecido muita reflexão por parte daqueles que têm na atividade pedagógica a sua dedicação, visando à apropriação de conceitos científicos por meio da educação.

Uma forma de compreendermos um objeto é pela análise de sua constituição. A história da didática pode nos fornecer os elementos essenciais para a compreensão do seu desenvolvimento. Aqui, dadas as imposições que aceitei para tratar do tema ao qual me dedico, vou apenas procurar me ater ao que, no meu entender, pode ser identificado como determinante para a análise da natureza do objeto em discussão. E para isso vamos ter como referência as construções de respostas às necessidades humanas básicas e as que se desenvolveram a partir delas.

A produção artesanal tinha a sua didática: a do mostrar fazer, a da imitação. Nesta, o plano ideal de objetivação da atividade era propriedade do artífice. Ao aprendiz, cabiam o fazer em uma ordem construída pela prática do artífice e a possibilidade de se tornar mes-

tre pela sua passagem nas diferentes etapas de realização do objeto que seria a sua especialidade.

Chega um momento, no desenvolvimento das comunidades humanas, em que esse processo já não dá mais condições de suprir as suas necessidades. A revolução industrial encarrega-se de fazer a separação sujeito-objeto. O lento processo de formação de jovens aprendizes, entregues em tenra idade ao artesão mestre, precisou ser revisto e foi sendo substituído pelo que já vinha sendo praticado pelos filósofos, poetas e artistas ao manejarem as palavras. Estas já haviam ganhado distância do seu processo de significação, mas permitiam o uso suficiente para as integrações necessárias ao convívio e à construção conjunta daqueles que realizavam as atividades para a satisfação das necessidades básicas e instrumentais.

A concepção do fazer manual como inferior ao intelectual leva a didática para a lida com o “objeto-palavra” em situação de ensino, que visa à sua apropriação para um novo patamar da relação entre o ensino e a aprendizagem. Só a imitação não possibilita plenamente a apropriação do significado que ela representa. Trazer a consciência para o que ela significa é trazer de volta o sujeito para o processo de sua significação. Eis a necessidade do resgate da história do conceito, do seu desenvolvimento lógico-histórico na atividade pedagógica.

A história do conceito como processo de desenvolvimento das atividades humanas vai exigindo, para a sua compreensão, os nexos conceituais dos fenômenos naturais e culturais. Estes se tornam objetos da atividade pedagógica, a qual tem estrutura de atividade humana. Como modo de formar a consciência, a do objeto da atividade, ela tem uma estrutura que lhe permite constituir unidade mínima do processo de apropriação da cultura. O antes produzido concretamente na solução de problemas objetivos, na atividade pedagógica exige um plano ideal que se desenvolve de modo que, na dinâmica relação sujeito-objeto, possa objetivar o antes idealizado, o que é feito em atividade que forma a consciência do mundo objetivo.

A atividade pedagógica idealizada para possibilitar a apropriação do conceito científico coloca em relação dinâmica a atividade de en-

sino e a atividade de aprendizagem. É um modo de produzir significado àquele que participa da atividade para que dela faça a sua atividade de se fazer como sujeito. É nela que passará a ter a plenitude do seu desenvolvimento e se colocar no modo de se fazer durante toda a sua vida, pois, como nos alerta Leontiev (2021, p. 177): “A atividade da pessoa também constitui a substância e sua consciência”.

A formação se dá em atividade. Isto requer a identificação da atividade precípua da educação escolar e a definição do modo de sua realização para propiciar a apropriação do conhecimento que promova o desenvolvimento. Isto impõe a tarefa de buscar a teoria que nos garanta a previsibilidade da ação.

Dadas as múltiplas determinações da educação escolar, devemos procurar identificar quais são as essenciais para a realização da atividade pedagógica que seja eficaz. Essas múltiplas influências na atividade pedagógica foram detectadas em diferentes campos do conhecimento: o sociológico, o filosófico, o didático, o ideológico, o ético. Mas é possível identificar um determinante fundamental da educação? Sim, segundo a perspectiva marxista: o sistema de produção em que a atividade pedagógica se desenvolve.

É, portanto, na história do desenvolvimento dos meios e das formas de produção que está a justificativa da existência da educação formal. O motivo se fundamenta no poder de tal educação ser eficiente para a manutenção e o desenvolvimento do modo de produção que a sustenta.

A história da educação escolar está repleta de fatos que confirmam a justeza dessa afirmação. Assim, para nós que temos a educação escolar como nosso objeto, cabe-nos como tarefa imediata a revisão dos múltiplos fatores que, nesse momento, impactam a possibilidade de melhor realizarmos o que objetivamos: o pleno desenvolvimento humano. Isso significa promover a possibilidade de compreendermos o modo humano de ser humano pelas atividades realizadas potencializadas pelos conhecimentos humanos já produzidos por todos aqueles que nos precederam, o que implica formação de consciência social.

E o que possibilita a realização do projeto político para a educação escolar? Sujeitos em atividade pedagógica em um espaço instituído para a sua realização. Eis a resposta. Mas é preciso, mais uma vez, destacar esta pronta resposta. Nem sempre a educação escolar pode ser entendida como uma *atividade*, no sentido que estamos desenvolvendo neste texto. É preciso que tenhamos em conta que os muitos espaços elegidos para o desenvolvimento pedagógico são, na verdade, lugar de execução de proposta curricular imposto por quem quer ver executado um certo projeto político-pedagógico para justificar ideologicamente o que concebe como papel da educação escolar.

Chegar à didática como centralidade deste texto deveu-se ao que nos pareceu fundamental para o entendimento do que é proposto como modo de organização da atividade pedagógica, procurando como isso se relaciona com o momento histórico atual, caracterizado por uma humanidade dividida, sem clareza sobre o inimigo principal e, sendo assim, sem forma de ação que possibilite enfrentá-lo.

O processo de formação em atividade

A estrutura da atividade humana, como vimos, deve ser entendida como uma unidade na qual está em movimento o processo de significação do que ela realiza, objetiva. Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, “o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é histórico e social” (Gonçalves, 2005, p. 93). Assim, o plano ideal dos que realizam a atividade está sujeito a mudanças graças à interdependência das relações entre sujeito e objeto em atividade. Nesta, as ações e as operações também estão em processo de mudanças, dadas as condições objetivas em que se realizam. Na atividade, então, estão presentes a interdependência e a fluência do conhecimento sobre o objeto ou o fenômeno que ela tem como finalidade. Nesse processo, ocorrem mudanças qualitativas nos sujeitos, no

objeto e na atividade. E mais, ora um, ora outro se torna determinante. Está no processo de objetivação da atividade a prevalência de um dos elementos da tríade.

A dinâmica da atividade desencadeada por motivo de um indivíduo é resultante de múltiplas determinações de sua consciência, que é formada ao realizar atividades motivadas. Seu motivo o mobiliza para a atividade que realiza e, ao realizá-la, formam-se novos motivos. E daí a indissociável relação entre motivo e desenvolvimento do processo de sua objetivação com significado. E é aí também que se constitui a sua consciência do que faz e, ao mesmo tempo, do que é. A vivência é o que molda o sentido pessoal do indivíduo (Leontiev, 2021), contribuindo para definir como este participa de novas atividades que realiza.

Na tríade sujeito-objeto-atividade pedagógica, existe um prevalente: o professor. Mas é preciso considerar que este age pela imposição de um projeto político e social. Na atividade pedagógica, durante muito tempo, olhamos somente os elementos separados desta tríade, e não a sua unidade, que se move, tangida pelo objetivo social que é identificado e colocado em movimento por representantes de uma classe social que tem o poder de imprimir esse movimento.

Ao analisarmos o papel da didática para a organização da atividade pedagógica, sem considerarmos que esta é unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, caímos em um erro que tem sido recorrente: não considerarmos a interdependência dos elementos que constituem a sua unidade. Esquecemos a dimensão orientadora da atividade também presente na subjetividade do sujeito e sua dimensão ontológica. Esquecemos que, pela realização, mudamos historicamente o objeto e nele incorporamos novos modos de seu uso em atividades novas desenvolvidas diante de exigências de novas ações e de novos modos de realizá-las. A consciência da dimensão executora e orientadora da atividade pedagógica indica as suas múltiplas, complexas e indispensáveis ações dos que realizam a educação escolar como sistema de atividades. Sem essa visão da educação como sistema de atividades, perdemos a referência do que

determina o processo de formação humano: a atividade que o sujeito realiza no sistema de atividades criado para o desenvolvimento social. E mais, perdemos a referência do que e de quem o determina, como também o para quê.

Nossa aprendizagem, nossa consciência do significado da didática, que assume um papel relevante na organização e no desenvolvimento da atividade pedagógica, têm a história do desenvolvimento das forças sociais que as exigem. Olhemos o papel reservado à educação escolar nos momentos cruciais de mudança qualitativa nos sistemas sociais, e aí enxergamos as ideias que lhes deram movimento.

Não vamos nos alongar nisso, mas não é difícil perceber o que tem sido o mote principal das últimas reformas que têm centrado fundamentalmente os seus objetivos no desenvolvimento de competências e habilidades para a formação do indivíduo empreendedor.

A lógica, o fundamento do neoliberalismo, de que não existe coletivo, e sim o indivíduo, que tem sido imposta pela classe dominante, principalmente no Ocidente, tem produzido a barbárie. A didática que promove o desenvolvimento humano para a solidariedade, identidade, reciprocidade, compensação, algumas das características das relações em comunidade, deve estar na direção da consciência do que objetiva, considerando a natureza peculiar dos elementos que constituem a atividade pedagógica.

Se assumirmos que, na atividade pedagógica, forma-se consciência e se desenvolve personalidade, fica evidente a peculiaridade dessa atividade em que sujeito e objeto são constituídos e representados pelas suas histórias pessoais, que dão sentido ao que realizam. Professor e estudante se desenvolvem ao agirem para objetivar a apropriação de um novo conceito considerado relevante por ser um objetivo social ditado pelo currículo ou pela comunidade escolar. A apropriação de um novo conceito muda a qualidade do sujeito, capacitando-o para agir com nova qualidade com quem compartilha nova atividade.

A atividade é mediadora do que ela objetiva: o processo de significação do conceito (Moura; Araujo; Serrão, 2021), processo que

requer o problema autêntico e o modo de resolvê-lo. Isto é dado pelo que chamamos de Atividade Orientadora de Ensino – AOE (Moura *et al.*, 2017). Nesta, está a relação entre o idealizado pelo professor e o processo de significação do conceito como sistema de conceitos de que o sujeito, em atividade de aprendizagem, se apropria.

O processo de significação da atividade pedagógica pela organização do ensino como atividade

Faço aqui uma breve retrospectiva da minha inserção na educação escolar. O objetivo é apenas apresentar pequenos episódios do processo de significação da atividade profissional na comunidade que nos acolhe. No final da década de 1970, tive a oportunidade de iniciar a minha vida de professor na Escola Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, na Lapa, São Paulo (SP), conhecida na comunidade como o Experimental da Lapa. Relato apenas o que é fundamental para ilustrar a minha exposição. Na estrutura pedagógica da escola, tínhamos a organização por área, e para cada uma delas tínhamos um experiente orientador. Fazíamos planejamentos semanais juntamente com o orientador, que também poderia, se considerasse necessário, nos acompanhar nas aulas. Os momentos de planejamento semanais eram também os momentos de avaliação do que havíamos realizado nas aulas da semana anterior.

O que há de educativo nesta forma de orientação da organização do ensino? A atividade de ensino como *atividade*, na acepção leontieviana: o plano ideal, as ações, o desenvolvimento com materiais adequados aos objetivos e a avaliação. Também contribuiu para o reconhecimento do que aqui estou defendendo como fundamental: o coletivo como o lugar de legitimação do processo e produto de uma atividade. Nesse caso, a discussão coletiva das atividades idealizadas, do plano de ensino, do seu desenvolvimento e de sua avaliação.

Ao me tornar professor de metodologia de ensino, carregava esta história de minha formação. Estava presente quando, no início

dos anos 1980, vi-me como professor formador de outros professores. E, então, logo tomei consciência de que minha ação era de uma nova qualidade e que havia de combinar o que me era exigido como docente e pesquisador em uma universidade que se constitui pelas atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Naquele momento (final dos anos 1980, início dos anos 1990), havia uma efervescência política no país. Fim da ditadura, fim da censura, Constituinte, nova Constituição, eleições livres. Havia clima para a realização de ações que convergiam para a possibilidade de criação de um novo modo de realizações mais humanizadas no convívio social. Neste cenário, forma-se a consciência de que não só a universidade deveria produzir conhecimento sobre a educação escolar. Tomamos consciência de que também cabia ao professor a qualidade de investigador.

Foi daí que se começou a falar do professor reflexivo, do professor investigador, de que o estudante deve ter autonomia na sua aprendizagem. Sim, os aportes construtivistas traziam para a relação ensino-aprendizagem novos paradigmas que, pela primeira vez, nos obrigaram a olhar, de forma mais atenta, para o que acontecia na sala de aula. Começamos a ver a criança como sujeito.

Nos países do Leste Europeu, por conta das revoluções socialistas, novas teorias sobre os processos de desenvolvimento humano eram postuladas, pois uma nova sociedade exigia a formação do novo homem. Ali novas sínteses teóricas tornavam-se farol para as novas práticas a serem realizadas nas escolas.

Assim, em nossas universidades, as investigações feitas para a obtenção dos títulos acadêmicos passaram a incorporar as contribuições que vinham dos países que já se adiantavam no emprego das descobertas das ciências humanas, e particularmente da psicologia, para o aprimoramento das ações educativas. Espanha e Portugal, recém-saídos de longo período de ditadura, já haviam se adiantado na formulação de novas propostas de formação de professores com base, principalmente, nos aportes construtivistas. Estas, sabemos, foram referências para diretrizes curriculares nos anos 1990, em nosso país.

A combinação do trabalho acadêmico, que exigia a titulação, com o momento político, fora e dentro do país, constituía o caldo de cultura propício para o surgimento de grupos de pesquisa e formação de associação de professores e pesquisadores nas várias áreas de conhecimento. Foi dos anos 1980 a criação das associações de professores de várias áreas de conhecimento, do Endipe e de tantas outras associações que visam à produção de conhecimento sobre a educação escolar.

A formação dos primeiros doutores com forte fundamentação nas perspectivas construtivistas, e imbuídos da ideia de que a universidade devia muito àqueles que a financiavam, possibilitou o aparecimento de novos grupos de estudos e pesquisas no seu interior. Diria que, embora orientados por, ainda, uma perspectiva preponderantemente extensionista de formação de professores, as novas sínteses teóricas desses grupos foram preponderantes para o aprofundamento de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem na educação escolar.

Assim, nas universidades, prosseguia a criação de grupos de pesquisa: formação de professores reflexivos, interdisciplinaridade, resolução de problemas etc. Muitos de nós, sem perceber, agiam alimentando a lógica produtivista. Sim, a concorrência global pelo domínio de novos mercados, entre eles o de produção de conhecimento, impeliam à criação de agências reguladoras desta produção.

Desse modo, estava instituída a nova direção àquelas produções de muitos grupos e pesquisadores independentes, possibilitando a cooptação pela perspectiva neoliberal de que havia a possibilidade de maior projeção pessoal a depender do maior volume de produção. Instituem-se as universidades de pesquisa e a hierarquia dos centros de produção de conhecimento; criam-se as licenciaturas fora das universidades; separa-se a pesquisa do ensino e da extensão. Inverte-se o motivo de criação de grupos que têm, na sua composição inicial, pessoas que procuram se unir em projetos de pesquisa, no campo da educação, considerando que nele havia a possibilidade de desenvol-

vimento pleno das capacidades humanas para a construção de uma sociedade justa e igualitária. O caminho do projeto de educação que se desenhava, devido à correlação de forças políticas e econômicas, dava novos rumos à educação escolar e a pesquisas, de modo que pudessem ser controladas, medida a produção, ranqueadas as universidades centradas na produção individual dos pesquisadores que, na maioria das vezes, apenas se somavam na forma de grupos.

Mas, lembremos, felizmente existe a lei da contradição. Nesse movimento de legitimação da ideologia neoliberal, que tem na negação do coletivo a afirmação do indivíduo empreendedor, também tem sido possível a formação de grupos que procuram ser coerentes com os fundamentos do desenvolvimento humano pela atividade e se opõem a essa ideologia. Nesse mesmo período da negação do coletivo, pela negação da negação, vêm se formando os grupos de pesquisas que têm a centralidade de suas investigações e de suas práticas sustentada pela Teoria Histórico-Cultural, o que possibilita as suas organizações e desenvolvimento segundo a estrutura de atividade, na acepção leontieviana. Em levantamento recente, Asbahr e Oliveira (2021) identificaram mais de uma centena de grupos no Brasil que têm pautado suas pesquisas nessa corrente teórica.

Existe diferença entre estes grupos e aqueles aos quais me referi? Vejamos. Não foi à toa que procuramos conduzir a nossa argumentação até aqui a centrando numa visão de como entendemos o movimento de formação de grupos de pesquisa e das orientações de seus resultados para a organização do ensino. Com uma necessidade criada por motivos ideológicos, por uma consciência de classe, vão se formando os grupos com uma orientação teórica, que quase por intuição vão dando a orientação de atuação numa perspectiva coletivista. Os princípios da teoria construtivista da importância da interação para a aprendizagem se juntavam a outros que começavam a surgir pelo acesso que fomos tendo às teorias que vinham da URSS.

As novas sínteses teóricas que tinham sido necessárias para o desenvolvimento do homem com consciência coletiva tinham

levado a uma revisão da psicologia, de modo que esta pudesse sustentar novas práticas educativas. As experiências de Makarenko são exemplos deste fato.

Aqui no Ocidente também tivemos experiências que atestavam o princípio materialista que defendia o papel do outro, o papel das interações, da conversa, das significações no processo de produção dos bens materiais e simbólicos pelo trabalho.

O princípio materialista de produção do homem pelo trabalho deu origem a outro princípio fundamental, o de que o desenvolvimento do psiquismo se dá também pelo trabalho. Indo mais longe, postulou que o desenvolvimento humano se dá nas atividades que movem os sujeitos, inicialmente para a satisfação de suas necessidades básicas e, posteriormente, pela aprendizagem de que as necessidades básicas precisavam ser satisfeitas em função das necessidades geradas no desenvolvimento das qualidades do modo de satisfazer essas necessidades. Sim, os motivos da necessidade dos objetos do desejo, do consumo de novas mercadorias que pudessem assegurar menos esforço no modo de produzir a vida vão dando origem a novos motivos, a novas ações e a novas operações.

A compreensão sobre o modo humano de se fazer humano pela atividade dá nova qualidade para as ações educativas. Essas aconteciam de forma espontânea nos espaços de interação entre os homens para a produção dos bens necessários para a satisfação das necessidades básicas e, ao serem realizadas com base na produção sobre o modo humano do homem se fazer humano em atividade coletiva, adquirem novas qualidades. Conhecimentos e psique humana se desenvolvem *pari passu* no processo de aprimoramento dessas práticas e passam a exigir um novo arranjo no modo de se possibilitar o acesso mais rápido a essa quantidade de conhecimento produzido.

Assim, é no processo de criação de conhecimento sobre os determinantes do modo humano de produção e apropriação da cultura, que se constitui esse campo de conhecimento que chamamos de didática. A significação da didática é, desse modo, a permanente

necessidade da organização do ensino para potencializar o pleno desenvolvimento humano na atividade pedagógica. Essa compreensão da complexidade dos processos de aprendizagem e da finalidade do que deveria ser aprendido foram exigindo, historicamente, novas qualidades da atividade de ensino. E mais, a consciência de que sendo atividade humana, a atividade pedagógica que dá movimento aos processos de ensino e aprendizagem, formam, a um só tempo, educador e educando.

Assim, a didática é a didática do seu tempo histórico e social. É definida pelas necessidades emergentes resultantes do desenvolvimento das forças produtivas das correntes ideológicas dominantes de uma época e que justificam, justamente, a supremacia de uma classe social sobre a outra. É importante que se diga que, fundamentalmente, nesse modo de conceber o papel da educação e o modo como ele se organiza para a apropriação da cultura humana, está o modo como se concebe a relação sujeito-objeto. Por isso, vale a pena analisarmos aquelas proposições sobre a maneira de realizarmos a educação escolar que fomos chamando de didática: a montessoriana, a frenetiana, a construtivista, a freirianiana, a vigotskiana, metodologias ativas etc. Penso ser necessário a análise do que estas representam, e elas certamente não são apenas o que dizem os seus idealizadores, mas sim o que suas ideias sintetizam sobre o que conhecer, como conhecer, para que conhecer e a serviço de quem está o conhecimento. Desse modo, podemos afirmar que, na tendência ou na emergência de uma concepção de didática, está presente uma opção pelo que se entende como finalidade da atividade pedagógica. O que ela objetiva define sua forma e conteúdo.

Referências

ASBAHR, Flávia da S.F.; OLIVEIRA, Miriam L.S. de A.M. (2021). Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. **Obutchénie. Revista de Didáti-**

ca e Psicologia Pedagógica, v. 5, n. 2, p. 566-587. Disponível em: <https://bit.ly/3IhMgg5>. Acesso em: 3 dez. 2022.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GONÇALVES, Maria da Graça M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, Abrantes A.; SILVA, Nilma R. da; MARTINS, Sueli T.F. **Método histórico social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 86-104.

LEONTIEV, Aleksei N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Tradução de José Auto. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. L. 1.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.24, 2018 p. 411-430. Disponível em: <https://bit.ly/42Wof6k>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MOURA, Manoel. O. *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO 8. A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO E A MARCHA DO ABSTRATO AO CONCRETO NA ATIVIDADE DE ESTUDO: REFLEXÕES PARA A ESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Stela Miller

Introdução

“A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica, e construtiva com a cultura em suas várias manifestações [...]” (Libâneo, 2011, p. 9-10); uma escola que objetiva trabalhar com os estudantes os conteúdos mais relevantes das diversas áreas do conhecimento humano produzido ao longo da história, porém, não com um fim em si mesmos, senão como meios para que compreendam sua realidade de tal modo que nela possam atuar de modo consciente, crítico e transformador.

Se ainda sonhamos, é porque ainda não temos a escola que queremos. Mas acreditamos ser possível traçar um caminho que nos leve à concretização de uma prática pedagógica que aposte no desenvolvimento dos estudantes como seres pensantes, capazes de usar seus conhecimentos e capacidades para compreender as relações sociais de que participam e agir de forma autônoma para solucionar problemas e lidar com as diferentes situações com as quais se defrontam em sua existência. Isso dependerá de muitos fatores, como as condições reais de trabalho do professor, o teor do projeto político-pedagógico da escola, a condução do processo de ensino-aprendizagem conforme necessidades e interesses dos alunos, as re-

lações pessoais estabelecidas em sala de aula, a seleção de conteúdos relevantes à formação dos educandos, a formação do professor etc.

De mais a mais, como diz poeticamente Vater Hugo Mãe, “Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado. Apenas os que desistiram guardam o sonho para o tempo de dormir” (Mãe, 2019, p. 31). Ainda mais nesses tempos difíceis em que vivemos, quando sucessivas tentativas de rebaixamento da qualidade da educação dada nas escolas em todos os níveis têm sido levadas a efeito, visando à “retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado [...]” (Freitas, 2018, p. 42, grifos no original). Por essas razões, faz-se urgente pôr no horizonte do trabalho educativo um antídoto a ser aplicado para a reversão desse quadro.

Um dos caminhos para se chegar a esse ponto de reversão pode ser encontrado no âmbito do processo de formação dos professores, em particular nos programas da disciplina de didática dos cursos de licenciatura, uma vez que a didática se organiza sobre a base da relação teoria e prática para pensar a ação docente, seus compromissos com a organização do processo de ensino-aprendizagem e todas as implicações advindas dessa tarefa. Como um conteúdo que participa da formação dos professores, a didática toma esse processo como seu objeto de estudo, examinando-o em sua totalidade, considerando-o em

suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do processo [...], pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. (Libâneo, 1998, p. 136-137)

Todos esses aspectos envolvidos no processo de formação dos professores, que trabalharão diretamente com os estudantes, estão voltados ao seu preparo como agentes orientadores do processo de ensino-aprendizagem que se concretiza na relação professor-aluno

em sala de aula, cada qual executando uma atividade que lhe é própria: o professor em sua tarefa de ensinar, e o aluno na de estudar e aprender. Parece simples, mas esse é um processo com muitas variáveis em jogo, condicionantes da adesão do aluno à atividade que o levará a aprender determinado conteúdo – criação de necessidade para o estudo e de motivo para aprender, domínio do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, adequação conteúdo-atividade, trocas verbais adequadas nas relações interpessoais, etc., que são fundamentais ao bom andamento desse processo.

A relevância dessa formação reside no fato de que dela depende o modo como o professor irá organizar e implementar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de forma a gerar a atividade do aluno objetivando o estudo de determinado conteúdo, atividade essa que pode ser conduzida a, pelo menos, duas direções: para a apropriação do objeto de estudo como parte essencial da existência do aluno considerado um ser humano em formação, ou apenas para a acumulação de conteúdos formalmente assimilados por ele nesse processo. Em outros termos, podemos afirmar que a tomada de decisão do professor em relação a qual orientação dará ao processo de ensino-aprendizagem afeta diretamente as relações que o aluno estabelece com o objeto de conhecimento e, como consequência, a natureza da apropriação que fará desse objeto e as capacidades psíquicas que desenvolverá nesse processo.

Tendo isso em vista, este artigo objetiva trazer à discussão a proposta da atividade de estudo tal como a concebe o sistema Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2019), como um meio de organização do processo de ensino-aprendizagem pelo professor, visando à formação do pensamento teórico do aluno, a apropriação de um modo de aprender conceitualmente o conteúdo teórico-científico e a transformação do aluno como um sujeito que sabe pensar e agir com autonomia quando confrontado com questões a resolver.

Como meio de viabilização desse objetivo, trazemos à discussão dois aspectos da atividade de estudo, a saber, a formação do pensa-

mento teórico do aluno e das capacidades a ele vinculadas, e suas consequências para a formação de seu psiquismo como sujeito que tem autonomia para pensar e agir; e o caminho que ele percorre quando se apropria do conhecimento conceitual.

Não discutimos diretamente o processo de formação dos professores que trabalham com crianças e adolescentes; o que fazemos é, pelo conteúdo aqui discutido, provocar uma reflexão sobre o modo de trabalhar com os alunos a atividade de estudo como um caminho adequado para o exercício de sua atividade orientadora do processo de ensino-aprendizagem, que implica planejar, organizar, pôr em prática, controlar e avaliar esse processo de modo a que os alunos efetivamente consigam realizar tal percurso com êxito.

A constituição de uma visão teórica do mundo por meio da atividade de estudo: a vida como ela é, e não como parece ser

Como meio de contextualização do assunto a ser abordado neste tópico, explicitaremos, de forma concisa, a proposição da atividade de estudo como atividade a ser realizada pelas crianças logo que começam sua trajetória escolar. Tendo em vista o fato de que aprendemos e nos apropriamos das coisas que existem no mundo por meio de nossa atividade, na relação com o outro e sobre os objetos que desejamos conhecer, e que em cada etapa de nosso desenvolvimento realizamos determinado tipo de atividade que se caracteriza por ser aquela pela qual são geradas “as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade” (Leontiev, 1988, p. 65), a criança dos anos iniciais do ensino fundamental e, também dos anos subsequentes, tem na atividade de estudo o meio essencial de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de seu psiquismo.

Antes da idade escolar, a criança assimila o conteúdo cultural disponível no seu entorno por meio de outras atividades: na relação de base emocional com as pessoas de seu ambiente próximo, mani-

pulando objetos e descobrindo suas propriedades, usando esses objetos como forma de relacionar-se com as pessoas ao seu redor; mais tarde, brincando de faz de conta e usando sua imaginação para encenar situações em que executa atividades próprias dos adultos, ainda fora de seu alcance. Por meio dessas atividades a criança aprende, toma conhecimento de sua realidade e forma representações gerais dos objetos, pessoas, acontecimentos, enfim, de todo o conteúdo cultural que está disponibilizado em seu meio e que alimenta as relações que estabelece com esse conteúdo e pessoas de seu convívio.

Quando ingressa na escola, alteram-se as relações da criança com as pessoas e com o objeto de seu conhecimento: nesse momento, a atividade principal passa a ser a atividade de estudo pela qual a criança assimila “sistematicamente o conteúdo das formas desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a moral, o direito) e as capacidades de atuar em correspondência com as exigências dessas formas” (Daviđov, 1988, p. 82, tradução nossa) e desenvolve novas funções psíquicas superiores sobre essa base.

Um novo modo de pensar começa a se estruturar na criança quando ela passa a assimilar essas formas desenvolvidas da consciência social que são mediatizadas por ações mentais realizadas sobre o objeto de estudo, objetivando evidenciar as conexões internas que determinam esse objeto em sua estrutura interna, sua essência. Nesse processo, a criança desenvolve o seu pensamento teórico, que “implica a compreensão crescente das crianças das características e relações básicas que estão não na superfície do material de estudo, mas que demandam abstração do fenômeno e penetração em sua substância” (Lompscher; Hedegaard, 1999, p. 13, tradução nossa).

Antes dessa fase de desenvolvimento, a criança, na relação direta com o conteúdo de sua atividade, forma o pensamento empírico sobre cuja base são formadas as representações mentais que tomam parte de sua consciência. Diferentemente, a criança escolar, realizando a atividade de estudo, desenvolve o pensamento teórico que “[...] é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objet-

-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas” (Davidov, 1988, p. 125, tradução nossa). Esse tipo de pensamento implica

[...] a análise como procedimento para descobrir a base geneticamente inicial de certo todo. Ademais, para ele é característica a reflexão, graças a que o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e com isso mediatiza umas com outras, desentranhando assim suas inter-relações internas. Finalmente, o pensamento teórico se realiza, no fundamental, no plano das ações mentais (plano do experimento mental). (Davidov, 1988, p. 156, tradução nossa)

O conteúdo da atividade de estudo difere também do conteúdo das atividades até então experimentadas pela criança: ela lida com os conhecimentos teórico-científicos que se caracterizam por ser as mais avançadas formas do conhecimento humano. Para o estudo desse conteúdo, novo para a criança, a atividade de estudo prevê um modo de estruturação que possibilite ao professor a condução das crianças à apropriação dessa forma de conhecimento do mundo – as ações de estudo são organizadas em uma unidade a que chamamos de tarefa. Diferentemente do entendimento usual e do senso comum, a tarefa, no contexto da atividade de estudo, é definida como “a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo” (Davidov, 1988, p. 178, tradução nossa).

A tarefa de estudo é levada a efeito pelo aluno por meio das ações mentais realizadas sobre o objeto de estudo. Como ponto de partida, o objeto, que se apresenta em sua forma sensível, como fenômeno que, em sua aparência, esconde a essência ainda a ser buscada, passa por um processo de análise, de decomposição do todo em suas partes, quando o aluno realiza a primeira abstração sobre o conteúdo do objeto, uma ação considerada a mais importante da tarefa, uma vez que, por meio dela, o aluno vai encontrar “uma certa a relação universal do objeto dado, o que deve ser refletido no corres-

pondente conceito teórico” (Davidov, 1988, p. 182, tradução nossa). Por esse meio, o objeto de estudo vai ser trabalhado, no plano mental, em todas as suas peculiaridades como um objeto integral.

A partir dessa ação de estudo, seguem as outras ações da tarefa: transformar a relação universal em modelo gráfico, esquemático, que revele as características internas do objeto e as relações que as unem; transformar o modelo para que essas relações se tornem visíveis e revelem “o processo pelo qual se estudam as propriedades da abstração substancial da relação universal” (Davidov, 1988, p. 183, tradução nossa), chegando a uma síntese que expressa a totalidade do objeto em estudo, seu conceito, e, finalmente, a ação pela qual se constitui um sistema de tarefas particulares que são resolvidas por um procedimento que foi constituído ao longo da tarefa. Duas outras ações: a de controle e a de avaliação, completam as ações da atividade de estudo, a primeira com o objetivo de manter a coerência da operacionalização das ações da tarefa e a segunda para julgar se foram atingidas ou não as finalidades dessa tarefa.

É nesse movimento que as crianças descobrem a trajetória constitutiva dos conceitos e, além de se apropriar de um conteúdo e formar modos de ação sobre os objetos de estudo, apropriam-se de modos generalizados de ação, princípios de ação que são a base sobre a qual formam-se sujeitos criativos, que compreendem e analisam de forma crítica a realidade em que estão inseridos, e, com isso, podem nela atuar com potencial transformador. Vemos, portanto, que a atividade de estudo objetiva, em última instância, a transformação do aluno, sua formação como personalidade. Nisso consiste o caráter desenvolvente da atividade de estudo. Como afirma Repkin (2014, p. 93):

Podemos ensinar modos de ação, e podemos ensinar os princípios de ação. São coisas diferentes. Princípios permitem que uma pessoa de forma independente produza séries inteiras de ações. Uma pessoa não muda como sujeito porque domina modos de ação. Mas, quando ela domina

princípios, ela muda como sujeito, porque ela adquire a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma ampla classe de tarefas.

Esse processo, no entanto, é construído ao longo do processo de escolarização da criança em sua relação com o conhecimento teórico e com o outro mais experiente do que ela, preponderantemente, o professor. De fato,

A atividade de estudo não é dada ‘desde o princípio’ e não emerge nem se desenvolve espontaneamente. Como um componente significativo da cultura social, tem de ser adquirida pelos indivíduos da mesma forma que outros conteúdos e formas da cultura (isto é, ser sistematicamente formada para tornar os alunos aptos a enfrentar os desafios de suas vidas presente e futura). (Lompscher, 1999, p. 139, tradução nossa, grifos no original)

No início de seu processo de formação, a criança não assimila a atividade de estudo em toda a sua complexidade e em todas as suas ações, nem tampouco age isoladamente, mas sob orientação direta do professor, em atividade coletiva, para a realização das ações e operações próprias da tarefa de estudo. Nesse momento, “formam-se apenas as bases da consciência e do pensamento teóricos” (Dávidov, 1988, p. 82, tradução nossa), que, ao longo do processo, serão ampliadas, e a criança passa a ter mais autonomia para a resolução dos problemas colocados pela tarefa de estudo, aprende a controlar o modo de operacionalização de suas ações e a avaliar os resultados desse processo. A aprendizagem dessa nova forma de atividade é, então, efetuada ao longo de certo tempo de experiência da criança com os conteúdos escolares.

Nas primeiras etapas tudo é feito pelo professor, ou seja, ele define a tarefa de estudo e sua composição operacional, elabora exemplos de execução de cada operação e sua se-

quência, efetua o controle sobre a execução de cada ação, elabora o processo de avaliação do desempenho do aluno na realização da tarefa [...] (Elkonin, 2019, p. 166-167)

Esse processo continua nas etapas subsequentes de escolarização da criança, mesmo quando a atividade de estudo não é mais a que orienta as principais mudanças no seu psiquismo. Na etapa final do ensino fundamental, embora a atividade principal do aluno seja a comunicação pessoal, que consiste “no estabelecimento de relações com os companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas que mediatizam os atos dos adolescentes” (Elkonin, 1987, p. 120-121, tradução nossa), a atividade de estudo continua sendo uma atividade fundamental para a sua vida, pois é por meio dela que ele se prepara para assumir as tarefas que terá de realizar após o término dos estudos. Além disso, nesse momento, ocorre

[...] o domínio [...] da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais do trabalho de estudo próprio, a utilização dessa atividade como meio para organizar as interações sociais com os outros escolares. (Dávidov; Márkova, 1987, p. 330, tradução nossa)

Também na idade escolar avançada, a atividade de estudo está presente no processo de formação do aluno. Ela é utilizada como

[...] meio para a orientação e preparação profissional, o domínio dos meios da atividade de estudo autônoma e de autoeducação e também a passagem da assimilação da experiência socialmente elaborada da atividade de estudo fixada nos manuais, a seu enriquecimento, ou seja, à atividade cognoscitiva e investigativa criadora. (Dávidov; Márkova, 1987, p. 330, tradução nossa)

Diferentemente da abordagem feita pela atividade de estudo, o processo de ensino-aprendizagem que ainda está presente nas escolas do ensino básico centra sua atenção na transmissão de conhecimentos formais, com base na memorização de definições, datas, fatos, etc., conteúdos que são rememorados no momento das avaliações, revelando seu caráter de reprodução e manutenção do *status quo*, distante, portanto, da proposta emancipatória que marca a atividade de estudo, tal como concebida pelo sistema Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2019).

Os autores defendem, com essa proposta, um processo de ensino-aprendizagem cuja característica que o marca é seu caráter desenvolvente, ou desenvolvimental, isto é, um processo que objetiva, a partir das séries iniciais do ensino fundamental, conduzir o aluno à realização da atividade de estudo de modo a que ocorram as mudanças qualitativas no seu psiquismo. Por essa proposta,

[...] a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma e outra soma de fatos conhecidos, mas a ensiná-los a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Mas isso significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, ou seja, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. (Davióv, 1988, p. 3, tradução nossa, grifos no original)

Perguntamo-nos, então: qual a tarefa essencial que cabe ao professor da escola básica, a partir dos anos iniciais do ensino fundamental? Se o que se deseja é a formação do aluno como um sujeito que se apropria de conhecimentos teórico-científicos e dos procedimentos necessários à busca autônoma de novos conhecimentos, formando qualidades novas na estrutura de sua personalidade, então será necessário ensinar o aluno a pensar, a refletir, a ver além do que pode captar pelos órgãos dos sentidos, inserindo-o em um

processo de ensino-aprendizagem que o capacite a compreender a realidade na tensão entre o fenômeno e sua essência, formando nesse processo as capacidades vinculadas ao pensamento teórico como análise, síntese, reflexão e planificação pela via das ações mentais sobre o objeto de estudo.

Como acontece com todas as coisas que há em nossa realidade, também o objeto de estudo não se mostra diretamente ao aluno em sua totalidade existencial: o aluno o vê apenas parcialmente pela observação dos aspectos imediatos circunscritos a esse objeto. Como consequência, a compreensão que é gerada nesse processo aparece na consciência do aluno apenas como uma representação do objeto em sua exterioridade. O aluno “habita”, nesse caso, o mundo da pseudoconcreticidade, que é “o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, [...] mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens” (Kosik, 1969, p. 11).

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (Kosik, 1969, p. 11)

Portanto, quando o aluno tem diante de si um objeto de estudo que se apresenta a ele como o concreto sensível, como sua aparência

fenomênica, ele tem, ao mesmo tempo a essência desse objeto, só que ainda “encoberta”, não manifesta, porque o objeto não passou pelo processo de transformação que conduz à generalização e síntese final e à chegada ao conceito, que, como síntese de suas múltiplas determinações, expressa a essência do objeto.

Em vista disso, para que a real compreensão dos fatos seja alcançada pelo aluno, e ele possa, a partir daí, atuar em seu meio como agente transformador de sua própria vida e também de sua realidade, é necessário que ele exerça sobre o objeto de conhecimento uma atividade analítica, uma decomposição do todo em suas partes, pois “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna e, com isso, o caráter específico” (Kosik, 1969, p. 14) do objeto sob análise, propiciando ao aluno, por esse meio, a aprendizagem do modo teórico de apropriação da realidade.

Quando o processo de ensino-aprendizagem é realizado por meio da exclusiva transmissão de conhecimentos prontos, “embalados” em definições que passam a compor o quantitativo de conteúdos memorizados pelo aluno, para posterior rememoração, desenvolve-se nele o pensamento empírico que, realizado “com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal só leva à formação dos chamados conceitos empíricos” (Davióv, 1988, p. 104, tradução nossa).

Diferentemente dos conceitos teóricos, que refletem a essência dos objetos tomados em sua totalidade, fruto de um processo de generalização que revela a conexão interna de seus determinantes, assegurando a distinção entre fenômeno e essência, os conceitos empíricos resultam de um processo de generalização pelo qual as propriedades externas dos objetos são tomadas como sua essência, e o aluno não desenvolve a capacidade de penetrar na verdadeira essência das coisas; pelo contrário, fica refém do conhecimento das coisas vistas em sua aparência, sem, portanto, desenvolver seu olhar crítico

para o mundo e compreendê-lo em suas contradições, presa fácil de notícias falsas, crenças enganosas e manipulações de toda ordem.

Por outro lado, não se pode negar que o pensamento empírico, embora seja empregado no conhecimento direto da realidade, conduzindo ao conhecimento imediato e aparente dessa realidade, tem possibilidades cognoscitivas amplas. “Assegura às pessoas a possibilidade de discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, inclusive as que em um momento determinado não são observáveis, mas que se deduzem indiretamente sobre a base de raciocínios” (Daviđov, 1988, p. 124, tradução nossa). O conhecimento do conteúdo da realidade objetiva em que estamos inseridos é essencial para discriminarmos entre seus múltiplos componentes e realizarmos uma adaptação ativa ao nosso meio. É condição para nossa própria sobrevivência.

Quando, entretanto, o aluno participa da atividade de estudo, resolvendo determinada tarefa, por meio das ações de estudo, apropriando-se dos conhecimentos científicos, desenvolve o pensamento teórico, cujo conteúdo é “a existência mediatizada, refletida, essencial” (Daviđov, 1988, p. 125, tradução nossa). Por meio dele, reproduzimos a forma universal das coisas, operando não sobre representações, mas com conceitos, que sintetizam as propriedades internas do objeto, seus nexos e relações, expressando, por esse meio, a sua essência.

Desenvolver o pensamento teórico no aluno significa permitir-lhe ver além das aparências, enxergando o que há por trás da realidade imediatamente observada, levá-lo a raciocinar, a refletir, a ver “por dentro” das coisas que acontecem no seu meio, a chegar a um nível de compreensão que extrapola o “aqui e agora” e se expande para um nível de compreensão mais abrangente e de maior complexidade.

Além disso, “a abstração, a generalização e o conceito que asseguram o pensamento teórico são distintos – por seu conteúdo e forma – daqueles do pensamento empírico” (Daviđov, 1981, p. 360, tradução nossa). A distinção entre ambos os tipos de pensamento deve-se,

primordialmente, à atividade a que o aluno está submetido quando inserido no processo de ensino-aprendizagem. Quando a atividade do aluno restringe-se à assimilação de conteúdos transmitidos por um terceiro, notadamente o professor, para arquivá-los na memória, em compartimentos estanques, sem conexão entre eles como se estivessem em “pastas” separadas umas das outras, então o pensamento que se desenvolve é o empírico classificatório. Quando o aluno está em uma atividade cujo objeto é reproduzido em suas unidades essenciais e, nesse processo, ele se apropria de um procedimento geral para o estudo de conceitos, desenvolve-se nele o pensamento teórico.

De pouco ou nada adianta uma mente congestionada por uma quantidade excessiva de conteúdos memorizados, sem a capacidade de, com eles, pensar, refletir e tomar decisões coerentes com o saber adquirido. A memorização de conhecimento formal incapacita ou dificulta a capacidade de reflexão e de julgamento de uma pessoa, que se torna incapaz de relacionar o conhecimento assimilado na escola com as questões que se apresentam a ela em suas relações com o meio. Uma mente assim formada acaba por não desenvolver a capacidade de resolver tarefas de forma independente, com seu próprio poder de julgamento (Ilyenkov, 2007).

Que tipo de pensamento formar, então, no aluno? Que conteúdos são relevantes para a formação desse pensamento? Quais as implicações dessas escolhas para a formação do aluno? São questões que cabem ser feitas no processo de formação do professor para orientar a sua prática pedagógica.

O processo de ascensão do abstrato ao concreto na formação da atividade de estudo

Como construir uma visão teórica da realidade partindo do concreto sensível até chegar ao concreto pensado, que revela a existência do objeto em sua unidade de fenômeno e essência? O início desse processo requer que o concreto sensível seja objeto de uma abstra-

ção, uma relação simples do objeto concreto, a “célula” que contém as potências do todo a ser desenvolvido no processo de chegada ao concreto pensado, síntese das diversas determinações que caracterizam a essência do objeto. “O abstrato e o concreto são dois momentos no desmembramento do próprio objeto, **da própria realidade** refletida na consciência, e que graças a isso são, pois, momentos derivados da atividade mental” (Davýdov, 1981, p. 340-341, tradução nossa, grifos no original). Com a dedução dessa abstração inicial, cria-se uma base para a dedução genética do todo por meio do processo de ascensão do abstrato ao concreto.

Nesse processo, implicado na realização das ações da atividade de estudo, as crianças descobrem a origem e as condições de surgimento daqueles conceitos envolvidos na tarefa que deve resolver. Isso resulta de um duplo movimento que o aluno é orientado a fazer ao ter de lidar com os dados da tarefa de que dispõe para resolvê-la: inicialmente, reduz os dados concretos sensíveis – o material fático sobre o qual começa a trabalhar assim que dá início a sua primeira ação de estudo – a uma abstração essencial, “que contém em si as potências do todo, e ao mesmo tempo se reproduz de novo por esse todo como sua base geral” (Davýdov, 1981, p. 340, tradução nossa). Na sequência, o movimento se faz dessa abstração inicial ao concreto resultante da síntese dos vários determinantes do objeto em sua totalidade, um todo já desenvolvido que expressa a interação e a unidade de seus aspectos diversos.

O movimento de redução do concreto sensível a uma abstração acontece em conexão com o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Embora ambos os processos – redução e ascensão – formem uma unidade,

[...] o processo direcionador e que expressa a natureza do pensamento teórico é a **ascensão**. O movimento até o concreto, como finalidade principal, determina os procedimentos de atividade mental dentro dos quais a “redução”

intervém só como elemento subordinado e como meio para lograr tal finalidade. (Davýdov, 1981, p. 338, tradução nossa, grifos no original)

Esse processo de ascensão do abstrato ao concreto expressa o movimento dialético entre o histórico e o lógico. Por um lado, o objeto é focalizado em seu vir a ser desde o momento em que, em sua materialidade sensível, passa por um processo de abstração para a separação de uma unidade de significação que contém a célula que se refletirá ao final no conceito, que expressa a compreensão do objeto em sua totalidade – fenômeno e essência em unidade. Em outras palavras, o estudo do objeto revela sua historicidade, o movimento que o fez parte da cultura acumulada pelos homens e que, no estudo, é visto em processo de seu desmembramento até que atinja sua forma conceitual. Por outro lado, na ascensão do abstrato ao concreto, o objeto é focalizado como uma unidade de conhecimento que revela, pela via do pensamento teórico, as conexões e inter-relações essenciais de uma dada totalidade. Constituído em seu movimento, ao mesmo tempo o objeto se revela como uma abstração teórica expressa no conceito.

Outra característica desse movimento de ascensão do abstrato ao concreto é a unidade entre o sensorial e o racional: no conhecimento teórico da realidade, o pensamento teórico se constitui a partir do conhecimento sensorial, dos dados fáticos, que, submetidos às ações cognoscitivas, serão vistos em sua organização interna, sob a forma de conceito.

As vinculações entre as ações objetivas cognoscitivas e os conceitos representam a unidade do sensorial e do racional no conhecimento teórico da realidade. Separar uma coisa da outra significa privar a operação com os conceitos, no plano do experimento mental, tanto de elementos de conteúdo universal como da fonte objetiva de novas formas de ações mentais. (Davýdov, 1988, p. 138, tradução nossa)

É, portanto, sobre a base das ações cognoscitivas sensório-objetais que são elaborados os conceitos, que revelam o conteúdo universal dos objetos, sua compreensão como o universal em inter-relação com o singular. “Os conceitos, apoiando-se nessas ações, põem a descoberto o conteúdo universal dos objetos, sistematizam-no e formam uma teoria, a que se corresponde com o conteúdo interno dos objetos” (Daviđov, 1988, p. 138, tradução nossa).

Na atividade de estudo, a ascensão do abstrato ao concreto implica também o movimento dialético entre o singular e o universal e entre análise e síntese, sendo estas últimas as capacidades vinculadas ao pensamento teórico que são exercidas em conexão íntima com os processos de abstração e generalização, realizados sobre os objetos da realidade objetiva em que se situa o sujeito cognoscente em atividade.

Durante a realização da tarefa de estudo, o aluno, pela análise inicial do material concreto sensível, que decompõe o todo em partes, separa uma primeira abstração que revela a conexão essencial do objeto integral. Essa conexão encontrada no objeto singular em estudo “aparece, simultaneamente, como fundamento genético do todo (e neste sentido aparece como universal). Aqui se observa a unidade, objetivamente existente, do singular (peculiar) e do universal, a conexão que mediatiza o processo de desenvolvimento do todo” (Daviđov, 1988, p. 143, tradução nossa). No final da tarefa por meio da generalização, o aluno chega à síntese das propriedades internas do objeto, reconstituindo o todo desmembrado pela análise, recompondo os vínculos e relações essenciais que mostram o objeto em sua totalidade.

Nesse movimento realizado pelo aluno, da primeira à última ações da tarefa de estudo, o aluno se apropria das capacidades que envolvem análise, síntese, abstrações, generalizações, planificação mental e reflexão ao usar essas mesmas capacidades requeridas para a resolução da tarefa, de modo que, a formação dessas capacidades se faz em processo, pelas exigências postas para o cumprimento da tarefa, e, ao final desse processo, elas aparecem como produto que

evidencia a transformação qualitativa do psiquismo do estudante: ele se apropria do pensamento teórico, forma capacidades cognitivas vinculadas a esse tipo de pensamento e complexifica o processo de desenvolvimento de sua personalidade.

Cada ação de estudo dá sua especial colaboração para que esse processo de formação aconteça. Já na primeira ação de estudo, como afirmamos antes, o cumprimento da tarefa requer que ele faça a separação de uma abstração sobre os dados fáticos disponíveis no início da resolução da tarefa e, com isso, o aluno separa a “célula”, ou abstração substancial do todo em estudo, constituindo, com isso, o fundamento do processo que conduz ao desenvolvimento do conceito, o concreto mental que expressa a essência desse todo: “se sobre a base da análise foi separada a ‘célula’ de certo todo, com isso criou-se o fundamento para sua dedução genética por meio da recriação do sistema de conexões que reflete o desenvolvimento da essência, a formação do concreto.” (Davydov, 1988, p. 148, tradução nossa, grifo no original).

A segunda ação de estudo – a modelação – envolve a capacidade de idealização, por meio de signos e símbolos, do objeto de estudo em suas propriedades estruturais, de modo que o aluno tem uma visão simplificada e esquemática desse objeto. Os modelos “não são meros substitutos dos objetos [...]”; eles comportam “uma original unidade do singular e do geral, na qual aparece em primeiro plano os momentos de caráter geral e **essencial**” (Davydov, 1981, p. 315, tradução nossa, grifo no original). Constituem “uma forma de abstração científica de índole especial, na qual as **relações essenciais** do objeto [...] estão consolidadas em nexos e relações gráfico-perceptíveis e representáveis de elementos materiais ou sinalizadores (Davydov, 1981, p. 315, tradução nossa, grifo no original).

A modelação é o momento que marca a transição entre a primeira abstração feita sobre o concreto sensível e o trabalho feito inteiramente no plano mental; a “célula” obtida pela análise do objeto é agora organizada em um modelo visual que mostra as propriedades e as relações essenciais do todo em estudo.

Uma demanda importante no que concerne a tais modelos consiste em fixar a estrutura abstrata do objeto de estudo junto com o modo principal pelo qual ela é e tem de ser descoberta. A formação de conceitos científicos, ainda que elementares, está, desse modo, conectada com o correspondente método – conceito e método representam uma unidade. (Lompscher, 1999, p. 149, tradução nossa)

A ação que gera o modelo mostra como o objeto modelado é estruturalmente organizado em suas propriedades essenciais e em suas relações internas. Durante o processo da modelação, o aluno vai assimilando não apenas um determinado conteúdo como também um modo pelo qual está organizado internamente esse conteúdo, formando, por esse meio, as capacidades vinculadas ao pensamento teórico e transformando-se como sujeito de sua própria atividade.

Na continuidade da resolução da tarefa de estudo, o aluno transforma esse modelo com o objetivo de estudar as propriedades da relação universal do objeto que fora abstraída durante a realização da primeira ação e modelada na segunda ação de estudo. Ao transformar e reconstruir o modelo, o aluno estuda tais propriedades da relação universal sem a presença de circunstâncias acessórias que estavam presentes nos dados concretos sensíveis e que foram depurados durante a modelação (Davidov, 1988).

Nesse percurso que inclui as três primeiras ações de estudo, o aluno forma um procedimento geral para a resolução da tarefa, que será, na quarta e última ação da tarefa, utilizado “na dedução e construção de um determinado sistema de tarefas particulares” (Davidov, 1988, p. 183, tradução nossa), e, com isso, ele concretiza a tarefa de estudo.

Nessa trajetória, efetiva-se o movimento de ascensão do abstrato ao concreto pensado, que, como vimos, corresponde à dinâmica da realização da tarefa de estudo levada a efeito por meio das ações de estudo, que se valem, também, das ações de controle e de avaliação que, como os próprios nomes indicam, são ações necessárias ao

controle operacional da tarefa e à avaliação de seus resultados. Por meio dessas ações e correspondentes operações, o aluno chega ao conceito teórico que, “**por seu conteúdo** [...] aparece como reflexo do nexo do geral e do particular (da essência e do fenômeno), e **pela forma**, como procedimento dedutivo do singular a partir do geral” (Davýdov, 1981, p. 357, tradução nossa, grifo no original).

Esse processo vivenciado pelo aluno a cada vez que ele executa uma tarefa prevista em uma atividade de estudo demonstra claramente o percurso que ele faz para a construção de seu conhecimento conceitual, formação do pensamento teórico e das capacidades vinculadas a essa forma de pensar. Considerado esse processo do ponto de vista da atividade que o aluno realiza, a sua revelação, ao mesmo tempo, provoca uma reflexão sobre o modo como o professor, em sua atividade orientadora do processo de ensino-aprendizagem, pode lançar mão da atividade de estudo para a estruturação de sua prática docente.

Considerações finais

Fazer uma escolha adequada do caminho a seguir para a organização do processo de ensino-aprendizagem implica, para o professor, escolher também a natureza do processo de formação dos alunos. Ao optar por um ou outro caminho, o professor se mune dos meios mais adequados para trilhá-lo na companhia de seus alunos: conteúdos, materiais, instrumentos, procedimentos metodológicos, etc. E tudo isso depende de como foi realizado o processo de formação do professor, quais as alternativas lhe foram dadas para que pudesse, com autonomia, estruturar sua prática em função de suas necessidades como profissional da educação responsável pela formação de crianças e jovens.

A atividade de estudo, como uma das alternativas disponibilizadas ao professor para a organização do processo de ensino-aprendizagem, propicia-lhe a realização de uma prática docente desenvolvente, ou desenvolvimental, que promove, efetivamente, o

desenvolvimento do aluno em função das apropriações que ele faz durante o processo de realização das ações que compõem a tarefa de estudo, seu controle e avaliação.

O conteúdo teórico-científico da atividade de estudo e o modo como esse conteúdo é organizado, visando à formação do pensamento teórico do aluno e à apropriação do conhecimento conceitual, constituem pontos de reflexão para o professor que tem o desejo e a necessidade de promover um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno não apenas adquira conhecimento, mas também saiba os modos de operar sobre eles e, sobretudo, que se transforme qualitativamente nesse processo: dentre outras conquistas possibilitadas pela atividade de estudo, que o aluno desenvolva as capacidades vinculadas ao pensamento teórico e construa princípios de ação para a realização autônoma do estudo de novos conteúdos. Transformar o pensamento do aluno, dar-lhe as ferramentas para lançar um olhar crítico para o mundo, dar-lhe autonomia no pensar e no agir, ... tudo isso é revolucionário!

Como disse Paulo Freire (1992, p. 91): “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. Continuamos a sonhar e a ter esperança de que, em seu processo de formação, o professor tenha a oportunidade de conhecer o conteúdo, a estrutura e a capacidade transformadora da atividade de estudo e, em sua prática pedagógica, em interação com os alunos, organize-a por meio dessa atividade, objetivando a formação teórico-científica desses alunos.

Referências

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DAVÝDOV, Vasily Vasilyevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho, AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**. Curitiba: CRV, 2019. p. 159-168.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ILYENKOV, Evald Vasílievich. Our schools must teach how to think! **Journal of Russian and East European Psychology**, Armonk, v. 45, n. 4, p. 9-49, Jul./Aug. 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1969.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988; p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOMPSCHER, Joachim. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concrete. *In*: LOMPSCHER, Joachim; HEDEGAARD, Mariane (ed.). **Learning activity and development**. Oxford: Aarhus University, 1999. p. 139-166.

LOMPSCHER, Joachim.; HEDEGAARD, Mariane. Introduction. *In*: LOMPSCHER, Joachim; HEDEGAARD, Mariane (ed.). **Learning activity and development**. Oxford: Aarhus University, 1999. p. 10-21.

MÁE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

PUENTES, Roberto Valdés. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1958 – 2018). *In*: PUENTES, Roberto Valdés, CARDOSO, Cecília Garcia Coelho, AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Série Ensino Desenvolvimental**. Curitiba/PR, Uberlândia/MG: CRV/EDUFU, 2019, p. 55-81.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em re-vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun. 2014. ISSN: 0104-3757.

CAPÍTULO 9. TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DO GRUPO DE KHARKIV⁴⁰

Roberto Valdés Puentes

Introdução

Vladimir Vladimirovich Repkin deixou um significativo legado científico que seus alunos e seguidores ainda não compreenderam.

Elena V. Vostorgova

11/04/2022

As teses iniciais sobre o problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento foram estabelecidas no contexto russo e soviético por K. D. Ushinski, P. P. Blonski e L. S. Vigotski, respectivamente. Ushinski (1949) defendeu o caráter desenvolvimental da aprendizagem e entendeu que o desenvolvimento psíquico estava organicamente ligado ao conteúdo da aprendizagem. Blonski (1964), apoiando-se na análise do conteúdo dos currículos escolares, preocupou-se com as peculiaridades do pensamento em cada etapa da infância escolar e com as condições para a transição de

40. Início o presente texto fazendo três agradecimentos. Em primeiro lugar, à professora doutora Andréa Maturano Longarezi pela indicação do nome para compor a presente mesa redonda, intitulada “A Didática e as Práticas de Ensino nos cursos de Licenciatura: uma abordagem na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental” e ministrada no dia 23 de novembro de 2022, das 8 às 10 hs. Em segundo, ao professor doutor Ademilson de Sousa Soares (Professor Paco), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Coordenador do Eixo 6 “A Didática e as Práticas de Ensino nos cursos de Licenciatura: entre tensionamentos e perspectivas”, por aceitar a indicação e concretizar o convite. Em terceiro lugar, à professora doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, da PUC/GO, por concordar em dividir esse espaço comigo.

uma forma a outra do pensamento na criança. Vigotski (2010), por sua vez, possui o mérito de ter sido o primeiro a desenvolver dentro de uma perspectiva moderna o problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A ideia principal de L. S. Vigotski residiu no fato de que as neoformações centrais da idade escolar, associadas ao desenvolvimento do intelecto, tais como, consciência e domínio dos processos psíquicos, chegam “pela porta dos conceitos científicos” (Vigotski, 1956, p. 247). Em tal sentido, a sua grande contribuição foi prever, embora sem relevar isso suficientemente, a conexão orgânica entre o desenvolvimento psíquico na idade escolar e a assimilação dos conceitos científicos. Contudo, ele só conseguiu delinear uma solução fundamental para o problema, deixando para seus discípulos e seguidores a necessidade de maior desenvolvimento teórico e sobretudo a pesquisa experimental.

As condições objetivas e subjetivas para o nascimento e consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental só foram estabelecidas a partir da segunda metade da década de 1950.⁴¹ A revolução educacional iniciada com o processo de reconstrução da Escola Politécnica de Educação Geral e o novo sistema de educação estabelecido, que criou a figura da Escola Experimental, levou numerosos psicólogos, pedagogos, didatas e metodólogos a criar laboratórios e conceber pesquisas de campo com o objetivo de estabelecer as bases de uma teoria da aprendizagem desenvolvimental. Os passos iniciais foram dados pelos alunos e seguidores de L. S. Vigotski (1896-1934), L. V.

41. A saber: (1) a recuperação econômica da ex-URSS após a 2ª Guerra Mundial; (2) a morte de J. V. Stalin (1953), que pôe fim a um longo período de censura e repressão a obras de autores importantes; (3) a publicação das principais obras de L. S. Vigotski, inclusive daquelas em que aborda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento (1956); (4) a reconstrução da Escola Politécnica de Educação Geral e o novo sistema de educação (1956); (5) a criação da figura da “Escola Experimental” (1956); (6) a consolidação do estreito vínculo que sempre existiu entre a Psicologia e a Didática soviéticas histórico-culturais que facilitou a gênese de uma vertente fecunda da psicologia, conhecida com o nome de Psicologia Pedagógica, preocupada em estudar, como tema central, as condições que dão maior efeito ao desenvolvimento.

Zankov (1901-1977), P. Ya. Galperin (1902-1988) e D. B. Elkonin (1904-1984), em cujo trabalho se estabeleceriam os sistemas psicológicos e didáticos desenvolvimentais Zankoviano (Puentes; Aquino, 2019), Galperin-Talízina (Longarezi; Puentes, 2021) e Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes; Longarezi, 2019).

De modo mais geral e sintético, pode-se definir a aprendizagem desenvolvimental como aquela aprendizagem cujo conteúdo, métodos e formas de organização estão orientados para as leis do desenvolvimento (Repkin, 1992). Essa concepção se orienta para o desenvolvimento psíquico da criança como sujeito capaz de colocar para si, de forma independente, tarefas em diversas esferas da atividade e encontrar os melhores modos para sua resolução (Repkin; Repkina, 2018). Baseia-se em quatro disposições básicas: (1) na necessidade de autodesenvolvimento contínuo dos seres humanos; (2) na atividade criativo-transformadora como fonte de autodesenvolvimento; (3) na condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico; (4) nas teses de L. S. Vigotski sobre a relação entre educação, aprendizagem e desenvolvimento, bem como na sua teoria da Zona de Desenvolvimento Possível, em que ressalta que “só é bom aquele tipo de aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento e o guia” (Vigotski, 2010, p. 60).

De todos os sistemas psicológicos e didáticos desenvolvimentais que surgiram e se consolidaram no contexto da União Soviética, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin foi o mais popular, consistente e representativo, tanto em âmbito nacional quanto estrangeiro. Suas contribuições teóricas e práticas para a aprendizagem dos conteúdos escolares em diferentes áreas do conhecimento humano, sobretudo em matemática e língua russa, são de enorme relevância, e interpretados de maneira adequada e levando em consideração as demandas específicas da educação brasileira, poderiam auxiliar na elaboração de projetos voltados para a implementação de propostas didáticas comprometidas com a melhoria da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico dos alunos.

O presente capítulo tem como objetivo abordar as especificidades da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, analisando os aportes e contribuições de uma de suas variantes mais genuínas e sólidas: o Grupo Kharkiv. Criado em 1963, por V. V. Repkin, o Grupo Kharkiv, depois do Grupo de Moscou, foi o mais importante de todos para além das fronteiras da Rússia. Seus aportes mais significativos deram-se fundamentalmente em três direções distintas, mas complementares: (1) a delimitação do conceito e conteúdo da categoria psicológica de “sujeito”; (2) o conceito, objetivo, conteúdo e estrutura da atividade de estudo; (3) a teoria e metodologia da aprendizagem da língua russa.

Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental

O termo russo que identifica a teoria é “Развивающее обучение” e surgiu, provavelmente, entre 1978, ano em que N. A. Menchinskaia ainda continuava a empregar o “и” (e) para conectar as expressões “учения” (aprendizagem) “развития” (desenvolvimento),⁴² ao se referir ao problema dessa relação, tal e como faziam no passado K. D. Ushinski, P. P. Blonski e L. S. Vygotski, A. N. Leontiev, L. A. Zankov, P. Ya. Galperin etc. e, 1979, em que I. S. Iakimanskaia adotou essa expressão no título de seu livro Развивающее обучение.

Contudo, a teoria só se popularizou alguns anos depois, a partir de 1986, a raiz da publicação da famosa obra de V. V. Davidov intitulada Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования (Problemas da aprendizagem desenvolvimental: experiência de pesquisa

42. Trata-se do capítulo intitulado “Проблемы учения и развития” (Problemas da aprendizagem e do desenvolvimento), publicado como parte do livro editado por V. V. Davidov, *Problemas de Psicologia Geral, do Desenvolvimento e Pedagógica: coleção de artigos* (Moscou, editora Pedagogia, 1978, p. 253-268) e que foi dedicado ao 60º aniversário da atividade científica e pedagógica de A. A. Smirnov. O livro está disponível em: <https://bit.ly/432nAA4>. Acesso em: 12 mar. 2023.

teórica e experimental na psicologia). A mesma seria traduzida e divulgada, em 1988, em inglês e espanhol, sendo dessa maneira que chegou aos Estados Unidos e América Latina, respectivamente.⁴³

Essa obra sintetiza os principais resultados do trabalho do sistema Elkonin-Davidov-Repkin ao longo de seis décadas no sentido da construção de um modelo teórico da Aprendizagem Desenvolvimental. O esforço conjunto de numerosos grupos de pesquisa espalhados por diferentes cidades e países pode ser sintetizado em cinco aspectos fundamentais: (a) a função da Aprendizagem Desenvolvimental; (b) o modo de transferência da experiência criativa dependente da Aprendizagem Desenvolvimental; (c) seu objetivo; (d) seu conteúdo e método de assimilação; (e) sua concepção da atividade de estudo.

A teoria tem como função estabelecer um tipo específico de aprendizagem que potencialize ao máximo o processo de autodesenvolvimento ou autotransformação do sujeito que estuda, por intermédio da transferência da experiência da atividade humana que permite preservar a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico e, ao mesmo tempo, realizar a inclusão das novas gerações em certas modalidades de atividades transformadoras. O modo de transferência ou de assimilação dessa experiência não é o ensino ou a transmissão dos conhecimentos e habilidades produzidos pela humanidade, mas a atividade colaborativa entre o professor e o aluno na qual não se mostra para a criança as regras para a realização de uma ação, mas se realiza com ela por intermédio de um diálogo de estudo. Como resultado, a criança não apenas realiza a ação desejada, mas também domina as habilidades que estão na sua base, bem como a norma cultural que a governa (Repkin; Repkina, 2019).

Seu objetivo principal consiste na formação das necessidades e habilidades dos próprios alunos que estudam. De acordo com Re-

43. A versão em espanhol foi publicada com o título “La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico” pela Editorial Progreso, de Moscou, com tradução da psicóloga argentina Marta Shuare; enquanto que a versão em inglês saiu sob o nome de “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, pela Revista *Soviet Education*, August/VOL XXX, Nº 8.

pkin e Repkina (2019, p. 34), “isso obriga a apresentar o desenvolvimento da necessidade de criatividade como o principal objetivo de tal sistema”. Em tal sentido, a questão do objetivo da aprendizagem que prepara os alunos para a atividade criativa consiste no conteúdo daquilo que se assimila e do método de sua assimilação. Como conteúdo está o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas (Repkin; Repkina, 1997); como método, a quase-pesquisa ou o estudo-pesquisa (Davidov, 1996; Repkin; Repkina, 2019).

Por fim, a atividade de estudo é o componente principal da aprendizagem desenvolvimental. Por intermédio dela tem lugar a assimilação do conteúdo que favorece o processo de autodesenvolvimento do aluno que estuda. Essa atividade se refere às ações dos alunos procurando atingir os objetivos estabelecidos por eles mesmos ou pelo(a) professor(a). De acordo com Repkin e Repkina (2019), as características desse tipo específico de atividade prevê: (1) a definição de seu conteúdo, isto é, seus objetivos concebidos sob a forma de tarefa de estudo; (2) a definição da base necessidade-motivação da atividade de estudo, ou seja, o sistema de motivos da aprendizagem que determina seu sentido pessoal, do qual depende extraordinariamente o efeito dessa atividade no desenvolvimento da criança; (3) o estabelecimento do diálogo de estudo como componente mais importante na aprendizagem desenvolvimental. O diálogo de estudo é visto “como uma oportunidade de incluir um aluno da aprendizagem como um sujeito que não apenas aprende os modos de ação atribuídos a ele, mas os constrói com base em seu próprio entendimento” (Repkin; Repkina, 2019, p. 66).

Grupo de Kharkiv

Em numerosos trabalhos fizemos questão de reiterar o caráter predominantemente russo, moscovita e davidoviano assumido pelos estudos sobre aprendizagem desenvolvimental realizados no

Ocidente na perspectiva do sistema psicológico e didático Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2019c, d; Puentes; Longarezi, 2020, 2021), o com o que de alguma maneira se discriminou, subestimou, marginalizou, diminuiu e ignorou a atividade também monumental efetuada ao longo de mais de sessenta anos por outros grupos de pesquisa espalhados tanto no interior como no exterior da Rússia.

É verdade que a base fundamental desse sistema sempre foi o Grupo de Moscou, criado por D. B. Elkonin, em 1958, e conduzido magistralmente depois por V. V. Davidov, desde 1961 e até sua morte prematura em março de 1998. Mas, também é verdade que a solidez do sistema, seu reconhecimento nacional e internacional, foi resultado de um longo trabalho de pesquisa experimental e formação levada a cabo de maneira articulada, sincronizada e complementar pelo Grupo de Moscou em estreita colaboração com os demais grupos distribuídos em repúblicas soviéticas e países orientais e ocidentais.⁴⁴

O Grupo de Kharkiv, especificamente, esteve entre os cinco primeiros criados: Moscou (Rússia, 1959), Tula (Rússia, 1961), Kharkiv (Ucrânia, 1963), Kiev (Ucrânia, 1963) e Berlim (Alemanha Oriental, 1963). Esses grupos foram, juntamente, com o Grupo de Moscou, a coluna vertebral de todo esse projeto. Contudo, não existe ainda no Brasil um trabalho específico que tenha assumido o objetivo de reconstruir o processo histórico de gênese, desenvolvimento e consolidação desse grupo. Há várias publicações nossas que abordam indiretamente essa questão (Puentes, 2017, 2019b, c, 2022; Puentes; Amorim; Cardoso, 2019, 2021) e outros escritos em períodos distintos por representantes da teoria (Davi-

44. O sistema contou com grupos de pesquisa, centros experimentais e laboratórios em mais de cinquenta cidades, entre as quais se destacam, além de Moscou, Kharkiv, Berlim (Alemanha Oriental), Kiev, Dushanbé, Lugansk, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga, Samara, Krasnodar Krai e Médnoe (região de Kalinin). Esses centros reuniram centenas de pesquisadores e professores experimentadores, boa parte dos quais formados em universidades e no Instituto Siberiano de Aprendizagem Desenvolvidor.

dov, 1996b, 1997; Repkin, 1997; Repkina, 2012) que são de extrema relevância para o estudo sobre o tema, mas nada de concreto foi feito a respeito no âmbito brasileiro.

Ao relatar esse processo, é preciso que se adote uma metodologia que contemple a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre as fontes russas e ucranianas, de tal maneira que não prevaleça nem a exaltação exagerada da própria participação de uma e nem o reconhecimento sincero, mas ponderado e frio da outra. Davidov não economiza em seus trabalhos, comentários positivos e elogiosos a respeito das contribuições do Grupo de Kharkiv à teoria da aprendizagem desenvolvimental, sobretudo de seus principais representantes (V. V. Repkin, F. G. Bodanski, P. S. Zedek, A. I. Alexandrova, A. M. Zakharova, Yu. P. Barkhaev, entre outros). Contudo, nestes dois textos em específico (Davidov, 1996b, 1997), ele é comedido quando se faz menção ao trabalho realizado fora do Grupo de Moscou. Claro que isso se explica, em parte, pelos motivos específicos que subjazem a elaboração destes dois textos, que se referem à necessidade de reafirmar o protagonismo do Grupo de Moscou, especialmente de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, na gênese e consolidação do sistema, perante afirmações de A. K. Dusavitskii que parecem ignorar a história.

Em razão disso, V. V. Davidov afirma que todos os estudos sobre o problema da aprendizagem desenvolvimental levados a cabo em Kharkiv, sob a direção de V. V. Repkin, começaram “por sugestão” do laboratório e do Grupo de Moscou. Reconhece também que o sistema de aprendizagem desenvolvimental foi criado por uma equipe internacional de cientistas (principalmente pelos esforços de especialistas russos e ucranianos), mas, ao mesmo tempo, reforça a tese de que o conceito principal desse sistema se originou no laboratório de Moscou conduzido por D. B. Elkonin. Além disso, admite que o nome de V. V. Repkin devia ser incluído no sistema junto com o dele e de D. B. Elkonin. Contudo, não o incluiu e nem especificou as contribuições teóricas e metodológicas concretas realizadas pelo Grupo de Kharkiv que fizeram dele uma das principais variantes.

Enfim, as origens da aprendizagem desenvolvimental na cidade Kharkiv estão associadas ao trabalho de, pelo menos, dez figuras importantes e a quatro eventos relevantes: aos nomes de P. I. Zinchenko, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, G. V. Repkina, F. G. Bodanski, G. K. Sereda, G. P. Grigorenko e R. V. Skotarenko, bem como a criação do Grupo de Kharkiv (1963), do Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkiv (1963), do Laboratório de Pesquisa do Instituto Pedagógico de Kharkiv (1963) e do Centro de Pesquisa de Kharkiv (1970).

Sendo assim, a afirmação de V. V. Davidov de que todos os estudos sobre o problema da aprendizagem desenvolvimental levados a cabo em Kharkiv começaram “por sugestão” do laboratório e do Grupo de Moscou, é, além de imprecisa um tanto exagerada. As ações de estudo mais concretas sobre aprendizagem desenvolvimental podem ter começado por sugestão do laboratório e do Grupo de Moscou, mas o desejo de transformar a aprendizagem desenvolvimental em um problema de pesquisa surgiu antes por iniciativa de V. V. Repkin e G. V. Repkina, e por sugestão de P. I. Zinchenko e P. Ya. Galperin. Nesse sentido, as ideias sobre aprendizagem desenvolvimental conectaram os kharkivianos muito mais com as teses elaboradas por L. S. Vigotski, na década de 1930, por intermédio, em primeiro lugar, da influência de P. I. Zinchenko, que em Kharkiv “foi ‘alcançado’ pelos companheiros e alunos de L. S. Vigotski” (Zinchenko; Mesheriakov, 2016, p. 130), dos quais passou a ser amigo, discípulo, seguidor e colaborador, como por exemplo, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. I. Asnin, L. I. Bozhovich, R. E. Levina, N. G. Morozova e L. S. Slavina. Em segundo lugar, da concepção de aprendizagem desenvolvimental baseada na formação por etapas das ações mentais e conceitos elaborados por P. Ya. Galperin, aluno e seguidor de L. S. Vigotski e amigo pessoal de P. I. Zinchenko, do que precisamente com as teses do Grupo de Moscou. Foram provavelmente esses acontecimentos na história do Grupo de Kharkiv que fizeram dele a variante mais peculiar no interior do sistema.

V. V. Repkin e G. V. Repkina, a caminho para Moscou, chegaram à cidade de Kharkiv no final de 1962, acompanhados de suas três filhas. P. I. Zinchenko tinha defendido, em 1958, sua tese de Doutor em Ciências Psicológicas e, em 1961, publicado a sua principal obra: *Непроизвольное запоминание* (Memorização involuntária, Editora da Academia de Ciências Pedagógicas, Moscou). Além disso, no começo de 1963, fundara o Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkiv e ajudara a criar o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Zinchenko; Mesheriakov, 2016).

Nessas circunstâncias V. V. Repkin e G. V. Repkina conheceram P. I. Zinchenko, imediatamente abandonaram a ideia inicial de continuar viagem para Moscou, onde Repkina cursaria o doutorado sob a supervisão de A. N. Leontiev, e se matricularam no Programa de Pós-Graduação sob a orientação de P. I. Zinchenko. Os trabalhos sobre a memória não voluntária levaram Zinchenko explicar o papel da memória espontânea na atividade real dos seres humanos, antes de tudo, na atividade de estudo dos alunos. Isso levou a tentativa de introduzir a aprendizagem experimental sistemática nas escolas da cidade de Kharkiv, o que se associava o convite realizado tanto a G. V. Repkina quanto a V. V. Repkin.

G. V. Repkina assumiu o estudo das questões relacionadas à memória não voluntária e V. V. Repkin, que já tinha experiência em trabalhos experimentais nas escolas com base na teoria de P. Ya. Galperin,⁴⁵ assumiu a pesquisa da relação entre memória e aprendizagem. Observemos que o interesse de V. V. Repkin e G. V. Repkina pela pesquisa da relação entre a atividade de estudo e a aprendizagem experimental precedem ao contato deles com D. B. Elkonin e V. V. Davidov, bem como com a concepção específica de ambos a respeito da aprendizagem desenvolvimental.

45. Como resultado dessas pesquisas possibilitou-nos conhecer, em 1960, o que pode ter sido a sua primeira publicação científica com o título *Формирование орфографического навыка как умственного действия* (A formação de habilidades ortográficas como uma ação mental), com base na teoria de Galperin. O artigo foi publicado no periódico científico russo *Questões de Psicologia*, mas não encontramos registro dele até o presente momento (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Foi durante a fase de preparação do experimento escolar que V. V. Repkin sentiu necessidade de procurar mais ajuda do que aquela recebida de P. I. Zinchenko. É somente nesse momento que entram P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin e V. V. Davidov nessa história. Repkin procurou orientação de seu ex-professor Galperin, que, por sua vez, indicou D. B. Elkonin e V. V. Davidov responsáveis à época por pesquisas importantes na escola n. 91, da cidade de Moscou, na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental (esse termo surge no final da década de 1970) com base nos pressupostos teóricos de L. S. Vigotski, mas com um entendimento diferente ao adotado por L. A. Zankov (cf. Puentes; Aquino, 2019).

A partir desses contatos e da supervisão de D. B. Elkonin e V. V. Davidov funda-se, no próprio ano de 1963, o grupo de Kharkiv, vinculado ao Grupo de Moscou e tendo como base o trabalho desempenhado, não apenas por V. V. Repkin e G. V. Repkina, mas também pelo psicólogo G. K. Sereda (1925-1995),⁴⁶ pelo matemático F. G. Bodanskii e pelas professoras G. P. Grigorenko e R. V. Skotarenko, inicialmente na escola experimental n. 62, e, depois, nas escolas n. 4 e n. 17. E somente, então, entram os nomes de G. K. Sereda, F. G. Bodanskii, G. P. Grigorenko e R. V. Skotarenko nesse processo.⁴⁷

A Aprendizagem Desenvolvimental na perspectiva do Grupo de Kharkiv: recepção e renovação da teoria

Entre os grupos de pesquisa criados no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, com base nos pressupostos teóricos e

46. G. K. Sereda, no próprio ano de 1963, entrou no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkiv, sob a supervisão de P. I. Zinchenko, junto com V. V. Repkin e G. V. Repkina. Defendeu sua Tese de Candidato a Doutor em Ciências Psicológicas, em 1967, com o título “Memória involuntária e educação” (Sherstyuk; Jakuszko, 2019).

47. O trabalho ininterrupto realizado pelo Grupo de Kharkiv a partir desse momento é descrito em algumas publicações dos próprios representantes dessa variante (Repkin, 1998; Repkina, 2012), bem como de membros do Gepedi (Sheratyuk; Jakuszko, 2019; Puentes; Amorim; Cardoso, 2019, 2021).

metodológicos iniciais estabelecidos pelo Grupo de Moscou, provavelmente as variantes mais nítidas, criativas e consistentes sejam Kharkiv e Berlim. Antes do trabalho de pesquisa efetuado pelo Gepedi (Puentes, 2017; Puentes; Aquino, 2019; Puentes; Longarezi, 2019; Amorim, 2020; Cardoso, 2020; Puentes; Amorim; Cardoso, 2021; Longarezi; Puentes, 2021; Longarezi, 2022; Puentes, 2022a, b), a teoria da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva dos diferentes sistemas didáticos, as aproximações e distanciamentos entre os mesmos, bem como as suas principais variantes, não tinha sido assumidas como objeto de estudo.

Moscou e Kharkiv tinham admiração e respeito mútuos. Entre esses grupos (além do grupo de Tula) surgiu a equipe científica e prática mais duradora e consistente no interior do sistema com o propósito de criar, com base nas escolas experimentais, os conteúdos e métodos da aprendizagem desenvolvimental das disciplinas da escola básica (Davidov, 1997). Ambos coincidiram teórica e metodologicamente a respeito de muitos dos temas centrais relacionados com as teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo. Seus membros se citavam de maneira reiterada, produziram em co-autoria alguns trabalhos relevantes e presidiram simultaneamente a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental (V. V. Davidov na condição de Presidente e V. V. Repkin de Vice-Presidente), a partir de sua fundação em 1996. Contudo, ambos também divergiram em outras tantas questões de natureza teórica e prática relacionadas tanto com a teoria da atividade de estudo quanto com o restante das teorias auxiliares (cf. Puentes; Longarezi, 2019).

Essa parte do texto aborda, justamente, tanto o processo de recepção e apropriação da teoria da aprendizagem desenvolvimental por parte do Grupo de Kharkiv, quanto outro processo ainda mais relevante de renovação e transformação dessa teoria com base na influência exercida não só pela tradição psicológica e pedagógica ucraniana, mas também pelo efeito de outras concepções histórico-culturais relevantes à época e as interpretações geradas como resultado das pesquisas expe-

rimentais realizadas a respeito de objetos de análise muito específicos. O objetivo é mostrar não apenas aqueles aspectos objetivos que fizeram do Grupo de Kharkiv uma das variantes mais originais e potentes no interior do sistema, mas também as condições, eventos, fatores e circunstâncias concretas que levaram a isso; a tal ponto que é possível reconhecer a existência de uma maneira kharkiaviana muito peculiar de promover aprendizagem desenvolvimental e a atividade de estudo.

Pode-se sintetizar os aportes mais significativos do Grupo de Kharkiv ao processo de formação e consolidação de um modelo “ucraniano” de aprendizagem desenvolvimental em três áreas específicas do conhecimento psicológico e didático: (1) delimitação e pesquisa da categoria de “sujeito” da atividade de estudo; (2) delimitação e pesquisa do conceito, conteúdo e estrutura da atividade de estudo; (3) delimitação e pesquisa da teoria e metodologia da aprendizagem da língua.

Delimitação e pesquisa da categoria de “sujeito” da atividade de estudo

O sistema, mesmo focado no processo de autodesenvolvimento da criança que estuda, em lugar de privilegiar a elaboração de uma teoria psicológica sobre o sujeito, focou na atividade objetiva que ele realiza (Puentes 2019a). Davidov ([1991]2021, p. 222, destaque nosso) escreveria que “até hoje as características psicológicas do sujeito foram pouco estudadas, uma vez que a atenção principal foi dada à estrutura da própria atividade de estudo, à natureza da tarefa de estudo e às ações de estudo [...]”.

Essa é a razão pela qual ao longo de quase cinco décadas emergiram, no geral, diferentes concepções de sujeito sem que se adota-se embasamento teórico, metodológico e experimental suficientemente fundamentado.⁴⁸ Do ponto de vista da metodologia

48. Na etapa inicial de desenvolvimento da teoria, de 1958-1970, emergiu a noção do “sujeito da cognição”; entre 1971 e 1990 a do “sujeito das necessidades e dos motivos”; entre 1991 e 1998 a de “sujeito individual e coletivo” e de “sujeito da emoção”; entre 1991 e 2019 a do “sujeito como fonte”. Uma caracterização de cada

adotada, especificamente, seria simplesmente impossível pesquisar de maneira aprofundada a categoria “sujeito da atividade de estudo”, sua esfera das necessidades e motivos, porque “a maioria dos estudos existentes foi realizada por meio de observações que apenas [...] permitiu descrever as características externas dessa esfera. Para revelar suas leis internas é necessário usar ferramentas experimentais” (Davidov, 1991[2021], p. 237)

A questão do sujeito foi tratada por diversos autores em estudos sobre a especificidade dos motivos para a atividade de estudo (A. K. Dusavitskii, A. K. Márkova), as características da tarefa de estudo e o estabelecimento de metas (E. I. Mashbits, V. V. Repkin, Yu. M. Schwalb), as ações de modelagem (V. V. Davidov e outros), as características das ações de monitoramento e avaliação (L.V. Bertsfai, A.V. Zakharova, V. Romanko) e tipos de comunicação na aprendizagem (G. A. Zuckerman), entre outras (Dusavitskii, 1996; Repkin, 1997a, b; Zuckerman, 2000). Repkina, 2010). Entretanto, os dados acumulados sobre o tema do sujeito nesses e em outros estudos permaneceram praticamente sem serem analisados e nem generalizados e, o que é pior, “a questão do **sujeito como fonte** dessa atividade não foi considerada durante muito tempo” (Repkin; Repkina, 2019, p. 35-36, grifo do autor), predominando a noção do “sujeito portador”.⁴⁹

É verdade que cabe a Davidov (1996) o mérito de ter sido o primeiro, junto com sua equipe de Moscou, a dar os passos iniciais no sentido da solução desse problema com suas pesquisas sobre o sistema de ações que fornecem uma solução para a questão da tarefa de estudo como um tipo específico de quase-pesquisa. Contudo, a resposta mais completa e sólida para o problema do sujeito foi dada pelos representantes do Grupo de Kharkiv tendo por base a adoção do conceito

um desses períodos e de cada uma dessas noções de sujeito podem ser consultadas em Puentes (2019a).

49. O sujeito portador é aquela criança ativa, cognitiva, implicada na atividade do outro, mas que não é capaz de criá-la.

de “sujeito como fonte” da atividade de estudo, descrito de maneira mais explícita e acabada muito recentemente por Repkin e Repkina (2019), mas que está em elaboração desde a década de 1970.

Os aspectos mais relevantes do conteúdo, estrutura e processo formativo desse conceito são os seguintes: (1) o desenvolvimento do sujeito é o estágio inicial da personalidade; (2) esse desenvolvimento é estritamente individual e não coletivo; (3) a criança, no seu movimento de ascensão à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo de sua própria autotransformação, passa por quatro etapas diferentes: a) sujeito comunicativo; b) sujeito das ações práticas; c) sujeito compreensivo; d) sujeito criativo; (4) o desenvolvimento da criança como sujeito se inicia a partir dos primeiros meses de vida e, no começo da escolaridade, ele tem uma rica experiência de comunicação e de ações mais simples de autotransformação; (5) nesse estágio da vida as capacidades da criança como sujeito são muito limitadas a ações, que de uma forma ou de outra são baseadas em sua própria experiência individual; (6) no estágio da vida que acontece durante o processo de escolarização a criança se torna sujeito de ações muito além de sua experiência individual; (7) nesse período da vida escolar a criança, como sujeito da atividade, passa por duas etapas diferentes: (a) sujeito de ações práticas cujos métodos de implementação são regidos por normas culturais (escrita, leitura, operações aritméticas);⁵⁰ (b) o domínio dos modos de ação recua e o foco passa para a mudança na compreensão do indivíduo, de si mesmo como sujeito, que envolve um entendimento da essência de uma variedade de sistemas naturais e sociais, bem como de possibilidade da atividade; (8) o conceito de sujeito da atividade de estudo guarda estreita relação com o conceito de personalidade; (9) o conceito mais adequado e promissor de personalidade é a de “sujeito criativo” de Davidov (1996a); (10) existem diferenças marcantes e claras entre o conceito de su-

50. Nessa fase acontece um desenvolvimento intensivo da consciência, dos métodos de estabelecimento das bases objetivas dos modos de execução das ações, inicialmente na forma de percepção sensorial e, em seguida, de conceitos e de análise significativa dos componentes dos modos de ação.

jeito da ação e da personalidade: a personalidade, em seu trabalho criativo, depende de uma compreensão individual do significado do mundo; o sujeito da ação prática ou de estudo, por sua vez, procede a partir do entendimento geralmente aceito e bem estabelecido; (11) o desenvolvimento do sujeito e da personalidade são dois processos intimamente relacionados, mas não idênticos; o desenvolvimento do sujeito da ação, realizado no processo de dominar uma atividade específica, é um pré-requisito para o desenvolvimento da personalidade. O desenvolvimento da personalidade, que acontece no processo de realização de atividades que uma pessoa já domina, é a conclusão lógica do desenvolvimento do sujeito, seu resultado final.

Em síntese, o conceito de “sujeito como fonte” tem como ponto de sustentação a ideia de que toda atividade humana, inclusive a atividade de estudo, nasce do desejo da criança de colocar a mesma como um objetivo pessoal. Sem o desabrochamento desse desejo e, inclusive, sem o estabelecimento de objetivos não brotam as ações que levam a realização da atividade. De acordo com Matveeva, Repkin e Skotarenko (1975), os motivos semânticos garantem a proposição da tarefa, mas não o desejo do aluno para desenvolvê-la. Em tal sentido, são também importantes os motivos ativos (interesses cognitivos estáveis) responsáveis por incitar e estimular o aluno a estudar e, dessa maneira, o aluno passa a estar em condições de agir como professor de si mesmo. Parafraçando Repkin (1997a, p. 341, tradução nossa), pode se afirmar que o aluno deixa de ser escravo dos acontecimentos e passa a ser um criador de sua própria vida, pois “é certo que os acontecimentos ditam sua vontade, mas a liberdade do ser humano consiste na sua capacidade de mudar os acontecimentos e, assim, se tornar o mestre de seu destino”.

Delimitação e pesquisa do conceito, conteúdo e estrutura da atividade de estudo

O tipo de compreensão que o Grupo de Kharkiv desenvolveu a respeito do conceito de “sujeito como fonte” da atividade de estudo,

marcou também de maneira singular seu olhar para a definição desse tipo específico de atividade. Enquanto os demais grupos do sistema entendiam, inspirados na ideia de Davidov (1972), que a atividade de estudo “reflete as ações que garantem a solução da tarefa de estudo”, o Grupo de Kharkiv, na mesma década, assumia o estudo como “aquele tipo específico de atividade humana na qual se garante não apenas a **resolução da tarefa de estudo**, mas também sua **determinação ou enunciado**” (Repkin; Dorokhina, 1973, destaques nossos).

Para uns, a atividade de estudo representava um conjunto de ações (estudo, controle e de avaliação); para os kharkivianos simbolizava tanto as ações, quanto o enunciado da tarefa de estudo que contém o objetivo de sua realização. O “sujeito como fonte”, diferentemente do “sujeito portador”, exigia que o ponto de partida da atividade de estudo fosse a formulação de uma nova tarefa de estudo pelo próprio aluno, com base na necessidade e no desejo de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente insuficiente para resolver a situação de dificuldade que é apresentada.

O conceito de sujeito afetou, do mesmo modo, o conteúdo da atividade de estudo. Com base na compreensão que o sistema tinha dos pressupostos teóricos de L. S. Vigotski, o conteúdo era considerado o aspecto essencial da aprendizagem que desenvolve, do qual derivava todo o resto, inclusive os métodos. Nessa perspectiva, a realização dos objetivos de aprendizagem dependia de seu conteúdo entendido enquanto aqueles padrões culturais que os alunos devem assimilar. Os moscovistas, e com eles o restante dos grupos do sistema, consideravam o pensamento teórico o objetivo da aprendizagem desenvolvimental e, nessa mesma lógica, indicavam os conceitos científicos e os modos generalizados de ação o seu conteúdo principal (Davidov; Márkova, [1981, 1987]2019).

O Grupo de Kharkiv, com base na tese de que o desenvolvimento do aluno como sujeito de estudo era o objetivo da aprendizagem desenvolvimental, defendia a tese de que seu conteúdo deveria ser um sistema gradualmente complexo de bases substantivas para a

ação, que se alterava na mesma medida que o sujeito passava pelos diferentes estágios de desenvolvimento. O sujeito comunicativo e das ações práticas devia ter como conteúdo, na fase inicial, os modos de ação, e na fase final a base substantiva dos modos generalizados de ação. O sujeito compreensivo por sinal, a essência dos vários sistemas funcionais sociais e naturais, as regularidades de seu funcionamento, bem como as mudanças e possibilidades de transformação. O Sujeito criativo, por fim, uma compreensão particular de mundo e a realização da atividade criativa para transformá-lo (Repkin; Repkina, 2019). Na direção desses conteúdos deviam orientar-se as matérias curriculares das diferentes disciplinas escolares.

Sendo assim, uma das grandes contribuições da variante Kharkiv foi perceber o caráter dinâmico dos conteúdos de aprendizagem que se alteram na mesma medida que o sujeito transita pelos diferentes estágios de seu desenvolvimento (Repkin; Repkina, 2019).

Por fim, o conceito de sujeito da variante Kharkiv também influenciou na concepção da estrutura da atividade de estudo que eles tinham. Puentes (2019c, d, f, 2020b) oferece uma análise detalhada do processo histórico de gênese, desenvolvimento e consolidação da concepção de estrutura da atividade de estudo no interior do sistema qual é possível perceber a evolução das propostas formuladas por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin ao longo de um período de quase sessenta anos. A mesma permite captar também as aproximações e distanciamentos entre as variantes Moscou e Kharkiv, bem como as contribuições dessa última para o campo da aprendizagem desenvolvimental.

Desde o início, a atividade de estudo estruturou-se com base em dois componentes fundamentais: tarefa e ações. Mesmo assim, o problema da tarefa de estudo jamais se tornou objeto de uma pesquisa especial para o Grupo de Moscou, dado que seus representantes, seguindo a tradição estabelecida na psicologia por A. N. Leontiev e P. Ya. Galperin, presumivelmente acreditavam que a aprendizagem do aluno assume as tarefas que lhe são atribuídas pelo

professor e, conseqüentemente, a aceitação da tarefa não é resultado da própria atividade dos alunos, mas um pré-requisito necessário para sua implantação (Davidov, [1986] 2021).

Em razão disso, focaram-se na análise do sistema de ações de estudo que asseguram a realização dos objetivos no processo de solução de uma tarefa de estudo do tipo quase-pesquisa. Contudo, segundo Repkin e Repkina (2019), a solução de uma tarefa de estudo do tipo quase-pesquisa, mesmo sendo a mais difícil possível, não é capaz de desenvolver o sujeito da aprendizagem capaz de estabelecer uma nova tarefa de estudo.

O Grupo de Kharkiv, por sua vez, mantendo a tradição e sem ignorar a importância do diagnóstico e do processo de formação das ações, focara-se na tarefa de estudo. Elkonin (1961 [2021], p. 140) definiu a tarefa de estudo como a modificação do “próprio sujeito atuante, quer dizer, dominar determinados modos de ação e não em modificar os objetos com os que o sujeito interage”. Com base nisso, o primeiro passo dado pelos kharkivianos foi submeter esse conceito a ajustes significativos que demonstrassem que a transformação do aluno em sujeito era resultado da resolução da tarefa de estudo.

O Grupo de Kharkiv comprovou em pesquisas experimentais, em primeiro lugar, que o domínio dos conhecimentos e habilidades por si só não levava à transformação do aluno em sujeito; em segundo lugar, que se bem Davidov estava certo em acreditar que o desenvolvimento dos alunos só era possível se sua aprendizagem acontecia não de maneira reprodutiva, mas em um sistema de ações transformadoras do sujeito (quase-pesquisa), era “difícil concordar com ele que o principal objetivo e resultado dessa atividade de estudo seja o desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos” (Repkin; Repkina, 2019, p. 48), porque o desenvolvimento das habilidades, inclusive do pensamento teórico, não é resultado direto da aprendizagem, pois essa só pode afetar o desenvolvimento de habilidades quando garante, ao mesmo tempo, o desenvolvimento daquele sujeito para o qual tais habilidades são necessárias.

Em tal sentido, a estrutura da atividade de estudo proposta pela variante Kharkiv ficaria assim: (a) a tarefa de estudo e, (b) as ações de estudo. A tarefa de estudo integrada por três passos, a saber, a situação de dificuldade, a situação-problema e a situação de estudo. As ações de estudo, por sua vez, por dois passos, a modelagem e a avaliação (que prevê também o controle).

Além da proposta dessa nova estrutura, sobretudo, do foco nos passos que integram a tarefa de estudo como primeiro componente, o Grupo de Kharkiv abordou também mais um novo elemento ao comprovar o caráter dinâmico dessa estrutura. De acordo com o trabalho do grupo, as ações de estudo seguem uma lógica que não é linear, mas dinâmica o que significa que a atividade de estudo não só acontece em uma sequência estabelecida, como também de maneiras diferentes que se complementam umas às outras nos diferentes estágios de formação da tarefa de estudo, sua resolução e avaliação dos resultados (Repkin; Repkina, 2007[2021]).

Delimitação e pesquisa da teoria e metodologia da aprendizagem da língua

Um dos aportes mais relevantes realizado pelo Grupo de Kharkiv esteve associado ao desenvolvimento teórico e metodológico da aprendizagem da língua russa. É impossível falar, de maneira séria e consistente, de didática e metodologia da língua no interior das diferentes concepções de aprendizagem desenvolvimental, sem fazer referência obrigatória ao trabalho realizado por uma equipe de pesquisadores kharkivianos liderados por V. V. Repkin e P. S. Zhedek.⁵¹ Essa equipe assumiu, desde a década de 1970, a responsabilidade dada por D. B. Elkonin e V. V. Davidov de produzir os programas, as orientações metodológicas aos professores e os materiais didáticos

51. Essa equipe ficou integrada por E. V. Vostorgova, Y. A. Levin, E. V. Nekrasova, L. V. Chebotkova, L. I. Timchenko, N. G. Agarkova, I. P. Staragina, G. N. Kudina, Z. N. Novlianskai, E. I. Matveev e N. T. Vadimovna.

para a aprendizagem da língua russa nas escolas dos anos iniciais e finais do nível fundamental no interior do sistema. Boa parte desse material, submetido numerosas vezes a correções, atualizações e edições, ainda continua utilizando-se em instituições russas, ucranianas, letonas etc.

Vostorgova (2022), coautora com V. V. Repkin em muitas dessas obras, afirma que, em 1993, a raiz da elaboração da primeira lista federal de livros didáticos, quando as variações do conteúdo de aprendizagem ainda eram incipientes na Federação Russa, apenas três livros didáticos constavam na seção de ensino fundamental para estudar a língua russa: o conhecido livro de T. G. Ramzaeva (para o currículo clássico do ensino fundamental), o livro de A. V. Polyakova (para o sistema de aprendizagem desenvolvimental zankoviano) e, o terceiro, o livro didático de V. V. Repkin (para o sistema de aprendizagem desenvolvimental D. B. Elkonin - V. V. Davidov).

A experiência na docência da língua, unido a sua formação filológica, longa carreira como psicólogo da aprendizagem e interesse pelos problemas da língua fizeram de V. V. Repkin um linguista brilhante. V. V. Davidov confiava plenamente em suas qualidades humanas e profissionais, do contrário não teria colocado em suas mãos a responsabilidade de criar um curso de língua russa baseada na teoria da aprendizagem desenvolvimental. O Grupo de Moscou tinha ótimos profissionais, cientistas e pesquisadores da aprendizagem da língua, tais como, Aidarova (1964), Márkova (1974) e Zuckerman (1997). Mas foi o conteúdo principal do programa e dos manuais metodológicos sobre a língua russa desenvolvido por psicólogos e professores do Grupo de Kharkiv que ele descreveu em seu famoso livro *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: a experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental* (1986) e foi com V. V. Repkin que redigiu essa parte.⁵² Nenhum outro membro do sistema

52. Veja-se, na versão original em russo do livro Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования (Problemas da aprendizagem desenvolvimental: a experiência da

teve, como V. V. Repkin, participação tão direta e especial nessa que é a obra mais conhecida de V. V. Davidov.

As principais ideias do Grupo de Kharkiv a respeito da aprendizagem desenvolvimental da língua russa estão contidas em numerosas publicações produzidas desde a década de 1970 até hoje (Repkin; Zhedek, 1970; Zhedek, 1975; Repkin; Kramskikh, 1977; Repkin, 1992, 1993, 1994, 1996, 1997, 1999). Como resultado desse esforço foi elaborado o primeiro livro experimental para a aprendizagem da Língua Russa nos três primeiros anos do nível fundamental e depois produzidos, revisados e reformulados mais de cinquenta títulos diferentes que integravam um kit pedagógico para cada um dos quatro anos iniciais do nível fundamental (Programa Didático, Orientações para Professores, Livro didático do aluno, Formulário eletrônico, Teste para formação, Teste e trabalho diagnóstico). E aqui não está contemplado o material que de igual modo foi elaborado para a aprendizagem da língua nos anos finais do nível fundamental (5º-9º ano).

A proposta de uma nova metodologia da aprendizagem da língua na perspectiva desenvolvimental partiu da crítica ao modelo tradicional que se sustentava na natureza morfológica da ortografia. Esse princípio procurava a assimilação das especificidades ortográficas de cada tipo particular de padrão ortográfico sem levar em conta a grafia de quaisquer outros padrões ortográficos. Como resultado, os alunos se viam obrigados a obter dicas por intermédio das inúmeras regras parciais da ortografia que não seguiam uma única linha de raciocínio para todos os casos.

Em lugar da aprendizagem com base na morfologia, o Grupo de Kharkiv, defendeu o princípio fonético, a partir do qual as mesmas letras do alfabeto designam o fonema em todas as suas variações.

pesquisa psicológica teórica e experimental, Davidov, 1986), a nota número 9, da página 170, do tópico 2 (Características das matérias experimentais no ensino fundamental, p. 170), do capítulo IV (Desenvolvimento psíquico dos estudantes menores no processo da atividade de estudo, p. 163).

O modo generalizado das ações ortográficas fica assim colocado: a designação com letras dos fonemas em posições fracas (as vogais sem acento, as consoantes cuja ortografia geram dúvidas) está determinada pelas posições fortes dos fonemas em questão (vogais acentuadas, consoantes antes de vogais e sonoras na composição de morfemas), assegurando assim uma escrita uniforme.

A utilização do princípio fonético na metodologia da aprendizagem da língua possibilita a formação do conceito de fonema nas crianças já desde o começo do nível fundamental. Esse princípio serviu mais tarde de fundamento único para aprender o modo geral por intermédio do qual todos os padrões ortográficos assimilados na escola dos anos iniciais podem ser identificados e escritos.⁵³

Considerações finais

A gênese, desenvolvimento e consolidação do sistema psicológico e didático que teve como tarefa a concepção de uma Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental com base na elaboração e implementação de uma Teoria da Atividade, contou com os grupos de Moscou e Kharkiv entre seus principais representantes. O Grupo de Moscou foi uma das faces do sistema, a primeira e mais importante; o Grupo de Kharkiv, a outra. O Grupo de Moscou foi aquele que pensou as questões lógicas para os problemas psicológicos da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico. O Grupo de Kharkiv foi o cérebro da didática que pensou as questões metodológicas para

53. Para um aprofundamento do tema o autor recomenda a leitura do capítulo quinto (Concepção de aprendizagem desenvolvimental da Língua Russa, p. 101-121), do livro intitulado *Vladimir Vladimirovich: vida, pensamento e obra* (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021) e, especialmente o texto intitulado “Um aluno do primeiro ano precisa do fonema? Notas sobre uma das versões do programa de aprendizagem desenvolvimental da língua russa” (Repkin, 1999), em que o autor contrapõe seus pressupostos teóricos e metodológicos sobre aprendizagem da língua aos de G. Zuckerman do Grupo de Moscou.

os problemas psicológicos da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico, sobretudo, da língua russa e da alfabetização.

Os membros do Grupo de Kharkiv sempre se consideraram operários ou coadjuvantes do sistema, mesmo que muito importantes. Jamais procuraram os holofotes da fama. Aliás, sempre preferiram ficar à sombra do Grupo de Moscou, a quem reconheciam como as lideranças legítimas da teoria.

Os distanciamentos teóricos entre os Grupos de Moscou e de Kharkiv a respeito, entre outras questões, do objetivo da aprendizagem desenvolvimental, da noção de sujeito da atividade de estudo e do conceito da estrutura da atividade de estudo são reais e manifestam o modo pacífico como variantes das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo coexistiram no interior do sistema psicológico e didático analisado. O equilíbrio permanente entre consenso e dissenso, aproximação e distanciamento, crítica e superação, permanência e avanço, tradição e modernidade, fez dessa proposta um dos sistemas psicológicos e didáticos alternativos desenvolvimentais mais importantes desde a segunda metade do século XX até a atualidade.

Referências

AIDAROVA, Lada Iosifovna. Formação da atitude linguística à palavra para alunos do ensino fundamental. **Questões de Psicologia**, Moscou, n. 5, p. 55-72, 1964.

AMORIM, Paula Alves Prudente. **Teoria da atividade de estudo**: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. PPGED/UFU. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). 2020. Disponível em <https://bit.ly/41O211E>. Acesso em: 20 maio 2023.

BLONSKI, P. P. **Trabalhos psicológicos selecionados**. Moscou: Educação, 1964.

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. **Aprendizagem desenvolvimental**: Atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. PPGED/UFU. 122f.

Dissertação (Mestrado em Educação). 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ByAUAm>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. **A teoria da aprendizagem desenvolvimental**. Moscou: Intor, 1996a, 544 p.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. **História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental** (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov). Parte I. Вестник, Riga, n. 1, 1996b. Disponível em <http://old.experiment.lv/>. Acesso em: 14 set. 2022.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. História da formação do sistema de aprendizagem desenvolvimental (sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov). Parte II. Вестник, Riga, n. 3, 1997. Disponível em <http://old.experiment.lv/>. Acesso em: 14 set. 2022.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, de Moscou, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. O conceito de aprendizagem desenvolvimental. **Pedagogika**, Moscou, n. 1, 1995.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”. **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, N° 8, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. **Problema da aprendizagem desenvolvimental**: Experiência em pesquisa psicológica teórica e experimental Moscou: Pedagógica, 1986.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo (1986). *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. v. Repkin. Curitiba: CRV, 2021, p. 211-229.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich. atividade de estudo: situação atual e problemas de pesquisa (1991). *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO,

Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. v. Repkin. Curitiba: CRV, 2021, p. 231-245.

DAVIDOV, Vasily V.; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. O conceito da Atividade de Estudo dos estudantes (1981/1987). *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Prudente. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV / Uberlândia: Edufu, 2019, p. 191-214.

DAVIDOV, Vasily Vasilevich.; SLOBODCHIKOV, Viktor Ivanovich; ZUCKERMAN, Galina A. O aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental como sujeito da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: Edufu, 2019, p. 241-256.

DUSAVITSKII, Alexander Konstantinovich. **Desenvolvimento de personalidade na atividade de estudo**. Moscou: Casa da Pedagogia, 1996, 208 p.

IAKIMANSKAIA, Iraida Sergeevna. **Aprendizagem desenvolvimental**. Moscou: Pedagogia, 1979.

LONGAREZI, Andréa Maturano. O trabalho experimental na Alemanha Oriental: contribuições do grupo de Berlim para a teoria da atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Berlim. Baurú, SP: Mireveja, 2022, p. 37-71.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Galperin-Talízina. Guarujá, SP: Editora Acadêmica, 2021.

MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. **Psicologia da aprendizagem do idioma como meio de comunicação**. Moscou, 1974.

MATVEEVA, N. I.; REPKIN Vladimir V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas independentes da atividade de estudo na escola. Вестник, Khorkov, Série Psicológica, v. 8, n. 122, p. 42-50, 1975.

MENCHINSKAIA, Natalya Alexandrovna. Problemas da aprendizagem e do desenvolvimento. *In*: DAVIDOV, Vasily Vasilevich. (Ed.). **Problemas de Psicologia Geral, do Desenvolvimento e Pedagógica**: coleção de artigos. Moscou: Editora Pedagogia, 1978, p. 253-268. Disponível em <https://bit.ly/432nAA4>. Acesso em: 13 set. 2022.

PUNTES, Roberto Valdés. A noção de sujeito na concepção da aprendizagem desenvolvimental: uma aproximação inicial à teoria da subjetividade. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 58-87, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/3IgZZDO>. Acesso em: 9 mar. 2022.

PUNTES, Roberto Valdés. A recepção e renovação das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo na Alemanha Oriental: o grupo de Berlim. *In*: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Berlim. Baurú, SP: Mireveja, 2022b, p. 15-35.

PUNTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davydov (1958-2015). **Obutchénie**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/41UbqIM>. Acesso em: 9 mar. 2022.

PUNTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: uma aproximação ao sistema Elkonin-Davydov-Repkin. *In*: PUNTES, Roberto Valdés.; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 27-54.

PUNTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo – TAE (1959-2018). *In*: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davydov-Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019f, p. 123-159.

PUNTES, Roberto Valdés. Sistema Elkonin-Davydov-Repkin: uma aproximação a teoria da atividade de estudo (1959-2018). *In*: PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desen-**

volvimental: sistema Elkonin-Davydov-Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019c, p. 111-147.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). *In:* PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019d, p. 68-125.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/459ain8>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *In:* ROSA, Sandra Valéria Limonta (org.). **Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental:** pesquisa e trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2020b, p. 35-58, v. 1.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. *In:* PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019e, p. 31-53.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da teoria da atividade de estudo (TAE). **Educação em Análise**, LONDRINA, v. 7, n. 1, p. 28-57, jan./jul. 2022a. DOI: <https://bit.ly/457r7Px>. Acesso em: 13 fev. 2023.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. *In:* PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu; Jundiá: Pacos, 2019, p. 313-360.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. *V. V. Repkin: vida, pensamento e obra*. Goiânia: Phillos, 2021.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas** (online), Brasília, v. 24, p. 342-366, 2019. DOI: <https://bit.ly/3pNUXZ6>. Acesso em: 01 fev. 2023

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-239, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pTjawZ>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (org.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Goiânia: Phillos, 2021, p. 17-39.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2017a, v. 5, p. 187-224.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 1, n. 1, Jan./abr., p. 9-19, 2017b.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), Belo Horizonte, v. 29, p. 247-271, 2013.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Formação de atividades educativas em idade escolar primária. *In*: REPKIN, Vladimir Vladimirovich.; REPKINA, Natalya Vladimirovna. **Aprendizagem desenvolvimental**: Teoria e prática. Tomsk: Peleng, 1997a, p. 198-209.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Tipos de atividade de estudo e métodos de aprendizagem. *In*: REPKIN, Vladimir Vladimirovich.; REPKINA, Natalya Vladimirovna. **Aprendizagem desenvolvimental**: Teoria e prática. Tomsk: Peleng, 1997b, p. 3-47.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. **A fase inicial do desenvolvimento da aprendizagem da língua russa no nível médio**. Kharkiv, 1992.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. **Dicionário Educacional da Língua Russa**. Livro didático para os anos 2º-5º (problemas da aprendizagem desenvolvimental). Tomsk, 1993.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. **Dicionário Educacional de Língua Russa anos 2º-9º**. Tomsk, 1994.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. Вестник, Riga, Centro Pedagógico “Experimental”, 1997.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. História da pesquisa dos problemas da aprendizagem desenvolvimental em Karkhiv. O caminho em direção a um sistema de aprendizagem desenvolvimental. Вестник, Riga, n. 4, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3obFn9e>. Acesso em: 14 set. 2022.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. **O que é a aprendizagem desenvolvimental?** A fase inicial da aprendizagem desenvolvimental da língua russa nos anos finais do nível fundamental. Kharkov: [s. n.], 1992.

REPKIN, V. V. **Um aluno do primeiro ano precisa do fonema?** Notas sobre uma das versões do programa para a aprendizagem desenvolvimental da língua russa. Tomsk: Peleng, 1999, 48 p.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natalya Vladimirovna. **Aprendizagem desenvolvimental**: teoria e prática. Tomsk: Peleng, 1997, 288p.

РЕПКІН, Владимир Владимирович.; РЕПКІНА, Наталья Владимитовна. O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como problema psicológico-didático. *In*: РЕПКІН, Владимир Владимирович; РЕПКІНА, N. V. **O que é a aprendizagem desenvolvimental: uma visão do passado para o futuro**. Moscou: Parceria sem fins lucrativos “Clube do autor”, 2018.

РЕПКІН, Владимир Владимирович.; ЗНЕДЕК, P. S. Sobre as condições para a formação da capacidade generalizada de definir problemas ortográficos. *Вестник*, v. 3, n. 58, p. 55-63, 1970.

РЕПКІН, Владимир Владимирович; ДОРОКІНА, V. T. O processo de “aceitação” da tarefa na atividade de estudo. *In*: **Teoria dos problemas e métodos para sua solução**. Kiev, 1973.

РЕПКІН, Владимир Владимирович; КРАМСКІКІН, S. V. A formação de métodos científicos gerais de análise e generalização substantivas no processo de estudo da língua. **Journal of Kharkov University**. A psicologia da memória e da aprendizagem. Kharkov: Escola Vishche, n. 155, p. 38-42, 1977.

РЕПКІНА, Наталья Владимитовна. A escola psicológica de Kharkiv e o sistema de aprendizagem desenvolvimental. *In*: **Resumos da conferência científico-prática internacional “Kharkiv School of Psychology: Heritage and Modern Science”**. KhNPU, Kharkiv, 2012, p. 207-208.

РЕПКІНА, Наталья Владимитовна. **O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo**. Випуск, periódico da Universidade Nacional de Kharkov, n. 913, série Psicologia, v. 44, p. 148-152, 2010.

ШЕРСТІУК, Lyubomyr; ЯКУСККО, Joanna Paulina. G. k. Sereda (1915-1995): vida e feitos acadêmicos. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Campinas: Paco Editorial; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 189-212.

УШІНСКІ, Konstantin Dmitrievich. **Obras selecionadas**. v. 6. Moscou; L., 1949.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, 103-118.

VIGOTSKI, Lev S. **Pesquisa psicológica selecionada**. Moscou: APN RSFSR, 1956.

VOSTORGOVA, Elena Vadimovna. **Morrei Vladimir Vladimirovich Repkin**: cientista, psicólogo, linguista, autor de livros didáticos sobre o idioma russo. **Prosv**, Moscou, 15 de abril de 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3M6qAo4>. Acesso em: 25 set. 2022.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas Superiores. *In*: VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995.

ZHEDEK, P. S. Assimilação do princípio fonêmico da escrita e da formação da ortografia. Tese. Exame para o título de Candidato a Doutor em Ciências Psicológicas. Moscou, 1975.

ZHEDEK, P. S. Assimilação do princípio fonêmico da escrita e da formação da ortografia. *Tese*. 1975.

ZINCHENKO, Vladimir Petrovich; MESHERIAKOV, Boris G. Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969): sua vida e sua obra. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2016, p. 165-196.

ZUCKERMAN, Galina A. **Como os alunos mais jovens aprendem a aprender**. Riga: Centro de Pesquisa “Experimental”, 2000, 224 p.

ZUCKERMAN, Galina A. **Uma criança em idade escolar pode se tornar sujeito da atividade de estudo?** Вестник, Associação Internacional “Aprendizagem Desenvolvimental”, n. 2, 1997, Moscou-Riga. Disponível em: <https://bit.ly/3obFn9e>. Acesso em: 11 abr. 2023.

CAPÍTULO 10. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL COMPROMETIDA COM O PLENO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Eliza Maria Barbosa

Introdução

As sínteses apresentadas neste texto se produziram justamente quando nós, brasileiros que nos situamos no campo progressista da luta política, derrotamos em eleições livres e democráticas aqueles que representam o período histórico mais violento e obscurantista desde a redemocratização do país. Minhas primeiras elaborações para este texto ocorreram quando ainda estávamos sob a ameaça de uma reeleição e como ocorre sempre que há um processo regressivo das pautas econômicas, morais, éticas e religiosas, os intelectuais e educadores são forçados a substituir suas lutas travadas a partir de certo alcance de conquistas e avanços pela luta contra as formas mais primitivas de reestabelecimento da verdade e da defesa de princípios universais.

A questão que povoava meus pensamentos era: havendo uma reeleição, teremos a ameaça concreta de formar uma geração de crianças pautada em condutas como as que emanam dos porões das ditaduras; as que negam a Ciência como força produtiva que amplia a ação humana; as que falsificam o discurso religioso frontalmente utilizado para a dominação das massas; e ainda as condutas que proclamam o fim da história à medida que põem em xeque as instituições que, por sua especificidade, constituem-se como espaços decisivos para a formação de uma sociedade que nunca mais poderá tolerar a barbárie.

A escola, inclusive a que educa a infância, terá que se reerguer nesse novo contexto político, ético, moral e intelectual que se configurará depois das eleições de 2022 no Brasil como uma trincheira e sob ela não poderá pairar nenhuma dúvida quanto à sua legitimidade.

Desde o golpe midiático e judiciário que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff em 2016 e abriu caminho para a ascensão da extrema direita que governa o Brasil desde 2018, todos os poderes constituintes da República, os órgãos e entidades ligadas aos direitos humanos e povos originários, as instituições científicas e as instituições responsáveis pela socialização do conhecimento foram desmantelados e sua legitimidade contestada, pois o seu silenciamento é a condição para o triunfo do autoritarismo e da dominação dos corpos e mentes. Na obra *Discurso da Servidão Voluntária*, Étienne de La Boétie (2009) nos diz que os tiranos chegam ao poder por diferentes meios, seja porque herdaram os tronos, pela brutalidade de uma guerra vencida ou pelo voto. Entretanto, a forma de governar é sempre idêntica, sequestram as liberdades e oferecem em troca a escravidão. É da relação entre o domínio e a obediência que La Boétie está tratando, do fato de que mesmo quando imposto pela força, nenhum tirano explora uma sociedade sem o apoio e a resignação de uma parcela do povo que a constitui. Sendo assim, o que leva os homens a perverter sua natureza de ser que nasce livre para sujeitar-se a um tirano? Em suas próprias palavras:

É verdade que no início serve-se obrigado e vencido pela força. Mas os que vêm depois servem sem relutância e fazem voluntariamente o que seus antepassados fizeram por imposição. Os homens nascidos sob o jugo, depois alimentados e educados na servidão, sem olhar mais à frente, contentam-se em viver como nasceram e não pensam que têm outros bens e outros direitos a não ser os que encontraram. Chegam finalmente a persuadir-se de que a condição de seu nascimento é a natural. (La Boétie, 2009, p. 45)

A passagem do autor nos remete à infância que nasce sob o julgo da escravidão e do obscurantismo. Conforme suas palavras, desconhecendo o passado e incapazes de alcançar as possibilidades de transformação do futuro, as crianças reconhecem como natural todas as práticas insólitas e autoritárias, conformando-se a elas. La Boétie (2009) trata também do inverso da escravidão nas passagens em que se refere à liberdade. De acordo com o autor, um povo que segue sob o julgo de um tirano tende a perder de vista o seu mal que, por sua vez, cria raízes tão profundas nos homens a ponto de acreditarem que o amor à liberdade não é natural. Para La Boétie (2009), o homem nasce para ser livre e, portanto, para se sujeitar terá que ser forçado ou enganado, a servidão terá que ser reforçada e ele, afastado da liberdade.

Numa importante discussão sobre a concepção de infância perfilhada pela Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013) também refere-se à criança como um ser livre, “capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar” (p. 260). A liberdade é, para esse autor, o aspecto pessoal da estrutura do sujeito humano, devendo ser compreendido pela indissociabilidade entre a liberdade e a responsabilidade, ou melhor, pela capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e engajar-se por elas. O aspecto pessoal se soma aos aspectos empírico e intelectual para formar um todo indiviso, ou seja, o homem, a criança. Conforme nos diz Saviani (2013), esses aspectos convergem-se e se opõem, configurando um conjunto dinâmico que nos revela a natureza dialética da estrutura do homem e condição para a superação das interpretações unilaterais e naturalizantes da infância que levam a práticas educativas divorciadas do compromisso de assegurar a apropriação das objetivações do gênero humano, o que é o mesmo que condená-las à escuridão da ignorância e, conseqüentemente, à dominação.

Em linhas gerais, neste texto defendo que o compromisso com a socialização do conhecimento historicamente produzido por meio do ensino desde a mais tenra idade torna-se, após a ascensão da ex-

trema direita no Brasil, um imperativo ético. Para tanto, nas próximas duas seções retomo a discussão já anunciada sobre a concepção de infância oferecida por Saviani (2013) no texto “Infância e Pedagogia Histórico-Crítica” e, a partir de suas considerações a respeito da legitimidade da educação, passo a uma reflexão sobre a evolução do conhecimento científico, apoiando-me nas contribuições de Pinto (1979) e reiterando que é a incidência sobre o conhecimento elaborado, em detrimento do senso-comum e espontâneo, que torna legítimo o ato educativo (Saviani, 2013).

A concepção de infância à luz da pedagogia histórico-crítica

No importante texto “Infância e Pedagogia Histórico-Crítica”, Saviani (2013) nos lembra que a condição para que as crianças se constituam como homens é a intervenção de outros homens já constituídos, pois a humanidade produzida histórica e coletivamente precisa produzir-se em cada indivíduo singular e as condições para isso não são naturais, não existem como atributos biológicos em cada novo ser da espécie humana, mas somente poderão ocorrer por meio de um amplo processo formativo que é a educação (Saviani, 2013).

Por sua vez, a compreensão desse processo de educação implica no domínio dos componentes da estrutura humana que, como demonstra Saviani (2013), constitui-se dos aspectos empírico, pessoal e intelectual. O primeiro aspecto, o empírico, forma-se a partir de três condições determinadas que juntas formam o quadro natural da realidade humana: a realidade física, biológica e psicológica da vida das crianças, isto é, elas possuem um corpo que habita um determinado lugar, com determinadas topografias, clima e solo e todos esses elementos serão determinantes para suas condições de sobrevivência (físico). Entretanto, esse corpo possui uma organização e estrutura que o distingue, não é um corpo qualquer, mas uma unidade funcional ativa que responde a necessidades (biológico). Essas duas realidades *a priori* que evidenciam a existência de um mundo

exterior somam-se à constatação de que existe ainda um mundo interior, um *a priori* psicológico que se manifesta por acontecimentos e ações produzidos no ambiente e a sua assimilação afeta nosso funcionamento, modificando visões, hábitos e percepções da realidade sempre de modo dependente da configuração desse quadro psicológico. Há ainda que se considerar o *a priori* cultural: as crianças vivem também num meio cultural constituído por “sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião sua organização econômica e política, sua história específica” (Saviani, 2013, p. 256).

Segundo Saviani (2013), a condição de determinação expressa por esses quatro *a priori* configuram o caráter negativo da educação, a crença de que a mesma nada teria a contribuir para a formação das crianças. Diz-nos o autor:

A realidade do aspecto empírico permiti-nos compreender por que os educadores frequentemente se queixam de que a escola é impotente em relação às forças externas que atuam sobre o educando, constatando que seus esforços são destruídos pelas condições higiênicas do local onde a criança mora, pelos conflitos psicológicos da família e pelas influências do meio cultural, tais como a rua, a televisão, etc. Essa, porém, é a condição do homem como ser situado. Não se pode evitar. Qualquer que seja o lugar ou a época histórica a que se queira referir, confuso ou não, conturbado ou tranquilo, essa condição sempre se verificará. (Saviani, 2013, p. 259)

Evitando incorrer em análises parciais, Saviani (2013) afirma a liberdade como uma condição dos homens e a identifica justamente como a possibilidade de reagir aos condicionantes dos aspectos empíricos. Ela corresponde ao segundo aspecto do sujeito humano, ou seja, o aspecto pessoal e, portanto, livre, distinto do aspecto empírico que é determinista. O autor exemplifica esse aspecto através da linguagem, advertindo-nos que, apesar de falarmos uma determinada língua cujo determinismo se expressa no fato de que utilizamos

palavras cujos sentidos não são uma escolha, essas palavras podem ser usadas para formular ideias e reflexões originais, dentro de um certo estilo; em outros termos, às palavras pode ser dado “um cunho tipicamente social” (Saviani, 2013, p. 261). Esse e outros comportamentos humanos produzidos de forma livre e original evidenciam que o homem precisa engajar-se, envolver-se pessoalmente, tomar posições. Entretanto, essa liberdade comporta tanto a faceta da opção ou a liberdade propriamente dita, quanto a liberdade de adesão ou a responsabilidade. Essa indissociabilidade do aspecto pessoal não pode ser desprezada pela educação, sob pena de perdermos de vista o caráter otimista que tal aspecto da personalidade representa. Diante da pergunta sobre como formar um homem livre por meio da educação, Saviani (2013) anuncia que esse é um dos problemas atuais da educação e do ensino traduzido pela dúvida dos professores quanto à imposição de limites ou o dever “de estimular o desenvolvimento livre e espontâneo dos educandos” (Saviani, 2013, p. 263).

Ora, se tomar decisões, intervir nas situações para conformar-se ou rejeitá-las é uma condição das crianças, ela o é também dos professores e, segundo Saviani (2013), é essa conclusão que torna possível o ato educativo, mas ainda não esclarece completamente a respeito da legitimidade do mesmo. Se o aspecto pessoal nos remete à liberdade da criança, e o trabalho educativo necessita que os professores fixem objetivos e finalidades, estamos, assim, diante de um paradoxo, pois a liberdade do professor choca-se com a liberdade da criança.

A evidência de que o ser humano não está encerrado em sua esfera pessoal — produzimos diálogos; nos colocamos no lugar do outro; buscamos reafirmar verdades objetivas independente de nossa subjetividade — revela um terceiro aspecto da estrutura humana, o aspecto intelectual. Para exemplificá-lo, Saviani (2013) recorre ao uso da linguagem nos processos de comunicação que se realizam justamente porque há uma reação àquilo que o outro diz, há uma condição transpessoal, uma vez que comunicamos a partir de “um núcleo de significações que transcende às pessoas consideradas indi-

vidualmente” (Saviani, 2013, p. 265). Conforme o autor, a consciência, definida como o aparato psíquico que nos permite compreender a realidade tal como ela é em todas as suas contradições, é o que traduz o aspecto intelectual. Compreendê-la implica em reconhecer as formas pelas quais se manifesta, irrefletida ou refletida. Do cotidiano de nossas ações extraímos os exemplos da consciência irrefletida, visto que são atos automatizados, com profundo enraizamento com os estados afetivos. Já a consciência refletida vincula-se deliberadamente aos atos de conhecimento. Atos da consciência irrefletida podem passar à consciência refletida quando submetidos à reflexão e isso significa que o homem pode transcender às circunstâncias e atitudes como condição para existir em meio às relações que são interpessoais, entre elas as relações que caracterizam o ato educativo. Diz Saviani:

Se eu, enquanto educador, sou capaz de transcender a minha situação e opções pessoais para me colocar no ponto de vista do outro (o educando) e se a recíproca vai tornando-se cada vez mais possível por meio do ato educativo, então não há violação da liberdade, mas o exercício dela, não há desrespeito à pessoa do educando, mas respeito. Portanto, a atividade educacional é legítima. (2013, p. 269)

Dessa compreensão podemos extrair uma síntese já bastante difundida pela Pedagogia Histórico-Crítica e reiterativa da compreensão de que somente as práticas educativas comprometidas com a apropriação pelas crianças das formas mais desenvolvidas das objetivações humanas podem tensionar em favor de outras possibilidades para o futuro das crianças e da sociedade em geral. O futuro das crianças e da sociedade se cruzam e se implicam porque a condição para que se realizem transformações nessa última é que os indivíduos a conheçam em profundidade, suas tendências e contradições. Somente uma análise radical da história respaldada nos conceitos da Ciência, do pensamento filosófico e das produções artísticas e que reposiciona a centralidade das mediações do professor no processo

educativo poderá assegurar que a escola continue sendo um espaço de disputa de interesses em favor da formação omnilateral de todas as crianças, contra as formas de dominação e de barbárie.

No capítulo dedicado ao estudo da evolução do conhecimento, criação e desenvolvimento dos caracteres do conhecimento científico, Pinto (1979) nos oferece uma importante reflexão que, embora tendo como finalidade acentuar o papel dos pesquisadores e das pesquisas para o desenvolvimento das forças produtivas que devem ser postas à disposição de toda a sociedade humana, nos permite pensar por analogia no papel da educação e dos educadores na socialização dos conhecimentos científicos.

Numa das passagens do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2012), ao referir-se ao par dialético conteúdo e forma, alerta-nos ao fato de que os conteúdos ensinados na escola são conceitos científicos resultantes da atividade dos cientistas que possuem objetivos distintos dos professores, pois, enquanto os cientistas dedicam-se a fazer avançar o conhecimento em seus campos de investigação — logo a produção do conhecimento é para eles uma atividade-fim —, os professores ensinam os conceitos científicos convertidos em conhecimento escolar, como meio para o processo de humanização dos alunos, portanto, seu objetivo é fazer avançar as técnicas e mediações que assegurem com eficiência a apropriação dos bens produtivos.

Nesse sentido, a atividade do pesquisador e dos professores se encontram, já que a produção e socialização do conhecimento científico ocupam-se mutuamente de assegurar a continuidade da condição do gênero humano. Ambas configuram-se histórica e contemporaneamente como atividades que geram e socializam conteúdos que permitiram ao animal humano atingir a racionalidade traduzida pela capacidade de dominar e adaptar a natureza, transformando-a em razão de suas necessidades (Pinto, 1979). O autor nos adverte que a finalidade do conhecimento científico e a sua apropriação é assegurar aos homens o desenvolvimento da racionalidade e das

formas aprimoradas de produção da sua existência. Embora escape aos objetivos desse texto o aprofundamento realizado pelo autor a respeito dos limites do conhecimento resultante da lógica formal e a totalidade resultante do processo de conhecimento que se realiza pela lógica dialética, importa-nos, particularmente, o pressuposto dado pela teoria dialética do conhecimento sobre o fato de que o reflexo subjetivo da realidade na consciência humana já é um produto secundário, refletido a partir da objetividade e da consciência individual, produto de uma consciência social que antecede e condiciona essa captação da realidade pelo indivíduo singular.

Nesse ponto podemos nos perguntar a respeito do objeto que estamos discutindo: já tendo refletido sobre a possibilidade de compreender a infância concretamente e indicado o ensino desde a educação infantil como imperativo para acentuar a função social da escola como espaço de humanização das crianças, resta-nos ainda refletir, ainda que de modo genérico, sobre o critério para a escolha dos conteúdos que asseguram aquela possibilidade de humanização. A condição primordial é reconhecer que o conhecimento humano só pode existir como fato social comunicado pelo intercâmbio existencial entre os homens, sendo o ato educativo uma das formas mais desenvolvidas do referido intercâmbio. Esses pressupostos são amplamente discutidos por estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural e, por essa razão, os reiteramos a seguir com o propósito de defender que, no atual momento da sociedade brasileira, não poderemos ceder a nenhum tipo de relativismo ou subjetivismo que amplie o quadro já devidamente configurado de esvaziamento da escola objetivado pelas contrarreformas neoliberais promovidas em todos os setores das sociedades com consequências mais acentuadas e devastadoras em países menos desenvolvidos, como é o caso do Brasil. Por conseguinte, defender a Ciência e o conhecimento escolar, mesmo que sejamos forçados a reconhecer seu caráter de não neutralidade, é antes de tudo um posicionamento político, visto que a sua negação abre caminho para a naturalização das formas mais perversas de violências físicas e simbólicas.

O ensino e a apropriação gradativa dos conhecimentos científicos pelas crianças como condição para o seu pleno desenvolvimento

Nessa terceira sessão busco justificar a posição já amplamente defendida por autores da Pedagogia Histórico-Crítica de que o conhecimento humano sintetizado na Arte, na Filosofia e, em particular, nos diversos campos da Ciência e reproduzido por meio do ensino intencional desde a educação infantil permitirá às crianças “identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo, produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de transformação” (Saviani, 2013, p. 278).

Com efeito, a análise de Pinto (1979) sobre a evolução do conhecimento nos esclarece que a capacidade dos seres de responder cognoscitivamente ao meio depende dos reflexos perceptivos alcançados por sua organização vital. No homem essa capacidade se tornou infinita em razão do trabalho, pois, conforme o autor, o critério para o desenvolvimento biológico das espécies é que seus indivíduos dominem o meio em que vivem ainda que sob formas embrionárias. Esse domínio transforma matéria inerte, passivamente dominada por forças químicas e físicas em matéria viva, gerando conhecimento e uma relação que converte o mundo em objeto de sua ação e, no caso particular do homem, o estabelecimento de uma relação lógica entre sujeito e objeto:

A condição para isso está em que, mesmo nos graus inferiores, tenha se tornado um sujeito em face do mundo. A diferenciação entre a condição de objeto e a de sujeito tem, pois, fundamento biológico e se irá manifestar quando os organismos recém aparecidos começarem a ser capazes de produzir em si o reflexo da realidade, tornando-se habilitados a conhecer o mundo. (Pinto, 1979, p. 23)

A fase dos reflexos primordiais da evolução do animal hominizado culmina, como nos diz Pinto (1979), nas formas pré-*sapiens* que forjou o gênero “*homo*” cuja capacidade cognitiva resultou do aperfeiçoamento das atividades de alimentação e defesa, podendo ser observado desde esse ponto uma maior liberdade nos comportamentos e os primeiros traços de ideação. Progressivamente desenvolve-se a capacidade abstrativa de produzir ideias, de vinculá-las entre si e por meio delas transcender às circunstâncias determinadas naturalmente. Operam-se concomitantemente mudanças orgânicas como, por exemplo, a liberação dos membros superiores, abrindo caminho para o trabalho manual e o aperfeiçoamento dos órgãos de fonação que redundará no surgimento da linguagem. A grande transformação descrita é a de que o homem começa a operar instrumentalmente sobre o mundo e produzir os bens de que necessita.

É na quinta fase, a do saber, que o conhecimento se torna reflexivo. Essa fase caracteriza-se pelo surgimento da autoconsciência: o homem pode pensar sobre si mesmo, refletir sobre o conteúdo das ideias, imagens e articulações abstratas. Contudo, essa ainda não é a fase final, pois, embora exista a autoconsciência do saber, o homem ainda não sabe como chegou a saber e é isso que distingue essa fase, a do saber, da Ciência. Na fase do saber, o conhecimento configura-se em resposta às necessidades práticas do homem, mas mantém-se no estado empírico, no âmbito da imprevisibilidade. Trata-se de um período de preparação para a Ciência definida pela organização metódica do conhecimento, uma série de atos cognoscitivos intencionais com vistas à transformação da realidade:

A ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem. Sendo reflexo da realidade no pensamento do homem – reflexo que se tornou consciente dessa qualidade – a ciência não é apenas auto-reflexiva no sentido de ser a captação do dado

eventual de que se ocupa, mas compreende que o seu modo de proceder, o interesse que a determina a passar da investigação de um objeto a outro, lhe é imposto pelas ligações causais e pelas relações interiores entre as coisas. (Pinto, 1979, p. 30)

Podemos, assim, voltar à questão do critério para os conhecimentos a serem ensinados às crianças, lembrando que, para Pinto (1979), o método científico assegura que o conhecimento por ele sistematizado nos afasta das formulações especulativas, idealistas ou por obra de fenômenos ou seres transcendentais. Superando o estado de autoconsciência, o conhecimento científico produz uma consciência metódica, ou seja, não só sabemos como também porque e como sabemos. A produção desse conhecimento se expressa, de acordo com a lógica dialética, pela unidade entre o mundo das ideias, as abstrações e o plano objetivo e da prática humana. Segundo Pinto (1979), assim como a prática resulta na representação e aparecimento de novas ideias, essas se voltam de forma útil para a realidade humana, isto é, as ideias surgem no curso do trabalho, no processo de transformação da vida e produção da existência.

Finalmente, a condição para que essa existência se produza é a de que os homens “consumam socialmente as ideias, da mesma maneira que qualquer outro bem indispensável, e o faz porque delas necessita para a atividade permanente a que está obrigado a se dedicar, a de produzir a sua existência” (Pinto, 1979, p. 49). São o ensino e o ato educativo os meios essenciais para o consumo dessas ideias, hábitos, valores e conceitos pelas crianças. São eles que devem ser tomados como objetos potencialmente capazes de afastar as crianças de uma compreensão ingênua da realidade e do julgo de forças sociais e políticas opressoras. Ademais, é também por meio do ensino das objetivações humanas que, conforme informam os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolve-se a forma autorregulada das condutas, caracterizando um funcionamento psíquico superior, traço distintivo do gênero humano. À luz dessa compreensão, criou-se a possibilidade de superação das concepções

tradicionais dualistas de explicação sobre a natureza do psiquismo humano que figuraram na psicologia clássica e contemporaneamente subsidiam estudos e pesquisas que reiteram as práticas educativas escolares como uma forma de mediação capital para a promoção do desenvolvimento integral das novas gerações.

Considerações finais

Podemos agora voltar à obra de La Boétie (2009), destacando a passagem em que reflete sobre a condição dos homens que batalhavam nas grandes guerras. De um lado, os que lutavam por manter sua liberdade, do outro, os que lutavam para tirá-la desses primeiros. Quem iria mais corajosamente ao combate? Quem vencerá? Baseando-se nas conquistas e derrotas de grandes batalhas travadas na história da humanidade, La Boétie (2009) nos diz que são os homens que lutam por manter sua liberdade os prováveis vitoriosos. Para esses homens os sacrifícios sofridos durante uma batalha se apequenam diante do que suportariam para sempre, condenando seus filhos à mesma infelicidade. A mesma bravura não se encontra naqueles que por cobiça buscam usurpar sua liberdade.

A condição de homem livre confronta-se com os mecanismos e práticas de dominação do modo capitalista de produção e as crises cíclicas por ele produzidas promovem níveis aprofundados de rebaixamento nas condições de vida material e psicológica dos indivíduos. A liberdade como condição humana de tomar decisões, fazer escolhas e por elas engajar-se vão sendo aniquiladas, sobretudo, porque os homens são afastados da possibilidade de dominar a realidade, reconhecer suas contradições e construir os meios para alterá-la. Uma das principais estratégias para esse afastamento é construir e disseminar narrativas que negam a Ciência como força produtiva que amplia a ação humana e o ensino como força mediadora da apropriação e consumo pelos indivíduos dos resultados da produção científica. Ao deslegitimar a Ciência e os demais conhecimentos

historicamente produzidos pelo gênero humano, abre-se caminho para condenar as gerações ao julgo dos interesses que, ao invés de libertá-las, as escraviza.

De nossa parte, a estratégia para o enfrentamento da força hegemônica representada pela lógica de destruição da vida e da natureza do sistema produtivo capitalista é que nos empenhemos como nunca em produzir análises radicais mediadas pelo movimento que caracteriza a historicidade da atividade humana como meio para a compreensão da realidade. Essa é a condição para imaginarmos e construirmos, pela luta política, um novo projeto de sociedade, livre do fascínio pela ingenuidade e comprometido em reafirmar princípios civilizatórios universais, entre eles, a supremacia das vidas humanas e não humanas.

Referências

LA BOÉTIE, Étienne. de. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução de Casemiro Linarth. São Paulo: Martin Claret, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

CAPÍTULO 11. DIDÁTICA SENSÍVEL, UMA CONSTRUÇÃO COMPLEXA E MULTIRREFERENCIAL

Cristina D'Ávila

Introdução

Lembre-se de que não tenho conhecimentos de pintura e vou ofendê-la com a minha ignorância e falta de gosto, se descer aos pormenores. Vou chamar as colinas de altas, quando deveria dizer escarpadas; as superfícies, de estranhas e singulares, quando deveria dizer amorfas e ásperas; e as coisas distantes, de indistinguíveis, quando deveria dizer apenas indistintas através de uma delicada atmosfera enevoadada. Devia contentar-se com a admiração que posso honestamente sentir. *Edward Ferrars* (p. 64) ⁵⁴

Como explicar racionalmente os sentimentos que temos por pessoas ou situações? De que modo os signos razoáveis do intelecto podem responder às angústias do coração? Com que linguagem expressar o entusiasmo ou a melancolia? A linguagem... ah, as linguagens... A pedagogia é uma ciência humana interdisciplinar que tem por objeto o fenômeno educativo. A Didática como ciência do ensino estuda e intervém neste âmbito e nas relações pedagógicas que se entretecem na sala de aula. Mas nos demandamos, para além da objetividade científica, quanto de saber subjetivo há nessas relações? Assim, a didática sensível estuda, interpreta e busca também intervir no processo de ensino e aprendizagem, de modo situado historicamente, porém mediado por uma outra racionalidade que visa superar a racionalidade instrumental, sintetizando, a um só tempo, razão sensível e inteligível.

54. *In: Austen, Jane. Razão e Sensibilidade. Sense and sensibility.* São Paulo: Editora Landmark, 2010.

A nossa primeira aproximação com esse tema se deu a partir de pesquisa realizada entre 2013 e 2014 com professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Era uma etnografia na qual utilizávamos como dispositivo de pesquisa e de formação, o Ateliê Didático. Quando formalizado o convite, os professores partícipes da pesquisa escolheram os temas que gostariam que fossem trabalhados nos Ateliês Didáticos, a fim de que pudéssemos, no processo, verificar, investigar, compreender que espaço era dado aos saberes pedagógicos e didáticos, e dentre eles, ao saber sensível nas suas práticas pedagógicas. Assim, o conceito de saber sensível se ampliou para a construção de uma teoria didática.

A ideia da Didática sensível ganhou forma quando aceita para realização de um pós-doutorado na Universidade Sorbonne Paris-Descartes, em 2015-2016, sob supervisão do professor Michel Maffesoli, autor da teoria sociológica raciovitalista. O pós-doutorado deu origem ao artigo “Razão e sensibilidade na docência universitária”, no qual narro todo o percurso da pesquisa (D’Ávila, 2016). De volta ao Brasil, defendi tese para Professora titular da Universidade Federal da Bahia, em 2018, cujo título era: “Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista”. A tese deu origem ao livro “Didática Sensível: contribuição para a Didática na Educação Superior” recém lançado pela Editora Cortez (D’ávila, C. 2022).

Além desses marcos, desde o ano de 2016, concebemos e realizamos um curso de formação continuada para professores universitários na Universidade Federal da Bahia (doravante UFBA), a partir dos princípios da Didática sensível. Este curso deu início a todo um processo de formação continuada de professores naquela universidade e, desde o ano de 2021, se institucionalizou um setor especializado para a formação de professores na UFBA – o Núcleo de formação e assessoria pedagógica – Nufap – trazendo em seu bojo a Didática sensível como um dos seus pilares fundamentais. Coordenei este setor até o presente momento em que me encontro em pós-doutoramento como pesquisadora visitante na Universidade de Montreal, Canadá.

Assim, a Didática sensível, e de modo mais abrangente, a Pedagogia Raciovitalista, vem sendo engendrada e dando suporte as nossas ações formacionais na Universidade (D'ávila; Madeira, 2018).

A motivação primeira quando concebemos a Didática sensível era, e é ainda, a necessidade de renovarmos nosso encantamento com a vida. Motivações que compreendem também a insuficiência do modelo pedagógico academicista abstrato, e do tecnicismo pragmático reinantes, em grande medida, na docência universitária. Dicotomias previsíveis. O academicismo é uma tendência pedagógica fixada sobre a tradição iluminista, enciclopedista. Em que pese toda a importância do saber elaborado, o trabalho acadêmico que parte da transmissão de saberes abstratos deixa de fora as relações multilaterais entre ciência e vida. Por outro lado, o tecnicismo, tendência pragmatista também forte no segmento do ensino universitário, assentada sobre um fazer técnico e pretensamente neutro, deixa de fora as variáveis de contexto. Essa tendência ganha vulto na atualidade com o neoliberalismo em vigor nas sociedades capitalistas: é o neotecnicismo pedagógico.

As duas vertentes assinaladas põem evidência na cisão entre razão e sensibilidade. Essas dicotomias nos conduziram à busca de uma práxis pedagógica em que a aliança inelutável entre inteligibilidade e sensibilidade se fizessem presentes.

Outra inquietação se dava pela verificação do anacronismo existente entre o *modus operandi* didático vigente no meio acadêmico, acentuadamente conteudista-transmissional, e a juventude na atual sociedade da informação. Michel Maffesoli (2000), a partir da teoria raciovitalista, interpreta as relações sociais através da eferescência de grupos socioculturais, pelas pulsões eróticas (sensoriais e sensíveis), pelas manifestações de suas paixões e emergência de diferentes narrativas providas, por sua vez, de distintas tribos na contemporaneidade. Dicotomias constatadas.

Somam-se a essas características da juventude, as consequências vividas com as revoluções científicas do século XX, e as revoluções

tecnológicas, principalmente nas duas últimas décadas do século XXI. Com o advento da Internet no século passado e as redes sociais a partir dos anos 2000, inaugura-se a realidade digital ubíqua que altera as relações sociais e de trabalho, assim como as relações estabelecidas com os próprios saberes. É uma nova cognição que emerge muito mais plástica e rápida. Estudantes que hoje entram na universidade aos 17, 18 anos são nativos digitais que chegam com uma rapidez muito grande nas suas equações cognitivas, memória e também com uma grande dispersão, características que reverberam na escola.

Tudo isso nos parecia, e nos parece ainda, muito diferente da realidade que encontramos na escola ou na universidade pública, ao observarmos a insatisfação dos estudantes diante de modelos pedagógicos enrijecidos, a “colagem” de informações no cérebro e, muitas vezes, o abandono escolar. A disciplinarização curricular, a excessiva objetividade científica que apaga as subjetividades nas relações humanas dentro da escola, nos impulsionaram à frente em busca de um paradigma pedagógico-didático que pudesse associar o inteligível ao aspecto sensível da existencialidade humana.

A Didática sensível é uma concepção multirreferencial de teoria didática fundada em paradigmas emergentes, como a epistemologia complexa (Morin, 1999) e a teoria raciovitalista (Maffesoli, 2005), além de fundamentos psicopedagógicos que compreendem a inteligência humana para além da cognição, o que inclui a corporeidade e as emoções (Gardner, 2004).

Como teoria crítica sensível, compreende a unidade dinâmica entre teoria e prática, o que dá origem ao sentido da práxis. Advoga assim, para além do praticismo e do academicismo, uma postura pedagógica profissional praxiológica, intencional, consciente e reflexiva. Desejamos com este capítulo, pois, explicitar os fundamentos da Didática sensível, advogando em favor da inovação pedagógica que a mesma aporta, como uma teoria raciovitalista, complexa e multirreferencial.

Fundamentos sociofilosóficos da Didática sensível: raciovitalismo, complexidade e multirreferencialidade

Apesar de uma formação acadêmica em filosofia e ciências humanas, nunca parei de ler ou de reler romances, poemas, nem de frequentar os cinemas. Romances, poemas, obras musicais, pinturas sempre mexeram comigo provocando irrupções nas minhas exposições, renovando assim meu encantamento. É sempre bom falar do que amamos.

(Edgar Morin, 2016)

Importante assinalar que a Didática sensível parte de uma conceituação multirreferencial e complexa. A multirreferencialidade e a complexidade são conceitos interligados, ela não significa uma visão sincrética, sem contornos, do conhecimento. A multirreferencialidade, segundo Ardoino (2004) significa mobilizar múltiplas referências tanto na construção do conhecimento (processo da pesquisa), como na sua difusão (processo do ensino). A multirreferencialidade inclui outras fontes de saberes. São possibilidades e enfoques que superam o reducionismo e o minimalismo da disciplinarização tradicional. Além disso, objetiva conceder ao aluno uma formação mais consciente e completa que lhe garanta prerrogativas de um cidadão atuante num mundo globalizado marcado pela complexidade das interações socioambientais e econômicas. A multirreferencialidade permite uma visão mais politeísta da vida, superando dicotomias objetivistas que não permitem conexões entre a ciência, as artes e as letras.

Trazemos aqui as bases sociofilosóficas da didática sensível e da pedagogia raciovitalista. Como assegura Michel Maffesoli (2005): “É para dar conta disso que o intelectual deve saber encontrar um *modus operandi* que permita passar do domínio da abstração ao domínio da imaginação e do sentimento ou, melhor ainda, de aliar o inteligível ao sensível”. A didática sensível está baseada, pois, na teoria da Razão sensível de Michel Maffesoli (2005), e na Epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2004). Não sabemos quem vem antes, aqui não estamos adotando uma lógica

dualista. Os dois teóricos e as duas teorias se engendram e se interpenetram na síntese que produzimos.

Queremos deixar uma nota de advertência: as chamadas teorias pós-críticas são críticas também. Promovem sínteses compreensivas a partir de outras teorias, numa perspectiva de complementaridade. Nada é tão absolutamente novo que não traga em si as marcas de teorias passadas. As classificações e rotulações estreitas deixam muita coisa de fora. Os fundamentos da Sociologia pensada Michel Maffesoli (2000, 2005), por exemplo, o conceito de sociedade líquida de Bauman (2002), o pensamento complexo de Morin (1999, 2004), são exemplares. Elas buscam múltiplas referências. A perspectiva adotada aqui, compreende que a subjetividade humana foi subsumida nos paradigmas modernos de ciência que dão acento excessivo à racionalidade intelectual abstrata e e se insurge na luta por direitos singulares, no reconhecimento de pautas sociais antes invisibilizadas.

O raciovitalismo é uma teoria ressignificada por Micheal Maffesoli (2005), sintetizando outra racionalidade que traz no seu bojo o equilíbrio entre inteligibilidade e sensibilidade. A interpretação de Maffesoli (2005) sobre tal teoria é sociológica. Busca interpretar a sociedade, em suas pulsões (vitalismo) através de uma racionalidade aberta. Os princípios do raciovitalismo podem ser compreendidos através da razão interna, que extrapola a razão exclusivamente abstrata, trazendo à luz o saber sensível como um saber ancestral, como um saber primeiro, sem disjunção entre sensibilidade e inteligibilidade. Outro princípio muito forte do raciovitalismo é o pensamento orgânico, que compreende o universo, o social como um organismo vivo, congregando o politeísmo de valores. Através do pensamento orgânico entende-se o presente a partir da dinâmica do passado, na sua historicidade, assumindo o contraditório sem reduções. O formismo, que traz o pressuposto da visão globalizante do todo e das partes, é outro princípio de sua teoria. Isso vai coincidir com o a ideia de holograma em Edgar Morin (2004). Dentro do formismo há a ideia de uma intuição social como sinônimo praticamente de uma sabedoria

compartilhada no inconsciente coletivo sob a forma de pulsões, as quais movem os grupos sociais, os grupos culturais na sua dinâmica. Então a intuição social é uma certa antecipação empírica do real, uma antecipação de caráter gestáltico, o que gera o saber sensível. Esse é o princípio também da fenomenologia compreensiva que o autor adota, segundo a qual não existe uma verdade única e aplicável a todos os contextos, mas uma variedade de valores. Assume-se assim, a relativização dos valores que se misturam, que se combatem em bacias semânticas e em diferentes flancos da nossa sociedade.

A partir desses princípios nós entabulamos um diálogo com a epistemologia complexa de Edgar Morin (1990, 2004) para, assim, engendramos a Didática sensível. O pensamento complexo de Edgar Morin é uma epistemologia, é uma forma de compreender o conhecimento e de abordá-lo. Então como afirma Morin (2004, p 455):

À primeira vista a complexidade que vem do latim *complexus*, aquilo que é tecido em conjunto, que é um tecido de constituintes heterogêneos e inseparavelmente associados, coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, do caos, da ambiguidade, da incerteza... [Sim, parece que sim,] Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar ou de separar, os elementos de ordem e de certeza, retirando as suas ambiguidades para clarificar, para distinguir, para hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e afetivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegos.

O paradigma da complexidade acentua a relatividade do pensamento em função da linguagem, do *status* social, da cultura de pertença de determinados grupos aos quais se esteja vinculado. Seja para investigar, desenvolver pesquisa, seja para trabalhar com o ensino, que é o nosso caso na didática. A racionalidade complexa sugere e supera a dicotomização entre sujeito e razão, objetividade e subjetividade. Compreendendo que há antes de tudo, dialogicidade para a compreensão das incertezas que marcam o real.

No pensamento complexo, a ciência não está acima das incertezas e essa prerrogativa evidencia a importância do conhecimento comum e de outros saberes, sensíveis, produzidos pela humanidade através da experiência e de uma racionalidade encarnada. Não há verdade dada, a verdade é histórica. Não se pode simplificar o caos ou a desordem, seja da natureza, seja do social, com reducionismos ou recortes epistemológicos através de interpretações lineares. O pensamento complexo pressupõe uma leitura dinâmica sobre o imponderável. Parte de uma razão aberta sem deixar de considerar as sínteses compreensivas e provisórias. Os três macro princípios da epistemologia complexa que iremos aqui considerar, em função de pensarmos a Didática sensível, são: o princípio dialógico, segundo Morin (2004), aquele que busca a superação dos antagonismos e defende o diálogo, a complementaridade dos contrários; não à lógica do terceiro excluído, não ao determinismo da ciência positiva. É uma visão contrária ao determinismo, à relação causal para a compreensão dos fenômenos. Ele traz à tona outro princípio, o princípio hologramático que compreende que o todo é maior que a soma das partes. Porque o todo é maior que a soma das partes? O exemplo da composição da água é exemplar: Dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio vão dar lugar justamente à emergência de um outro elemento, que é o elemento líquido, a água. Então isso explica uma outra totalidade, que é outra, e não é simplesmente a soma das partes. Um princípio que vai trazer, para dentro, outras interpretações e não a explicação determinística de alguma coisa a

partir da causalidade. O princípio da recursividade, que rompe com a relação causa-efeito mais uma vez, compreendendo que as coisas se influenciam mutuamente. Quando nós observamos determinado fenômeno que pesquisamos, nós temos que compreender esses aspectos se influenciando mutuamente. Gostaríamos de citar aqui também, como base para nossa própria elaboração, o princípio dialógico que supera as dicotomias e a oposição entre os contrários e soma com os demais princípios explicados acima.

Morin (2004) traz à baila a cegueira paradigmática, compreendendo que devemos considerar: a) o contexto, situarmos sempre as informações no espaço-tempo, o histórico; b) o global: as relações do todo com as partes, o todo contém as partes, mas as partes também contém o todo; c) o multidimensional: na educação significa reconhecer o ser humano como ser racional, como ser biológico, como ser afetivo, como ser psíquico e social; d) o complexo: o que reúne, que agrega, que compreende portanto a união entre a unidade e a multiplicidade, superando dicotomias; E) e, finalmente, a imprevisibilidade da vida. O que nós vivemos na atualidade é a prova incontestante de que a vida é antes de qualquer coisa bastante imprevisível.

A Didática sensível emerge, pois, em busca de uma razão aberta, calcada não só no intelecto, mas na intuição, uma intuição que não é só individual, mas numa intuição social, numa antecipação empírica das coisas, em uma racionalidade flexível, no pensamento orgânico, que compreende a historicidade que vê a importância de não separarmos o presente do passado e de possibilidades futuras. A visão hologramática e a dialogia de Edgar Morin (2004) e o raciovitalismo mafesoliano fazem emergir dimensões fundamentais, muitas vezes esquecidas no ambiente acadêmico e escolar, que são as dimensões do sentir: o belo, o criativo, o artístico, que podem ser compreendidos no binômio *estesia e estética*. Estesia vem do grego *aisthesis*, que quer dizer sentir. Assim, a anestesia é não sentir. Então, contra anestesia social e pedagógica, trazemos uma didática estésica, uma didática estética que é também lúdica, possibilitando, assim, a abertura de canais para apreensão inteligível e sensível dos objetos de conhecimento.

Façamos aqui essa formulação dizendo que a Didática sensível pode ser assim resumida: o que os olhos veem, o coração sente e o cérebro decodifica em signos racionais. É uma didática que rompe com a racionalidade instrumental, determinística, da ciência positiva, pela qual o sujeito apreende o mundo exclusivamente através do raciocínio lógico. Para nós, a sensibilidade é também um tipo de inteligência, não se tratando da substituição de uma racionalidade por outra ou da oposição entre os contrários, mas assumindo, pela dialogia, a relação de complementariedade, de síntese compreensiva entre o inteligibilidade e sensibilidade.

Princípios psicopedagógicos

Tratamos até aqui dos fundamentos filosóficos e sociológicos e agora traremos à luz os fundamentos psicopedagógicos da didática sensível, assumindo nessa abordagem multirreferencial, diferentes teorias que podem se combinar sugerindo sínteses compreensivas.

Uma das teorias consideradas na formulação da Didática defendida, é a epistemologia sociointeracionista vigotskyana, principalmente os conceitos de mediação simbólica e mediação cognitiva (Vygotsky, 2000, 2018). Dentre os sistemas simbólicos mediadores mais importantes que permitem a comunicação, a produção da cultura e a educação, está a linguagem. A linguagem é um sistema simbólico extremamente potente e responsável por estabelecer uma relação dialética e transformadora entre sujeito e objetos de conhecimento, assim como entre pensamento e ação. Portanto, a apreensão dos objetos de conhecimento não é imediata, mas mediada pela cultura, especialmente, pelas linguagens. Essa apreensão é primeiramente perceptual, sensível, no sentido do sensorial e do emocional também.

Na sala de aula o professor não é o mediador exclusivo do conhecimento – a mediação didática não pode ser unívoca, mas sim plurívoca, numa relação todos-todos. Advogamos, pois, a mediação didática compartilhada entre estudantes e demais sujeitos do ato

educativo. A dimensão sensível é fundamental nessas múltiplas relações – a percepção ou leitura dos gestos, das posturas, da expressão facial. São as múltiplas linguagens que constituem a interatividade na sala de aula, e o professor precisa estar atento a isso. É importante realçar que não aprendemos apenas com o cérebro, mas a partir de percepções sensoriais, pelas quais todo o corpo participa e toda a emoção é também convocada. Nas aulas tradicionais professores e estudantes ficam com os olhos e os ouvidos presos. Com a Didática sensível, nós invocamos os outros sentidos, o saber sensível, a intuição. A intuição que opera como percepções globalizantes dos objetos de conhecimento. A intelectualidade, emoção e corporeidade em uníssono resumem a expressão cunhada por Moraes e Torre (2004): senti pensar, ou, como preferimos, a tríade, sentir-pensar-agir.

A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1994) é também importante para a elaboração da Didática sensível. O autor reconhece a potência da epistemologia construtivista piagetiana, mas esclarece acerca da insuficiência de tais interpretações, considerando-as monolíticas, exaltando que não há apenas dois tipos de inteligência – a inteligência lógico-matemática e a linguística.

Para Gardner (1994), um ser inteligente é um ser criativo, é um ser capaz de resolver problemas e de criar projetos, e de levar a vida adiante como um projeto. Gardner ao fazer uma crítica ao paradigma monolítico de inteligência traz à luz a importância, por exemplo, da inteligência musical, da inteligência interpessoal e intrapessoal, da inteligência viso-espacial, da inteligência corporal-cinestésica e outras. Gardner (1994) aduz que as inteligências são interdependentes e operam de acordo com sua própria natureza e com as suas próprias bases. Refuta, ainda, a ideia de que há um fator único de inteligência comum a todos os indivíduos, considerando que existem diferentes formas dessas inteligências se manifestarem.

Assim, consideramos que os estudantes que nos chegam são portadores de diferentes histórias, contextos de vida e modos de pensar, de operar, ou melhor, de *sentipensar* os objetos de conhe-

cimento. Assim, havendo diferentes perfis e racionalidades na sala de aula, se faz preponderante criarmos diferentes estratégias de ensino, possibilitando, assim, aprendizagens significativas em amplos domínios do saber.

A ludicidade como princípio formativo

A ludicidade é considerada como princípio formativo na didática sensível. A ludicidade não como sinônimo de jogo, brincadeira e recreação, mas como um estado interno, como uma ânima, como estado de espírito, de inteireza em relação à experiência vivida. É a não cisão entre o sentir-pensar-agir. Luckesi (2002) defende a ideia da ludicidade como um fenômeno humano subjetivo. Maria da Conceição Lopes (2004) defende a ideia da ludicidade como fenômeno intersubjetivo e comunicacional. Propomos uma síntese entre essas duas acepções, considerando, então, a ludicidade como um fenômeno ontológico, autotélico e intersubjetivo, portanto, de natureza relacional. Essa relação pode ser do indivíduo com outros ou do indivíduo com alguma atividade. A ludicidade está presente em atividades potencialmente lúdicas ou em situações não nomeadas, nas quais o indivíduo possa se sentir em estado de bem-estar, em estado lúdico.

Um ambiente escolar lúdico, por exemplo, ótimo, autotélico, permite o envolvimento do sujeito na ação (Chizsentmihaly, 2004). Portanto, quando o sujeito se sente responsável pela ação do aprender, com autonomia, está engajado, integrado à experiência, por inteiro. Um ambiente lúdico, acolhedor, autotélico, é aquele que vai permitir a participação ativa de todos nas regras do processo. Do ponto de vista pedagógico-didático, quando permitimos que todos façam e participem de acordos pedagógicos estamos falando em autonomia - ao contrário da anomia que é a total falta de regra ou *laissez-faire*, a autonomia implica numa participação ativa nesse código coletivo. Um ambiente lúdico, seja escolar, seja familiar, vai propiciar também a autoria, a criação, a produção. São aspectos

muito importantes do lúdico que trazemos aqui enquanto princípio formativo, seja em aulas presenciais ou a distância *on-line*, capaz de integrar o sentir, o pensar e o agir. A compreensão perceptual, envolvente da experiência sensível (sensorial, emocional e intelectual) é apaixonante e nos faz evocar um antigo provérbio chinês: “Diz-me, eu esquecerei. Ensina-me, eu lembrar-me-ei. Envolve-me, e eu aprenderei”. Essa primeira apreensão perceptual não dispensa, entretanto, a capacidade da abstração racional, mas a integra.

Assim, consideramos pertinente envolver o educando, naquilo que está aprendendo, permitindo que seja autônomo, reivindicando a si mesmo o pensamento criativo e transformador através de diferentes linguagens. Recupera-se, assim, a unidade praxiológica entre teoria-prática, imprimindo o valor da experiência sensível.

Por fim, apresentamos os princípios operacionais da Didática sensível: sentir, imaginar, experivivenciar, ressignificar e criar. Princípios que se concretizam em momentos interfaceados não necessariamente ocorridos numa mesma ordem – podem vir em desordem e fazer emergir novas compreensões e significados. Assim, na mediação didática lúdica somos instados ao sentir e ao intuir, abrindo canais para a percepção sensível, experiencial, do conhecimento. Para tal, parte-se de metáforas que propiciam a imaginação criadora. As metáforas que resultam de um trabalho com múltiplas linguagens, artísticas e lúdicas, a fim de provocar a imaginação. Propõe-se também a experivivência problematizadora que se realiza mediante situações didáticas construídas capazes de ativar o pensar concatenado. A partir daí pretende-se provocar ressignificações e a capacidade de criar (ou recriar) pela qual podem emergir compreensões e construção de novos conhecimentos.

Considerações finais

Concluimos, sempre provisoriamente, com o poeta Manoel de Barros:

*A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem
das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode
trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

O uso das metáforas criativas, artísticas e lúdicas, animam a participação dos estudantes, estimulam o processo de aprender, e conduzem a um embricamento profundo, orgânico com o conteúdo. É o sentir-pensar em ação, que vai produzir novas condutas na sala de aula.

A teoria da didática sensível vem sendo engendrada há muitos anos, é a obra de uma vida, de uma pessoa amante da educação e das artes. A educação, e o ensino, a nosso ver, devem aportar em si, o grande valor que possui a dimensão sensível, inerente ao humano. Como afirmou Paulo Freire (2004):

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

A identidade de um professor/professora se constrói ao longo da vida. Pela experiência intelectual e sensível, na experiência e, claro, pelo transcurso das teorizações que também aguçam o pensar crítico sensível, construído pelo eterno e intermitente ciclo sentir-pensar-agir.

Referências

ARDOINO, Jacques. A complexidade. *In: MORIN, Edgar. A religião dos saberes: o desafio do século XXI*, SP. Bertrand Brasil, 2004.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro. Editora Alfabeta, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Vivre: la psychologie du bonheur**. Paris: Éditions Robert Lafont, 2004.

D'ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 5-7, set./dez. 2016.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: contribuição para a Didática na Educação Superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2022.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (org.) **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018a. p. 9-31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LOPES, Conceição. Ludicidade humana. Contributos para a busca dos sentidos do Humano. *In*: LOPES, Conceição. **Caderno 2, Ludicidade humana**, Lisboa: Ed. Universidade Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Educação e Ludicidade: Ensaio 02**. Salvador: GEPEL, 2002. p. 22-60.

MAFFESOLI, Michel. **Le temps des tribus**. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes. 3. ed. Paris: Ed. La Table Ronde, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **Éloge de la raison sensible**. Paris: Editora La Table Ronde, 2005.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino. **Sentipensar - Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Paris, ESF éditeur, 1990.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**, SP. Bertrand Brasil, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

CAPÍTULO 12. PAULO FREIRE INTERNACIONAL: IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS EM DIFERENTES AUTORES CRÍTICOS E PÓS-CRÍTICOS (HENRY GIROUX, IRA SHOR E BELL HOOKS)

Maria Inês Marcondes

Introdução

Falar sobre a influência didática de Freire nos autores críticos e pós-críticos é o tema desse texto. Escolhi, no meio de muitos, autores norte-americanos que foram influenciados por Freire em suas propostas pedagógico-didáticas e que mantiveram contato pessoal de amizade com Paulo Freire até seu falecimento. São eles: Henry Giroux, Ira Shor e bell hooks.

Paulo Freire usou pouco em seus escritos a palavra “didática” mas escreveu sempre sobre sua prática político-pedagógica-didática durante toda a sua vida. Como era formado em Direito e abandonou a profissão de advogado para ser educador sua formação didática deu-se a partir das experiências didáticas que teve em diferentes contextos: como professor de língua portuguesa em colégio no ensino médio privado em Recife; como organizador de atividades de extensão universitária na área de alfabetização de jovens e adultos na Universidade do Recife; organizador da experiência marcante na área de alfabetização de adultos em Angicos/ Rio Grande do Norte; como organizador e participante na experiência de alfabetização e pesquisa nos assentamentos em Santiago/ Chile, entre outras experiências.

Depois de sua estada no Chile como exilado, Freire foi para Harvard e lá publicou dois artigos na *Harvard Educational Review* (ambos em 1970) que deram a Freire grande visibilidade no contexto educacional internacional.

Essas experiências didáticas, as leituras que realizou, as reflexões desenvolvidas, as trocas nesses grupos oferecem a base para a escrita de seu livro mais famoso – *Pedagogia do Oprimido* – publicado em língua inglesa nos Estados Unidos que hoje está na sua quinquagésima edição e que tornou Freire um dos autores mais lidos e citados internacionalmente na área da educação. Com essa publicação Freire torna-se conhecido nos Estados Unidos e influencia autores que procuravam alternativas para um paradigma técnico predominante na didática e nos estudos curriculares.

Na *Pedagogia do Oprimido* (PO) Freire desenvolveu os principais conceitos de sua proposta pedagógico-didática tais como: educação bancária, educação problematizadora, diálogo, prática emancipatória, transformadora, libertadora entre outros. Os famosos círculos de cultura que despertavam discussões a partir de imagens, desenhos, pinturas se apresentam como estratégias didáticas inovadoras.

Os autores norte-americanos citados, Giroux, Shor e hooks revelam em seus textos que a leitura da *Pedagogia do Oprimido* causou um impacto positivo em suas vidas oferecendo as bases teórico-práticas para o desenvolvimento de suas propostas críticas e pós-críticas. Encontraram caminhos para propor o professor como intelectual transformador (para Giroux), desenvolver uma pedagogia do empoderamento (para Shor) e dar base para uma pedagogia feminista para as mulheres negras (para Bell Hooks).

Este texto procura responder às seguintes questões: Como cada um destes autores conheceu o trabalho de Freire? O que chamou atenção de cada um deles? De que conceitos freireanos eles se apropriaram?

A partir deste ponto de vista vamos trabalhar Paulo Freire como autor internacional influenciando autores da pedagogia crítica em diversos aspectos didáticos. Freire enfatizou em muitos de seus escritos a dimensão política da educação, mas não descuidou dos aspectos didáticos, mesmo não utilizando essa terminologia em seus escritos.

A influência da Pedagogia crítica de Paulo Freire nos Estados Unidos

Paulo Freire é considerado como um dos principais influenciadores da pedagogia crítica nos Estados Unidos. Na condição de exilado político na década de 1960, Freire publica o livro *Pedagogia do Oprimido* nos Estados Unidos em 1970 em língua inglesa antes de ser publicado no Brasil e até 1974 o livro tinha sido traduzido para o espanhol, italiano, francês, alemão, holandês e sueco, e, em consequência dessas inúmeras traduções foi amplamente lido por educadores de várias partes do mundo. Muitos desses educadores, buscavam uma alternativa para o paradigma tradicional de ensino, que na área dos estudos curriculares, tinha finalidades específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas sem questionar *qual conhecimento* era ensinado na escola, *como* era ensinado na escola e *por que* era ensinado. Esses educadores de diversas partes do mundo encontraram na obra de Freire subsídios para fundamentar a construção de um novo paradigma - uma pedagogia crítica.

Especificamente na obra *Pedagogia do Oprimido* Freire incorpora referenciais marxistas, fruto de sua experiência de estudo e de seu trabalho de campo no Chile com trabalhadores rurais e sindicalistas, além de suas leituras com o grupo de intelectuais e jovens colaboradores que desenvolviam com ele a experiência no *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* ICIRA (órgão misto das Nações Unidas e do Governo do Chile). Na escrita do livro *Pedagogia do Oprimido* que foi finalizada durante seu exílio no Chile, Freire incorpora muitos aspectos de sua experiência no Brasil, especificamente no Nordeste e sua experiência no Chile em Santiago. Freire deixa claro também na introdução de sua obra que o livro é resultado de suas leituras e experiências práticas nesses diferentes contextos de intervenção, estudo e pesquisa.

No livro *Pedagogia do Oprimido* desenvolve sua crítica a educação tradicional, denominada por ele como “educação bancária” e

desenvolve sua proposta de uma educação problematizadora, que teria como base o diálogo e uma relação horizontal entre educador e educando, tornando o trabalho de Freire, na época, extremamente original, de caráter inovador e que poderia dar grandes contribuições para um enfoque mais crítico da escola e do processo de ensino-aprendizagem como um todo. O conteúdo de ensino, a forma de desenvolver esse processo e as finalidades últimas da educação eram discutidas amplamente no livro e uma nova visão do que representava a educação para os oprimidos tornaram os escritos de Freire uma leitura indispensável para todos que buscavam uma pedagogia mais crítica e engajada, usando o termo da época- libertação, pedagogia como prática da liberdade.

Nos Estados Unidos, Paulo Freire não foi visto apenas como um educador de adultos mas como fonte importante e destacada do movimento da pedagogia crítica sendo então referência para educadores como Henry Giroux, Ira Shor e bell hooks entre outros.

Assim, a ampla difusão das ideias de Freire que não se restringiram à educação de adultos, foram experimentadas em diferentes contextos e países.

Na apresentação do livro *Medo e Ousadia*, livro dialogado de Paulo Freire com Ira Shor, Ana Maria Saul que foi colaboradora de Freire enquanto secretário de Educação de S.Paulo, assim colocou a proposta do livro em que Freire retoma ideias da *Pedagogia do Oprimido* e explica alguns mal entendidos de sua proposta inicial. Segundo Saul:

este trabalho poderá dirimir muitas das percepções equivocadas sobre seu pensamento (de Paulo Freire) no que diz respeito às possibilidades da educação libertadora no contexto escolar. [...] as propostas concretas sobre como trabalhar com os objetos do conhecimento escolar reconstruindo-os numa perspectiva crítica, a partir da cultura do aluno, como expressão da classe social, são retomadas de uma forma bastante profunda e clara. Creio que não resta-

rão dúvidas a respeito do método dialógico utilizado para conhecer e reconstruir o conhecimento, e nessa perspectiva ficou mais uma vez demonstrado que essa proposta, ao contrário de ser espontaneísta, como muitas visões míopes a interpretam, propõe-se rigorosa e com horizontes bem definidos. (Freire, P.; Shor, I- *Medo e Ousadia*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 8)

A partir das questões dos professores americanos apresentadas no livro por Ira Shor, Paulo Freire explica mais detalhadamente e em alguns casos re-elabora a proposta apresentada em *Pedagogia do Oprimido*.

Henry Giroux: o professor como intelectual transformador

Em 1975, ao ler o livro PO, de Paulo Freire, Giroux deparou-se com uma linguagem que lhe permitiu não só explicar, mas também compreender um sentido mais amplo do que ele fazia como professor de história, no Ensino Médio, onde atuou de 1968 a 1975.

O encontro de Giroux e Freire foi marcado por uma preocupação comum entre eles: a busca de construir significados, de formar uma teoria crítica da educação a partir da intersecção entre o papel da educação, cultura e vida pública (Giroux, 1997). Paulo Freire é considerado um dos fundamentos da pedagogia crítica norte-americana por Giroux e muitos outros.

Paulo Freire escreveu a apresentação do livro *Os Professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem (Giroux, 1997). No final da década de 1970 Giroux estava escrevendo sobre classe social e escolarização. E, enquanto parte do trabalho produzido pela escola crítica naquela época mantinha uma defesa residual à determinação causal a um marxismo de cunho econômico, Giroux logo começou a imaginar um relacionamento mais complexo entre o que acontecia nas salas de aula e os arranjos políticos, sociais, morais e econômicos dentro da sociedade mais ampla. Os interesses teóricos de Giroux logo se voltaram para os

escritos do teórico italiano Antonio Gramsci, do educador Paulo Freire, da teoria crítica da escola de Frankfurt e da sociologia do currículo da Inglaterra.

A obra de Freire e Gramsci influencia a compreensão de Giroux sobre o relacionamento entre a estrutura social e a agência humana. Vai contra a ideia de que os sujeitos humanos são apenas vítimas passivas presas na teia de formulações ideológicas (Mc Laren in Giroux, 1997). Embora a esfera econômica e as relações sociais de produção, ainda que sejam consideradas por Giroux como importantes alvos de análise crítica, elas não podem suplantar os conceitos de cultura e poder para explicar os aparatos histórico de dominação e luta. Ao mesmo tempo, Giroux entende que não pode subestimar a existência de uma luta contra hegemônica no campo da cultura escolar. Usando Paulo Freire, Giroux vai afirmar que os professores devem tornar o conhecimento e a experiência educacional emancipadoras. Giroux também propõe construir práticas sociais democráticas de debate, diálogo e troca de opiniões, baseando-se em Freire.

Com base em Gramsci e Freire, Giroux propõe o conceito de intelectual transformador que deve estar comprometido com: a) ver o ensino como prática emancipatória; b) ver escolas como esferas públicas e democráticas; c) restaurar uma comunidade de valores progressistas e compartilhados; d) fomentar um discurso público ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social.

Giroux também enfatiza que a pedagogia não se refere apenas as práticas de ensino mas também envolve um reconhecimento da política cultural que tais práticas sustentam.

Giroux toma Freire como base em relação a dois aspectos (Giroux, 1997, p. 124): a) como teorizar e desenvolver uma pedagogia que incorpore formas de experiência nas quais professores e estudantes mostrem um sentido de agência crítica e fortalecimento do poder; b) como desenvolver experiências que desenvolvam modos de aprendizagem mais críticos, abertos, investigativos e coletivos. Portanto, é nesta conjuntura que o trabalho de Paulo Freire se tor-

na crucial para o desenvolvimento de uma pedagogia radical, pois em Freire encontramos o pensador dialético das contradições e da emancipação. Seu discurso aponta o relacionamento entre agência e estrutura, situa a ação humana em pressões forjadas em práticas históricas e contemporâneas, enquanto ao mesmo tempo aponta para os espaços, contradições e formas de resistência que levantam a possibilidade de luta social (Giroux, 1997, p. 150).

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Segundo Giroux

tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder... reflexão e ação política. Enquanto que “tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesse políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas; dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem; ver os estudantes como grupos em seus diversos ambientes culturais e históricos, de classe e de gênero...” (Giroux, 1997, p. 163)

As reformas dos anos 1990 buscam transformar o professor em um mero aplicador de materiais elaborados por especialistas fora do contexto escolar. Como autor pós-crítico Giroux estudou e ainda hoje estuda a influência das mídias, os filmes infantis (aponta casos de racismo e questões de gênero nos filmes infantis), os anúncios, os parques de diversões como elementos influentes da Indústria Cultural (Giroux, 2006), capazes de influenciar os alunos mais do que a própria escola. Giroux nunca deixou de citar as obras de Freire em

seus trabalhos buscando inserir o político no pedagógico no discurso do entretenimento. O importante é que os estudantes devem não apenas analisar as representações da cultura popular eletronicamente mediada, mas também devem ser capazes de dominar as habilidades e a tecnologia para produzi-la.

Ira Shor: pode uma pedagogia do Terceiro Mundo ser aplicada no primeiro Mundo? Pode ser aplicada nas aulas no ensino superior?

Como Shor entra em contato com os escritos de Freire: De quais conceitos ele se apropria? O que ele procurava na obra de Freire?

Em 1971, Shor era um jovem professor, recém-saído da pós-graduação que foi ensinar inglês/gramática na *City University* em Nova York. A universidade acabava de aceitar alunos pobres e negros e Shor diz que “falava frases que os estudantes não entendiam assim como ouvia deles frases que não entendia”.

Em minhas aulas vi que os alunos tinham motivação quando falavam de si e de sua realidade.

Criei condições em classe para que as pessoas pudessem falar de suas vidas. Os que atendiam a esse convite revelavam as áreas de problemas que mais lhes interessavam, eu questionava suas afirmações, propunha problemas críticos e tentava me educar a respeito do significavam aquelas falas, como janelas abertas para a consciência de massa e caminho que apontavam para a transformação. (...) (Shor in Freire; Shor, 1986, p. 34)

O reconhecimento dessas questões me ocorreu depois de tê-las experimentado em classe durante muito tempo. Primeiro experimentei, depois refleti. Depois, Paulo, li seus livros e consegui o enquadramento filosófico do que estava fazendo. (Freire; Shor, 1986, p. 55)

No livro dialogado que Shor e Freire publicam há uma preocupação grande por parte dos dois professores de mostrar formas práticas de como um curso dialógico pode se desenvolver mas ao mesmo tempo, ambos enfatizam que isso não representa ‘um método’ mas que tem pressupostos claros em estabelecer novas relações entre conhecimento e sociedade, assim como professores e alunos em relações mais horizontais, enfatizando respeito pelos saberes dos alunos, preocupação real com sua situação de vida e perspectiva de educar as pessoas para serem livres levando a uma transformação da sociedade.

Afirmam que *a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas* mas vai muito além disso. O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. (...) a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade. (Freire in Freire; Shor, 1986, p. 48).

Shor complementa bem essa ideia dizendo:

(...) a meu ver, numa classe libertadora, o professor procura se retirar, gradualmente, como diretor da aprendizagem, como força diretiva. À medida que os estudantes passam a tomar iniciativas mais críticas, o professor encoraja sua auto-organização, sua participação na organização do currículo. (Shor in Freire; Shor, 1986, p. 114)

Contra uma simples identificação de educação bancária com exposição feita pelo professor Freire vai afirmar que “nem todos os tipos de aula expositiva podem ser considerados ‘educação bancária.’” Assim, tenta clarificar um dos mal-entendidos gerados mostrando que houve uma identificação apressada de todo ensino expositivo com “educação bancária”. E que bastava uma aula organizada em grupos para que se tivesse um ensino libertador. Na época, muitas práticas não-diretivas eram difundidas e a educação dialógica foi assumida como uma delas esquecendo-se o seu potencial crítico da realidade. Desfazer esse equívoco era um dos motivos do livro por isso Freire defende sua postura de modo enfático.

A questão não é se as preleções são “bancárias” ou não, ou se não deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam o pensamento crítico ou não?. (Freire in Freire; Shor, 1986, p. 54)

A forma de trabalhar o conteúdo, o dinamismo da aula, a abordagem do objeto, são mais importantes do que a escolha da técnica. Tomar a fala como desafio para ser o mais importante.

Como é possível provocar a atenção crítica falando? Como desenvolver um certo dinamismo no interior de sua fala? Como ter, dentro da fala, o instrumento para desvendar a realidade, para deixar de torná-la obscura? Se é que se pode fazer isso com os estudantes, no espaço de uma hora? Depois a classe toma a própria fala do professor como objeto de reflexão. Você leva sua fala como uma espécie de codificação de um problema, que agora será decodificado pelos alunos e por você. Isto é extraordinariamente crítico. O importante é que a fala seja tomada como um *desafio* a ser desvendado, e *nunca* como um canal de transferência de conhecimento. (Freire in Freire; Shor, 1986, p. 54)

Assim, a identificação direta e simples de igualar todas as aulas expositivas como educação bancária é refutada pelo próprio Freire. Professores que dão aulas expositivas nem sempre estão oferecendo uma “educação bancária” assim como aqueles que sempre estão trabalhando em grupo podem não estar possibilitando uma educação crítica. Esse foi outro mal-entendido que o livro se propõe a esclarecer através do diálogo.

Tendo esclarecido a questão das aulas expositivas Freire vai mais adiante mostrando a variedade de formatos que uma aula libertadora pode ter, dando exemplos práticos em diferentes disciplinas escolares de como podemos planejar aulas dialógicas

Uma vez que se opta pela transformação pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar recortes de jornal. Pode-se levar comentários do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los! Pode-se fazer isso *mesmo* sendo um professor de Biologia, sem sacrificar o *conteúdo* do programa—fantasma que assusta muitos professores-, sem sacrificar o conteúdo da disciplina. Se um professor de Matemática ou de Física não consegue descobrir item algum do relatório do Banco Mundial relacionado com sua disciplina, então não acredito em sua capacidade, porque há sempre formas de fazer isso. (...)
(Freire in Freire; Shor, 1986, p. 62)

Freire explica que há várias formas de provocar a reflexão através de perguntas em um seminário, utilizando diferentes tipos de materiais como reportagens de jornais, relatórios, material da mídia.

O professor pode dar uma aula expositiva, pode encaminhar uma discussão, pode organizar pequenos grupos de estudo dentro da sala de aula, pode supervisionar pesquisas de campo fora de sala de aula, pode exibir filmes, pode complementar pontos de vista que faltam à classe, ou pode atuar como um bibliotecário, na ajuda a grupos de estudos a encontrar materiais, ou pode destinar longas horas de aula às apresentações dos estudantes, etc... Para os estudantes, essa flexibilidade é sinal da abertura do curso. (Shor in Freire; Shor, 1986, p. 116)

Assim, os autores mostram diversas formas didáticas que podem ser usadas em classes que se propõem dialógicas. Por outro lado,

também, Freire mostra que sua proposta, inicialmente mais afeta à educação de adultos tem um alcance bem mais amplo, sendo bastante utilizada, já nesta época por professores de diferentes níveis de ensino assim como em diferentes áreas de conteúdo.

Outro aspecto destacado por Freire é a leitura crítica dos textos como uma condição essencial para a metodologia dialógica. Nesse momento do diálogo passa a explicar como ele mesmo faz em sala de aula procurando através de seu próprio exemplo tornar essa questão mais clara.

Leio com eles, sem lhes dizer que os estou ensinando a ler, a saber o que significa ler criticamente, o que você exige de si mesmo para ler, a saber o que significa criticamente, o que você exige de si mesmo para ler, que é impossível passar para a página seguinte sem entender o que está nesta página; que se você não entende alguma palavra tem de consultar um dicionário, se o dicionário comum não ajuda, tem de consultar um dicionário filosófico, um dicionário sociológico, um dicionário etimológico! Ler um livro é uma espécie de pesquisa permanente. Faço isso com os estudantes. (Freire in Freire; Shor, 1986, p. 106)

Mais do que dar uma explicação pronta como resposta à indagação do aluno Freire mostra diferentes caminhos para que o próprio aluno busque o seu conhecimento, saiba usar diferentes materiais, aprendendo a ir atrás de suas respostas, formulando também novas perguntas.

Bell hooks: por uma pedagogia feminista combinada com princípios freireanos

Pode uma pedagogia freireana complementar uma pedagogia feminista para as mulheres negras? Hooks combinou opressor-oprimido com a opressão das mulheres, especificamente das mulheres negras.

Quando descobri a obra do pensador Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado pode ser libertador. Com os ensinamentos dele e minha crescente compreensão de como a educação que eu recebera nas escolas exclusivamente negras do Sul havia me fortalecido, comecei a desenvolver um modelo para minha prática pedagógica. Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade de aplicar essa crítica à obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia, que eu nunca vir pessoalmente, estimularia e apoiaria minha contestação às suas ideias se fosse realmente comprometido com a educação como prática da liberdade. Ao mesmo tempo, eu usava seus paradigmas pedagógicos para criticar as limitações das salas de aula feministas. (Hooks, 2017, p. 15)

Quando fui dar minhas primeiras aulas no curso de graduação me apoiiei em Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. (Hooks, 2017, p. 16)

Hooks desenvolveu uma didática que se baseava nos seguintes passos: a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo nunca de tédio; o professor deve ter um esquema flexível de aula; o professor deve conhecer os alunos e suas necessidades valorizando a presença de cada um. (Hooks, 2017, p. 18).

Devemos desconstruir a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica de sala de aula. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo. A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado. Em síntese, hooks dizia que suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras.

[...] no começo o movimento feminista não era um ambiente que acolhia bem a luta radical das mulheres negras para teorizar sobre a sua subjetividade. A obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negro que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade. Mais que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Paulo Freire o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que tem de carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pelo fato de que nem sempre reconhecer as realidades de opressão e da exploração distinguidas segundo os sexos). ... (Hooks, 2017, p. 75)

Considerações finais

Assim, mostramos, em linhas gerais, que os três autores começaram suas carreiras como professores de ensino médio. Estavam preocupados com as vidas de seus alunos, queriam desenvolver uma prática transformadora e encontraram nas leituras de Freire, ideias e conceitos importantes para isso. Mas, cada um deles, re-inventou Freire, à sua moda e em seu contexto determinado de limites e possibilidades.

Além disso, apresentando alguns elementos das propostas desses autores, re-affirmo a influência de Freire em autores norte-americanos críticos e pós-críticos em temas clássicos e caros da didática: no planejamento, na metodologia, na relação aluno-professor, na relação com o conhecimento, nas práticas de avaliação entre outros temas recorrentes nos livros de didática. Freire introduz temas consagrados em uma perspectiva completamente nova e inovadora. Há muito ainda que se pesquisar nesse contexto de sua influência internacional nas práticas didáticas de diferentes autores. Espero ter contribuído com uma pequena parcela.

Referências

- FREIRE, Paulo. Cultural action and conscientization. **Harvard Educational Review**, v. 40, n. 3, p. 452-477, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. The adult literacy process as cultural action for freedom. **Harvard Educational Review**, v. 40, n. 2, p. 205-225, 1970.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 224p.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.
- GIROUX, Henry. **Para além do espetáculo do terrorismo: a incerteza global e o desafio dos novos media**. Local: Edições Pedagogo. 2006. p. 110.
- GIROUX, Henry. Paulo Freire and the politics of postcolonialism. *In*: McLAREN, Peter; LEONARD, Peter (Eds). **Paulo Freire: a critical encounter**. London/New York: Routledge. p. 177-188, 1995.
- GIROUX, Henry. Recordando o legado da Pedagogia do oprimido. *In*: FREIRE, Ana Maria Araujo (Org). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. S.Paulo: Editora UNESP. p. 113-117, 2001.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade: por uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- MARCONDES, Maria Inês. Freire as an International Author. *In*: MIHAESCU, Diana; ANDRON, Daniela. (Org.). **Education Beyond the Crisis: New Skills, Children's Rights and Teaching Contexts**. Ied.Sibiu- Romania: Lucian Blaga University Publishing House, 2019, v. 1, p. 198-203.

MARCONDES, Maria Inês. Freire como autor internacional: Pedagogia do Oprimido em Língua inglesa publicada 50 anos atrás. **Revista E-Curriculum (PUCSP)**, v. 16, p. 962-985, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Mf5Lab>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MARCONDES, Maria Inês. Paulo Freire, da cena nacional para a internacional: diálogos sobre currículo e didática com Ira Shor. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática: tecendo /reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2018, p. 114-133.

Mc LAREN, Peter. Apresentação. *In*: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Organizadoras

Andréa Maturano Longarezi (Brasil): Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora D.E. da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Faculdade de Educação e no PPGED – Mestrado e doutorado em Educação. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

Geovana Ferreira Melo (Brasil): Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), doutorado em Educação pela UFG e pós-doutorado em Educação pela USP. Estágio pós-doutoral pela Universidade Católica de Santos (UniSantos). Atualmente é professora Associada da Faculdade de Educação da UFU. Atua nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: geovana.melo@gmail.com

Priscilla de Andrade Silva Ximenes (Brasil): Graduada em Pedagogia pela UFG. Mestre em Educação pela UFG, Regional Catalão (UFCAT). Doutora em Educação pela UFU. Professora adjunta na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFCAT. E-mail: priscilla_andrade@ufcat.edu.br

Autores

Cristina D'Ávila (Brasil): Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora em Didática pela Universidade de Montréal, Canadá e Pós-doutorado em Do-

cência Universitária pela Universidade Sorbonne Paris. Professora visitante sênior na Universidade de Montréal, Canadá (2022-2023). Professora Titular de Didática da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. E-mail: cmdt@ufba.br

Eliza Maria Barbosa (Brasil): Graduação em Pedagogia pela UFG. Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Educação Escolar pela Unesp. Atualmente é professora Assistente Doutor II do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, Campus de Araraquara. E-mail: eliza.barbosa@unesp.br

Evandro Ghedin (Brasil): Graduado em Filosofia e especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduado em Filosofia também pela UCB. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Especialista em Antropologia da Amazônia pela Ufam. Doutor em Filosofia da Educação e pós-doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da USP. Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação (Ufam). Professor Permanente no PPGECEM - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec); no PPGE-Ufam e no PGEDA - Doutorado em Educação na Amazônia - Educantor-te. E-mail: evandroghedin@ufam.edu.br

Ireuda da Costa Mourão (Brasil): Graduada em Pedagogia pela Ufam. Mestra em Ensino de Ciências e Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). e Doutora em Educação pela Ufam. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: ireuda.mourao@hotmail.com

Manoel Oriosvaldo de Moura (Brasil): Graduado em Matemática e doutor em Educação pela USP. Livre - Docente em Metodologia de Ensino de Matemática, pela Faculdade de Educação da USP. Professor titular Sênior da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

da USP. Professor Pesquisador Sênior da Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (Unifesspa, 2020). E-mail: modmoura@usp.br

Maria Inês Marcondes (Brasil): Doutora em Ciências Humanas, Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Cientista do Nosso Estado 2021/ Faperj. Pesquisadora do CNPq. Representante Nacional da International Study Association on Teachers and Teaching (Isatt). Professora Titular do Departamento de Educação (PUC-Rio). Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil. E-mail: mim@puc-rio.br

Maria Rita Neto Sales Oliveira (Brasil): Graduada em Pedagogia e Comunicação Social. Mestra em Educação pela UFMG e Ph.D em Educação pela Florida State University, com pós-doc na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade do Minho, em Portugal. Professora titular da UFMG e do Cefet-MG. E-mail: mariarita2@cefetmg.br

Mónica Fernandez Braga (Argentina): Graduada em Educação pela Universidade Nacional de Quilmes (Argentina). Especialista em Epistemologias do SulCLACSO. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Nacional de La Plata (Argentina). Doutora em Filosofia pela Universidade Nacional de Lanús (Argentina). É professora da Universidade Nacional de Quilmes (Argentina). E-mail: mbfernandez62@gmail.com

Roberto Valdés Puentes (Cuba/Brasil): graduação em Educação, mestrado em Ciências Pedagógicas e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). É professor associado D. E. da UFU, na Faculdade de Educação e no PPGE (mestrado e doutorado) em Educação. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com

Selma Garrido Pimenta (USP – Brasil): Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação (Filosofia) pela PUC-SP. É Livre - Docente em Didática, pela Faculdade de Educação da USP. Realizou estágios de estudos e pesquisas em universidades na França, Portugal, Espanha e

México, no período de 1994 a 2009. É professora Titular na Faculdade de Educação da USP na condição de Professora Titular Sênior (aposentada). É Pesquisadora Sênior do CNPq. E-mail: sgpiment@usp.br

Stela Miller (Brasil): Doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), Campus de Marília. É docente aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. É membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Fundamental I). E-mail: stelamillercel@gmail.com

Vera Maria Ferrão Candau (Brasil): Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Professora titular emérita da PUC-Rio. Principais áreas de atuação: educação intercultural, cotidiano escolar, didática, direitos humanos, formação de educadores e perspectiva decolonial. E-mail: vmfc@puc-rio.br

| | |
|------------------------------|--|
| Título | Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas (Vol. 1) |
| Organizadores | Andréa Maturano Longarezi Geovana Ferreira Melo Priscilla de Andrade Silva Ximenes |
| Assistência Editorial | Andressa Marques Taís Rodrigues |
| Capa | Guilherme Cardoso |
| Projeto Gráfico | Leticia Nishihara |
| Preparação | Talita Franco |
| Revisão | Márcia Santos |
| Formato | 14x21 |
| Número de Páginas | 308 |
| Tipografia | Adobe Garamond Pro |
| Papel | Alta Alvura Alcalino 75g/m ² |
| 1ª Edição | Outubro de 2023 |

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:
sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315
 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú — 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100