



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

WÂNIA MARIA DE OLIVEIRA ROLIM

**DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO
DESENVOLVIMENTAL**

GOIÂNIA
2024

WÂNIA MARIA DE OLIVEIRA ROLIM

**DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES
DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO
DESENVOLVIMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para fins de obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel A. Marra da Madeira Freitas

GOIÂNIA
2024

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

R748d Rolim, Wânia Maria de Oliveira.
Didática nos anos iniciais do ensino fundamental :
contribuições da teoria histórico-cultural e do ensino
desenvolvimental / Wânia Maria de Oliveira Rolim. -- 2024.
152 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Raquel A. Marra da Madeira Freitas.
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2024.
Inclui referências: f. 143-152.

1. Ensino fundamental. 2. Didática. 3. Pedagogos - Formação.
4. Ensino - Metodologia. I. Freitas, Raquel A. Marra da Madeira
- (Raquel Aparecida Marra da Madeira) - 1961-. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em
Educação - 21/08/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.022 (043)



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pontifical Catholic University of Goiás
Av. Universitária, 1069, Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74.605-010
Goiânia - Goiás - Brasil

ATA Nº 491/2024
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **21 de agosto de 2024**, às **08:30**, foi realizada via webconferência, a sessão pública de Defesa de Dissertação de **WÂNIA MARIA DE OLIVEIRA ROLIM**, discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado “**DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**”. A Banca Examinadora foi composta por: Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás; Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FacMais; Prof. Dr. Marcos Jerônimo Dias Júnior / PUC Goiás (Suplente) e Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa / UFG (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu 30 minutos ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela alteração do título do trabalho apresentado, **DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**. Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO da Dissertação**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 21 de agosto de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás e Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni / FacMais;

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Escolher um item.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram em meus estudos, e a todos os professores e alunos da rede pública de educação do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração deste estudo, várias pessoas estiveram envolvidas, direta ou indiretamente.

Assim, agradeço, primeiramente, a Deus pela minha vida e por me auxiliar a superar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Aos meus pais, que me incentivaram e me apoiaram em meus estudos, e compreenderam minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Agradeço, em especial, aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), a quem sou eternamente grata por terem feito parte da minha trajetória e formação pessoal e profissional. Destaco a minha orientadora, Prof.^a Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pelo empenho e pela dedicação com que sempre me orientou neste trabalho. Agradeço pela paciência e pelo apoio, que foram fundamentais para que eu alcançasse um bom resultado, sempre respeitando o meu tempo de aprendizagem.

Agradeço também ao Professor Dr. José Carlos Libâneo, grande intelectual e dedicado ao estudo das teorias da educação e dos processos pedagógicos, que me mostrou o caminho para este estudo e contribuiu significativamente para a reflexão sobre o processo de ensinar e aprender, além da importância da didática no contexto escolar. Quero expressar minha sincera gratidão ao Silvio Pinheiro por todo apoio na produção escrita desta pesquisa.

A todos os alunos da rede pública, que contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação, mostrando que podemos fazer a diferença e melhorar nosso trabalho, e que todos, com suas diferenças, podem alcançar o sucesso.

Agradeço o apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de uma bolsa na modalidade Bolsa CAPES (taxa), com duração de 17 meses.

RESUMO

Este estudo está vinculado à Linha de Pesquisa em Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O foco da pesquisa é a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se observa a predominância de práticas pedagógicas tradicionais e a introdução de abordagens de caráter neoliberal. Com base em uma pesquisa bibliográfica, o objetivo geral deste trabalho é discutir os elementos que representam contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov para a prática didática dos professores desses anos iniciais. Os objetivos específicos são: apresentar elementos da trajetória histórica da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, destacando suas principais contribuições para a didática dos docentes; analisar de que forma as ações da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov podem aprimorar a prática didática; e descrever o ensino voltado para o desenvolvimento humano nos anos iniciais, com base nas propostas desse autor. Para atingir tais objetivos, explora-se a didática em diferentes teorias pedagógicas, discute-se a didática na formação do pedagogo e descrevem-se a teoria histórico-cultural de Vigotski e a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, com ênfase nos principais conceitos dessas teorias que são relevantes para a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como formação do pensamento teórico, atividade de estudo e organização do ensino desenvolvimental. Aponta-se para a concepção didática de Davydov como um forte referencial para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando práticas didáticas que superem o ensino tradicional e resistam à educação neoliberal. Por fim, defende-se que essa perspectiva seja contemplada nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Palavras-chave: Didática. Ensino desenvolvimental. Ensino Fundamental. Anos iniciais. Formação do pedagogo.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Line on Educational Theories and Pedagogical Processes of the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás. The focus of the research is on didactics in the early years of elementary education, where there is a predominance of traditional pedagogical practices and the introduction of neoliberal approaches. Based on a bibliographic research, the general objective of this work is to discuss the elements that represent contributions from cultural-historical theory and Davydov's developmental teaching theory to the didactic practice of teachers in these early years. The specific objectives are: to present elements of the historical trajectory of cultural-historical theory and developmental teaching theory, highlighting their main contributions to teachers' didactics; to analyze how the actions of Davydov's developmental teaching theory can enhance didactic practice; and to describe education aimed at human development in the early years, based on the proposals of this author. To achieve these objectives, the study explores didactics across different pedagogical theories, discusses didactics in the training of educators, and describes Vygotsky's cultural-historical theory and Davydov's developmental teaching theory, emphasizing the main concepts of these theories that are relevant to didactics in the early years of elementary education, such as the formation of theoretical thinking, study activity, and the organization of developmental teaching. It points to Davydov's didactic conception as a strong reference for teachers in the early years of elementary education, aiming for didactic practices that surpass traditional teaching and resist neoliberal education. Finally, it advocates that this perspective be included in undergraduate programs in Pedagogy.

Keywords: Didactics. Developmental teaching. Elementary education. Early years. Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distância entre os níveis	89
Figura 2 – Círculo de ideias	91
Figura 3 – Estrutura da atividade: surgimento e fundamentação da ação	110
Figura 4 – Estrutura da atividade: surgimento e concretização	110
Figura 5 – Processos cognitivos.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de ensino.....	130
---------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	- Banco Mundial
BNC	- Base Nacional Comum
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional dos Secretários de Educação
ENDIPE	- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	- Pedagogia Histórico-Crítica
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	- <i>United States Agency for International Development</i> (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional)
ZDI	- Zona de Desenvolvimento Imediato
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	- Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	16
1.1 DIDÁTICA: DEMARCAÇÕES CONCEITUAIS	16
1.2 O LUGAR DA DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ...	18
1.3 DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS	22
1.4 A DIDÁTICA E AS ATUAIS POLÍTICAS CURRICULARES	30
A visão neoliberal e a educação de resultados	30
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	40
2.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL: PEDAGOGIA JESUÍTICA, COMENIUS, HERBART E PESTALOZZI	40
Pedagogia jesuítica	40
Jan Amos Comenius.....	41
Johann Friedrich Herbart	43
Johann Heinrich Pestalozzi.....	44
2.2 CONCEPÇÕES DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA: DEWEY, PIAGET ..	46
John Dewey.....	47
Jean Piaget.....	53
2.3 A DIDÁTICA TECNICISTA.....	61
2.4 AS DIDÁTICAS CRÍTICAS	65
Teoria histórico-crítica e teoria do ensino desenvolvimental.....	65
CAPÍTULO 3 – A TEORIA DO ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: FUNDAMENTOS PARA A DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	73
3.1 A CONSTITUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL	73
A concepção de Vigotski.....	76
Mediação	78
Pensamento e linguagem.....	84
Zona de Desenvolvimento Proximal.....	87
A formação dos conceitos em idade escolar	90
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DE LEONTIEV	92
O psiquismo segundo Leontiev	94
3.3 A CONTRIBUIÇÃO DE DAVYDOV	96
3.3.1 Materialismo histórico-dialético como base para a teorização de	

Davydov.....	96
3.4 DAVYDOV E A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL	101
3.5 DIDÁTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	105
Período do desenvolvimento humano	111
3.6 O PROCESSO DO PENSAMENTO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR: ABSTRAÇÃO, GENERALIZAÇÃO E CONCEITO.....	114
3.7 A ATIVIDADE DE ESTUDO E A DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	119
3.8 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	129
3.9 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	132
3.9.1 Síntese dos aportes da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para os anos iniciais	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

O tema central deste estudo é a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desse tema está intimamente relacionada à minha experiência profissional como professora de turmas do 1º ao 5º ano. Frequentemente, intrigava-me o fato de que a prática didática dos docentes dessa fase escolar permanecia marcadamente voltada para a pedagogia tradicional, mesmo quando envolta em um discurso de inovação e desenvolvimento da autonomia dos alunos. Essa persistência impede que as práticas transmissivas de conteúdo sejam superadas de vez, o que pouco ou nada contribui para a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

O avanço investigativo e teórico no campo da didática no Brasil possibilitou a constituição de aportes críticos com maior potencial para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não incorporou esses avanços.

Com base no estudo da concepção materialista dialética de conhecimento científico, senti-me motivada a refletir sobre a didática nos anos iniciais, impulsionada por minha experiência como professora desse nível de ensino. Com vinte e três anos de atuação, percebi uma tendência geral entre os professores de manterem práticas tradicionais, caracterizadas por atividades como repetição, memorização e transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas.

No âmbito da educação escolar, a didática ocupa um lugar de destaque por ser essencial na organização do ensino e da aprendizagem. Entretanto, conforme aponta Libâneo (2014), o trabalho didático do professor é impactado por influências tanto externas quanto internas à escola. As influências externas estão relacionadas às demandas da sociedade e às políticas educacionais, que, por sua vez, exercem impacto sobre as políticas internas das instituições de ensino. Nesse contexto do sistema capitalista, a escola é frequentemente orientada a atender a interesses advindos das necessidades definidas pelo mercado. Assim, segundo o autor, a educação é vista apenas como uma estratégia para mitigar a pobreza e formar indivíduos que se tornem futuros trabalhadores competitivos na sociedade capitalista.

Diante dessa realidade, é comum observar a desmotivação dos estudantes em relação à aprendizagem. Simultaneamente, muitos professores parecem carecer de uma formação teórica e metodológica mais robusta, que lhes proporcione as

condições intelectuais e práticas necessárias para compreender criticamente a realidade escolar e promover um ensino que favoreça o desenvolvimento dos alunos, em vez de se restringir a práticas pedagógicas tradicionais ou a uma perspectiva formativa voltada apenas para o mercado.

Durante o curso de mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), dentro da Linha de Pesquisa em Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, busquei uma referência teórica com potencial para contribuir ao problema da didática nos anos iniciais. Ao longo do curso, ao entrar em contato com as teorias histórico-cultural (Vigotski, 2018) e do ensino desenvolvimental (Davydov, 1988), pude consolidar a compreensão de que o propósito central da escola deve ser promover o desenvolvimento integral dos alunos. Para tanto, é necessária uma prática didática que possibilite a formação de conceitos teórico-científicos de natureza dialética. Tanto Vigotski quanto Davydov entendem a educação como um processo em que ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano estão interligados e se complementam mutuamente.

Nessas teorias, o papel principal da escola é promover o desenvolvimento dos alunos por meio da apropriação de conhecimentos, especialmente de conceitos teórico-científicos (Libâneo; Freitas, 2019). Enquanto Vigotski (1991, 2009) destaca a influência das relações culturais e históricas na formação da consciência humana e na aprendizagem escolar, Davydov (1988) estabelece elementos do processo de ensino-aprendizagem que visam promover a formação de conceitos teóricos como a principal forma de impulsionar o desenvolvimento dos alunos.

O conhecimento dessas teorias provocou uma mudança na minha forma de compreender os problemas da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando-me a olhar para esses desafios com um interesse investigativo científico. Assim, surgiu o interesse em explorar, nas teorias de Vigotski e Davydov, elementos que possam contribuir para a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebi que o arcabouço teórico dessas abordagens, ao focar no desenvolvimento das capacidades intelectuais e práticas dos estudantes, representava um forte referencial para a superação de práticas didáticas de cunho tradicional.

Ao identificar, nessas teorias, a defesa de que o papel principal da escola é o desenvolvimento do aluno por meio da aprendizagem de conceitos, notei o quanto minha realidade profissional estava distante dessa compreensão sobre o papel da

escola. Em busca de uma compreensão mais aprofundada, dediquei-me ao estudo dessas teorias para esclarecer melhor a questão que tanto me incomodava em minha experiência profissional: a necessidade de superar a prática didática tradicional.

Para ampliar a compreensão para além da referência à minha própria experiência e prática profissional, realizei uma revisão bibliográfica, optando pela abordagem narrativa. A revisão focou em teses e dissertações, abrangendo o período de 2010 a 2023, com o objetivo de identificar estudos relativos à didática nos anos iniciais fundamentados na teoria histórico-cultural de Vigotski e/ou na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. As buscas priorizaram teses e dissertações disponíveis no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O intuito dessa busca foi identificar pesquisas de mestrado ou doutorado que abordassem a didática nos anos iniciais e enfocassem mudanças na prática didática dos professores a partir das contribuições das teorias histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. Foram localizados 24 trabalhos, dos quais 4 eram teses e 20 dissertações que discutiam o ensino desenvolvimental com foco na didática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre esses trabalhos, a maioria abordava especificamente questões relacionadas a conceitos dentro dos componentes de Matemática (12), Ciências (3) e Alfabetização (4). A Literatura nos anos iniciais foi contemplada em apenas um trabalho, enquanto os componentes de Arte, História, Geografia e Língua Portuguesa (leitura e escrita) não foram incluídos.

Esses estudos discutem aspectos teóricos da didática nos anos iniciais, tendo como referência a teoria histórico-cultural ou a teoria do ensino desenvolvimental. No entanto, não enfocavam especificamente a prática dos professores dos anos iniciais, conforme meu interesse.

Parti, então, do pressuposto de que a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental, especialmente na formulação proposta por Davydov, contribuem significativamente para a organização do ensino escolar e a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornando-se conhecimentos essenciais para os pedagogos que atuam nessa etapa. Assim, pude delinear a seguinte questão de pesquisa: quais elementos da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov podem contribuir para a prática didática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para buscar responder a essa indagação, o objetivo geral foi discutir os

elementos que representam contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov para a prática didática dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: apresentar elementos da trajetória histórica da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, destacando suas principais contribuições para a didática dos professores dos anos iniciais; discorrer sobre as ações da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov que podem melhorar a prática didática dos professores; e descrever o ensino voltado para o desenvolvimento humano nos anos iniciais, com base nas ações propostas por esse autor.

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica empreendida e está estruturada em três capítulos. No primeiro, são abordadas as concepções pedagógicas e a didática, incluindo os aspectos históricos que contextualizam a didática desde a concepção tradicional até a didática escolanovista e a didática crítica.

O segundo capítulo discute a educação no Brasil, situando a formação de professores e a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, são analisadas a política educacional e a influência do neoliberalismo na educação, bem como as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino.

No terceiro capítulo, o foco é o ensino para o desenvolvimento humano, explorando os fundamentos para a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, são discutidas as contribuições das teorias histórico-cultural e do ensino desenvolvimental para a prática docente, com ênfase no ensino desenvolvimental e no trabalho da atividade de estudo. E ainda, analisa-se como essas teorias contribuem para a formação dos conceitos a partir dos estudos dos objetos concretos, oferecendo uma visão integrada de como a didática pode promover o desenvolvimento dos alunos.

Nas Considerações Finais, é apresentada uma síntese da trajetória da pesquisa, destacando a evolução do processo investigativo. Esta pesquisa busca auxiliar o leitor na compreensão da importância de implementar novas práticas didáticas voltadas para o desenvolvimento humano. O estudo proporciona uma revisão sobre a relevância, a necessidade e o anseio por um trabalho pedagógico que priorize a didática no ensino desenvolvimental nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1 – A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Este capítulo explora a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto brasileiro com um foco especial nos aspectos históricos e didáticos. Busca-se também abordar sobre as políticas educacionais que foram direcionando a formação destes professores, destacando-se sua influência na qualidade da educação oferecida nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1 DIDÁTICA: DEMARCAÇÕES CONCEITUAIS

Para os propósitos deste estudo, é fundamental delinear o conceito de didática a partir do qual se desenvolverá a análise das diferentes concepções pedagógicas e didáticas. Libâneo (2018, p. 40) apresenta a seguinte definição para a didática:

[...] a didática em seu status científico [...] está no centro da formação profissional dos professores. Cabe-lhe formular teórica e praticamente os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional do professor, por isso pode ser chamada de ciência profissional do professor.

A didática se ocupa da ação e do processo de ensino, abrangendo a relação entre teoria e prática no ensino (Pimenta, 2000). Já, com relação aos elementos componentes fundamentais da didática, Libâneo aponta:

[...] os objetivos sócio-políticos e pedagógicos da educação escolar, os conteúdos escolares, os princípios didáticos, os métodos de ensino e de aprendizagem, as formas organizativas do ensino, o uso e aplicação de técnicas e recursos, o controle e a avaliação da aprendizagem (Libâneo, 1994, p. 54).

Entretanto, é preciso considerar também que no campo da educação a didática está em articulação com as ciências da educação, entre elas a pedagogia

A educação, como prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconclusivo, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela, na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, da prática social da educação, como forma de nela interferir, consistentemente (Pimenta, 2000, p. 47).

A pedagogia, enquanto ciência, tem como objeto de estudo a educação em sua dimensão como prática social. A didática, por sua vez, concentra-se na investigação do ensino-aprendizagem, considerando as diversas situações históricas e contextos sociais, como a escola, as culturas e a sociedade (Pimenta, 2000). Conforme a autora, a didática geral foca nas situações de ensino-aprendizagem, abrangendo não apenas a dimensão cognitiva da aprendizagem, mas também todas as demais dimensões que envolvem a prática do ensino e suas finalidades. Nesse sentido, a didática se encarrega de investigar as origens dos conteúdos a serem ensinados, sua história e epistemologia, além dos processos de apropriação desses conteúdos por meio de métodos e procedimentos de ensino-aprendizagem.

Didática é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, a condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual (Libâneo, 1994, p. 71).

O processo didático envolve ações de ensino que facilitam as aprendizagens. Assim, a didática se configura como a disciplina que mobiliza o aluno para o estudo. Nesse sentido, o trabalho docente é compreendido como toda atividade pedagógica que visa criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e habilidades, dominem os conteúdos e realizem as tarefas de ensino. Tal trabalho requer um planejamento direcionado ao ensino, com o objetivo de promover a aprendizagem.

Como processo de mediação, a didática assegura a unidade entre o ensino e a aprendizagem, permitindo que o aluno, por meio da interação com outras pessoas, se aproprie da cultura, da ciência e da experiência humana e histórica (Libâneo, 2018). Em uma formulação mais sintetizada, Libâneo (2021, p. 179) define a didática como.

[...] teoria do processo de ensino-aprendizagem e das regularidades e condições desse processo visando orientar o trabalho docente na sala de aula. Ela investiga as regularidades do processo de ensino-aprendizagem e, sobre essa base, elabora objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino e da educação Libâneo.

Segundo Libâneo (2021), a didática é um ramo da ciência pedagógica, ao lado de outras disciplinas, como Teoria da Educação, Filosofia da Educação, Organização da Escola e História da Educação. A pedagogia possui uma dimensão mais

abrangente, sendo definida como "[...] campo de conhecimento que tem, especificamente, a responsabilidade de formular os princípios, as bases conceituais e as formas organizativas do ato educativo, partindo da investigação da prática" (Libâneo, 2021, p. 174). Nesse sentido, didática e pedagogia são interdependentes. A didática se remete a atos educativos concretos e a uma determinada práxis educativa, enquanto a pedagogia analisa essa práxis com base em finalidades sociais e políticas definidas, que muitas vezes refletem interesses conflitantes dentro da sociedade, além de formular condições metodológicas e organizativas para viabilizar as atividades educativas.

Assim, a didática busca suportes em concepções pedagógicas. Portanto, é fundamental conhecer as várias correntes pedagógicas e extrair delas diferentes visões sobre a natureza e os elementos da didática e das metodologias de ensino. A formação inicial em Pedagogia é essencial para fornecer esses conhecimentos, o que torna a didática um componente imprescindível na formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa questão será abordada no próximo tópico.

1.2 O LUGAR DA DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A didática tornou-se uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores das licenciaturas no Brasil a partir do início do século XX. Sua importância reside na orientação da prática pedagógica dos futuros educadores.

A introdução da Didática como curso e disciplina ocorreu pelo Decreto-lei no 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), com a constituição do primeiro curso de Pedagogia no Brasil que previa a complementação pedagógica obrigatória para a obtenção da licenciatura (Hegeto, 2017, p. 541).

Na década de 1980, a didática passou a ser analisada em suas relações com o contexto político e social, enfatizando a necessidade de que os professores adotem uma postura crítica e consciente de seu papel em sala de aula, dentro de uma perspectiva de educação democrática. Para promover uma educação diferenciada, é essencial reavaliar e reestruturar os cursos de licenciatura. A revisão curricular deve buscar alternativas que desenvolvam o senso crítico dos futuros professores, capacitando-os para enfrentarem os desafios educacionais e atenderem às demandas

da sociedade e do contexto histórico de cada período vivido (Hegeto, 2017).

Pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de avaliar o papel da disciplina de didática na grade curricular dos cursos de formação de professores, e os resultados revelam que sua carga horária é frequentemente simplificada e desarticulada da realidade sociocultural. Para Vieira e Martins (2009 *apud* Hegeto, 2017, p. 542), “o que se verifica é que à Didática, disciplina que articula a teoria e a prática nos desafios atuais dentro do contexto sociocultural, é dada pouca importância”. Da mesma forma, Gatti *et al.* (2008 *apud* Hegeto, 2017, p. 542) indicam que, nos cursos de formação de professores, a disciplina de didática possui uma carga horária menor em comparação com as didáticas específicas.

Essa desvalorização da disciplina de didática é evidente e se manifesta de forma fragmentada, negligenciando a abordagem sobre "o que" e "como ensinar" nos cursos de formação de professores. De acordo com Hegeto (2017), os dados levantados na pesquisa de Libâneo (2010) mostram que as horas dedicadas à didática, às metodologias específicas e às disciplinas conexas são frequentemente subvalorizadas na maioria das instituições de ensino superior. Esses dados indicam uma ênfase insuficiente em “[...] aspectos do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas de conteúdo dos anos iniciais do ensino fundamental” (Hegeto, 2017, p. 543).

Discussões realizadas em congressos acadêmicos mostram que, apesar de a didática ser uma disciplina obrigatória no currículo de formação de professores, ela é frequentemente negligenciada nos cursos de Pedagogia. Os resultados dessas pesquisas também evidenciam o distanciamento entre o conteúdo e as temáticas correlacionadas aos elementos de ensino.

Uma pesquisa realizada por Libâneo (2010), intitulada “O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia” e conduzida no estado de Goiás, revela como a grade curricular do curso de Pedagogia é estruturada. Os resultados mostram que as disciplinas são fragmentadas, sem articulação entre elas e com uma fundamentação teórica insuficiente, com a didática recebendo uma porcentagem de horas relativamente baixa.

A porcentagem de horas destinadas à Didática, às metodologias específicas e disciplinas conexas (28,2% em média) indica que a formação profissional específica é, na maior parte das instituições, pouco valorizada no conjunto do

curso, além de predominarem nas ementas conteúdos bastante genéricos, com pouca densidade teórica (Libâneo, 2010, p. 567).

Hegeto (2017, p. 547), em sua investigação sobre os manuais de Didática Geral, pontua que “conteúdos clássicos tais como: educação e ensino, planejamento, objetivos de ensino, metodologias, relação professor e aluno e avaliação” tiveram momentos de maior e menor destaque ao longo do tempo, mas mantiveram presença nas disciplinas dos cursos de formação de professores. Da mesma forma, a didática esteve continuamente conectada com a prática de ensino e os processos educativos.

Seguindo os estudos das pesquisas realizadas, destaca-se que as metodologias referentes às disciplinas aplicadas ao ensino dos conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental (como História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais) estão presentes nas grades curriculares, variando em número de horas entre as instituições. Essas disciplinas são frequentemente incluídas nas grades como fundamentos e metodologias no curso de formação de professores. Ressalta-se que os fundamentos se referem “[...] a princípios básicos nos quais se deve apoiar o ensino das disciplinas, sem relacioná-los aos conteúdos específicos do ensino fundamental a serem ensinados nas escolas” (Libâneo, 2010, p. 569).

No entanto, as disciplinas trabalhadas com os alunos em sala de aula frequentemente não são mencionadas nas disciplinas de Fundamentos e Metodologias dos cursos de formação de professores. Verifica-se que a função da disciplina de Fundamentos e Metodologias é fornecer suporte metodológico e procedimentos de ensino, mas não beneficia adequadamente os professores em formação com relação às disciplinas ministradas nas séries iniciais. Isso ocorre porque, supostamente, os coordenadores dos cursos acreditam que os formandos já adquiriram esses conhecimentos (Libâneo, 2010).

Em síntese, a análise das grades curriculares e ementas referentes à Didática, às metodologias específicas e aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental traz constatações sumamente preocupantes para a formação profissional. Primeira: é visível a não articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentemente do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão com os conteúdos, já que não são ensinados aos alunos ‘conteúdos’ do ensino fundamental 1. Segunda: é possível supor que as metodologias são entendidas como algo que diz respeito à atuação do professor (centradas nele) sem destacar a interação aluno-objeto de conhecimento, isto é, sem ajudar os alunos a desenvolverem processos mentais (conceitos) que lhes permitam interagir com autonomia e criticidade

com o mundo da natureza, da cultura e de si próprios. [...] Terceira: as disciplinas de 'fundamentos da educação' aparecem muito tenuemente nas ementas de Didática e metodologias específicas, evidenciando mais uma vez a tão reiterada separação entre teoria e prática na formação. Quarta: há a ausência, na maioria dos cursos analisados, de disciplinas de conteúdos específicos do ensino fundamental (Libâneo, 2010, p. 573-574).

No que se refere às disciplinas ministradas nos anos iniciais, os saberes específicos dos docentes que atuarão no Ensino Fundamental relacionam-se com diversos conhecimentos, incluindo saberes curriculares, da ação pedagógica, disciplinares, da matéria a ser ensinada, pedagógicos, do conteúdo, da educação e da didática, além das experiências vividas pelos professores (Libâneo, 2010).

É fundamental destacar que a didática deve promover uma articulação eficaz entre teoria e prática. Mesmo em contextos em que há tentativas de separá-las, a busca para “[...] eliminar a dicotomia entre teoria e prática” (Hegeto, 2017, p. 547) visava à superação do modelo escolar tradicional e a resolução das dificuldades didáticas enfrentadas por professores iniciantes. A integração teoria-prática foi amplamente reconhecida a partir da década de 1990, consolidando-se como um aspecto crucial na formação docente.

Dessa compreensão decorre que dominar os saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo é fundamental na formação de professores. Isso exige dos docentes grande domínio, organização, estrutura e compreensão da matéria a ser ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas realizadas por Hegeto (2017) e Libâneo (2010) evidenciam a necessidade de uma abordagem mais robusta e integrada da didática e das metodologias específicas para essas séries iniciais. Esses estudos mostram que os saberes profissionais oferecidos nos cursos de formação de professores para os anos iniciais apresentam deficiências significativas e pleiteiam uma reformulação dos currículos.

As intervenções para reformulação das grades curriculares frequentemente refletem intervenções políticas na educação, voltadas para atender às demandas do capitalismo global, mais precisamente, ao mercado internacional. A sociedade contemporânea está imersa no modo de produção capitalista e no processo de globalização, e o neoliberalismo se configura como o modelo econômico dominante.

Apresenta-se, então, como **uma teoria da economia política** de acordo com a qual o melhor desenvolvimento humano, tanto no âmbito coletivo como no plano individual, é aquele que se daria mediante a plena liberação da capacidade das pessoas para conduzirem todas suas iniciativas, guiando-se

tão somente pelas leis do mercado, quaisquer que sejam as esferas das condutas (Severino, 2022, p. 10, grifos nossos).

Enfim, a intervenção do neoliberalismo na educação tem como objetivo principal alinhar ideias dessa doutrina econômica para definir o que seria qualidade da educação. A partir desse critério de qualidade, estabelece-se um currículo nacional da educação básica, gerando implicações significativas para o trabalho docente.

1.3 DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Como abordado anteriormente, a didática tem sido estudada historicamente com base nas contribuições de autores como Candau (2023), Libâneo (2014) e Saviani (2023). Desde os jesuítas até os dias atuais, a didática no Brasil se consolidou como um campo de pesquisa significativo. A principal meta do ensino é a formação integral do ser humano, e o professor, no contexto da didática, desempenha o papel de mediador nesse processo. A escola, por sua vez, apoia e promove o desenvolvimento dessa prática educativa.

A escola passou a ser considerada democrática quando foi estabelecida como uma instituição laica, universal, obrigatória e gratuita. Antes dessa transformação, predominava um modelo autoritário, com professores frequentemente sem preparação formal para o ensino. Conforme Saviani (2023, p. 24), “no Brasil, a formação de professores passou a ser considerada um problema a ser resolvido somente no início do século XIX, quando foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827”. Durante o Período da Monarquia, as escolas eram marcadas pela influência da religião católica. Foi somente ao perceber a necessidade de qualificação dos professores que se iniciou o processo formal de formação docente. O método de ensino adotado na época era o mútuo ou lancasteriano. Esse método, conforme descrito por Ferreira Júnior (2010, p. 43), seguia os seguintes princípios:

1. A utilização dos alunos mais avançados, denominados de ‘monitores’ (ajudantes do professor), para a tarefa de ensinar aos seus colegas os conhecimentos que haviam sido adquiridos com antecedência. Portanto, os monitores ficavam responsáveis por uma boa parte da estrutura organizacional da escola e da transmissão dos conhecimentos curriculares;
2. Somente os monitores podiam se comunicar diretamente com o professor, um único professor de quem recebiam, ao mesmo tempo, tanto os

conhecimentos básicos que deveriam ensinar às outras crianças quanto os procedimentos organizativos do processo de ensino e aprendizagem;

3. A racionalidade técnica do método de ensino mútuo estava fundada numa estrutura piramidal, ou seja, o único professor ficava situado na cúpula, os alunos na base e os monitores desempenhavam o papel de mediadores pedagógicos entre o professor (cúpula) e os alunos (base);

4. Uma sala de aula da educação primária organizada com base no método lancasteriano poderia ter até 500 alunos, com até 10 alunos por monitor. Assim, tínhamos um único professor para 500 alunos mediado pedagogicamente por 50 monitores. Para funcionar com tal quantidade de alunos, as salas de aula concebidas pela pedagogia lancasteriana eram organizadas em princípios disciplinares rígidos, que se assemelhavam tanto com a disciplina militar quanto com aquela derivada das fábricas engendradas pela Revolução Industrial;

5. O método monitorial não rompeu com a concepção mnemônica (mecânica) de ensino e de aprendizagem. Portanto, o método lancasteriano, apesar de ter reduzido os castigos corporais por causa da busca constante de gratificações por parte dos alunos, também ficou sujeito à manifestação do sadismo pedagógico (castigos físicos) praticado pelo mestre contra os monitores, e destes contra os alunos.

Segundo Saviani (2023), a formação de professores no Brasil passou por várias etapas, que foram sendo caracterizadas e organizadas em níveis definidos pela legislação. Essas etapas são:

- 1ª) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827- 1890) que se inicia com o mencionado dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, passando pela criação de provisórias e precárias escolas normais a partir de 1835 (Tanuri, 2000) e se estende até 1890 quando prevalece o modelo das escolas normais.
- 2ª) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da instrução pública.
- 3ª) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933.
- 4ª) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
- 5ª) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- 6ª) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Cursos Normais Superiores e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2023, p. 25).

A nova LDB, aprovada pela Lei n.º 9.394/1996, estabeleceu que a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ser em nível superior, em vez de nível médio, como era anteriormente. Saviani (2023, p. 26) destaca essa mudança:

Diante dessa situação, o artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior.

Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. Na prática isso significava passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio.

Portanto, a formação de professores, que antes era realizada em nível médio, passou a ser obrigatoriamente em nível superior. Com isso, o Curso Normal Superior assumiu a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Com o novo decreto referente à Lei CNE/CP n.º 3/2006, o Curso de Pedagogia passou a ser responsável pela formação desses professores, conforme a função estabelecida pela nova legislação.

Na análise de Saviani (2023), a formação de professores no ensino superior no Brasil é predominantemente de baixa qualidade, e essa situação se agrava com a entrada das instituições empresariais na educação. A insuficiência na qualidade da formação docente dificulta o trabalho nas escolas para cumprir o processo de democratização, que exige a promoção de uma didática democrática dentro da sala de aula. Saviani (2023, p. 33) afirma que um ensino democrático na sala de aula está relacionado com a “questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho didático pois, de fato, a natureza da didática e da prática de ensino implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Conseqüentemente, uma relação pedagógica”.

Para que a democracia na escola seja efetiva, ela deve ser incorporada em todos os aspectos: gestão, organização e estrutura curricular. Isso deve possibilitar um ensino democrático que promova a igualdade e reduza a desigualdade social tanto dentro quanto fora da escola. Cury (2023, p. 45) observa: “Fora, pelas condições materiais da existência, em um país de enormes desigualdades. [...] Dentro, não só pelo acesso a equipamentos didáticos, como a conhecimentos ensinados que, ao final e ao cabo, permitam a igualdade de oportunidades”.

Na perspectiva democrática estabelecida na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e um dever do Estado. A educação básica é protegida juridicamente para garantir que seja gratuita e obrigatória. Além disso, a perspectiva da educação para todos abrange o direito à diversidade, tanto no aspecto coletivo quanto no individual (Cury, 2023). Segundo Saviani (2023), a didática desempenha um papel crucial na construção de relações democráticas, e a prática de ensino só terá sentido se tiver um impacto efetivo na prática social:

Portanto, considerando que a educação implica a passagem da desigualdade à igualdade, a didática e a prática de ensino só poderão ser consideradas democráticas se formos capazes de distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada do processo educativo (Saviani, 2023, p. 32-33).

Atualmente, no Brasil, a educação busca a democracia através de ações sociais, manifestadas por meio de desobediência civil, com o objetivo de garantir às novas gerações a oportunidade de exercer a democracia e promover a transformação social. Cury (2023, p. 41) pontua que “[...] as lutas ficam mais evidentes quando, o que está em jogo, são os direitos sociais”.

A educação escolar é parte dos direitos civis, pois está diretamente relacionada com o cidadão. Além disso, é política, por contribuir para a construção do futuro da comunidade. A didática assume, portanto, um papel fundamental na luta pela democracia e contra as desigualdades educacionais. A sua importância no âmbito da formação de professores reside na capacidade de fomentar o desenvolvimento crítico e reflexivo, permitindo que os alunos observem e compreendam a realidade do ensino e construam seu próprio entendimento.

O curso de Pedagogia e sua real finalidade no ensino e na educação têm sido amplamente estudados e discutidos desde sua criação, com diversas interpretações dadas por pesquisadores como Herbart e Durkheim. Herbart (*apud* Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 64) definiu a pedagogia da seguinte maneira: “[...] do ponto de vista etimológico significa arte de condução de crianças, tornou-se durante muito tempo arte e doutrina da educação até se consolidar como disciplina na universidade no final do século XVIII [...]”. Em contraposição, Durkheim abordou a pedagogia a partir da psicologia e da ética, considerando-a tanto uma arte quanto uma ciência, cujo objetivo é orientar a prática do educador por meio de teoria e prática.

No século XIX, na Europa, a pedagogia era definida principalmente dentro dos métodos empírico-rationais. No século XX, John Dewey introduziu uma nova definição, compreendendo-a, com base no marxismo, como um conceito voltado para a formação do indivíduo, uma educação emancipadora e igualitária voltada para a transformação social. Além dessas abordagens, outros significados foram atribuídos à pedagogia em diferentes partes do mundo, incluindo as concepções de pedagogia como teoria e prática da educação, ciência da educação, arte de educar, ação educativa, doutrina educacional, reflexão sobre a educação (refletir para transformar,

conhecer, compreender, construir mudanças para a prática educativa, prática sócio-histórica, e prática para além da arte) (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007).

Segundo Libâneo (1994), a prática educativa é formada pelas relações sociais e pelas formas de organização social. No trabalho docente, a manifestação dessa prática está presente no interesse pelas ordens sociais, econômicas, políticas e culturais. As práticas educativas (intencionais, não-intencionais, formais ou não-formais) envolvem a participação de indivíduos e grupos nas decisões que afetam a sociedade, mesmo na ausência de uma educação intencional e sistematizada provida pela educação escolar. Para o referido autor, práticas educativas e sociedade estão interligadas na formação dos indivíduos:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 1994, p. 17).

Portanto, a pedagogia, enquanto campo das ciências e da investigação educacional, enfrenta o desafio de preservar sua essência apesar da diversidade de saberes que a compõem. A verdadeira essência dessa área será reconhecida quando integrar a prática dos profissionais da educação à investigação educacional, considerando os saberes como práticas sociais. Em outras palavras, a educação e as práticas educativas representam tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada, mas em contextos distintos. Para Libâneo (2009, p. 119), “[...] Ao invés de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional”.

No trabalho docente, o professor deve compreender e dominar o conteúdo, os métodos de ensino, as formas de despertar o interesse dos alunos, a avaliação contínua e os instrumentos avaliativos, além de tornar os conteúdos mais significativos (Libâneo, 1994). O autor em questão destaca que, no domínio das ações de ensino e aprendizagem, a didática nos cursos de formação de professores para as séries iniciais está sendo fragmentada:

Na maioria dos currículos de licenciatura em pedagogia o foco é posto no ensino, já que boa parte das ementas reduz o programa de didática aos elementos do plano de ensino. Não é que a didática não tenha a ver com

ensino, mas numa visão ainda apegada à didática instrumental descuidava-se de sua principal referência, a aprendizagem. No entanto, essa mesma questão pode ser vista sob outro prisma. Um viés sociológico na abordagem das questões da didática leva a abandonar ou, ao menos, deixar em segundo plano questões do ensino que são da psicologia educacional: os processos de aprender e os processos de desenvolvimento (Libâneo, 2018, p. 47).

Nos cursos de licenciatura para as séries iniciais, observa-se uma diferenciação em relação aos cursos das séries seguintes, especialmente no que diz respeito aos conteúdos e metodologias de ensino, que frequentemente não estão associados ao método científico ou ao estudo da epistemologia. Shulman (2007 *apud* Libâneo, 2018, p. 49) ressalta que “[...] um professor precisa compreender as estruturas da matéria ensinada e os princípios de sua organização conceitual e, ao mesmo tempo, ter o conhecimento pedagógico do conteúdo”.

Sobre os conhecimentos necessários ao professor, Pimenta (2000, p. 56-57) argumenta que esse profissional deve ser visto como um pesquisador, aproximando “pesquisa e ensino e pesquisa e a aprendizagem, fazendo surgir as expressões como “professor-pesquisador” e “aluno-pesquisador”. Nesse contexto, um professor pesquisador também incentiva o desenvolvimento de um aluno pesquisador, promovendo uma abordagem mais ativa e investigativa no âmbito de aprendizagem.

A prática pedagógica, quando integrada a partir das perspectivas histórica, psicológica e antropológica, promove teorias e estabelece ações práticas para alcançar efetivamente as práticas pedagógicas. No contexto das séries iniciais do ensino fundamental, é importante compreender quem exerce a prática pedagógica: o pedagogo ou a pedagoga. A Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, define claramente a finalidade do curso de Pedagogia e, especificamente, da licenciatura em Pedagogia, conforme os artigos 2º e 4º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

[...]

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 1-2).

Libâneo (2006) observa que a redação da resolução pode causar confusão em relação à atividade profissional do pedagogo. Ele sublinha que:

Por um lado, estabelece-se que a licenciatura em pedagogia se destina a formar professores para educação infantil, anos iniciais, cursos normais de nível médio, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, portanto uma licenciatura única para as modalidades de ensino mencionadas. Por outro lado, fica implícito em outros artigos que cada uma dessas modalidades seria uma 'área de atuação profissional' (leia-se habilitação), conforme artigo 6º, alínea II, e artigo 12. Está evidente, também, a incongruência na denominação de 'licenciatura em pedagogia' e não licenciatura em educação infantil e anos iniciais (Libâneo, 2006, p. 845).

O autor citado pontua que a qualidade do curso de Pedagogia é comprometida pela construção teórica simplificada e reduzida oferecida aos profissionais da área. Essa limitação teórica pode afetar negativamente a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Libâneo (2006), a formação de professores é significativamente impactada pelas leis que regulamentam a educação. Essas leis desempenham papel importante no funcionamento das instituições de ensino e nas práticas escolares. O autor menciona algumas consequências da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a formação de professores:

a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática; c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) O rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares; e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola (Libâneo, 2006, p. 859-860).

Na formação de professores para os anos iniciais, a estrutura curricular do curso de Pedagogia é organizada conforme o artigo 6º da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 “[...] em três blocos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores, em que supostamente se

incluem disciplinas e atividades curriculares” (Libâneo, 2006, p. 845).

Observa-se que, conforme essa legislação, o currículo do curso de Pedagogia concentra-se nas metodologias, sem dar a devida atenção aos conteúdos específicos dos componentes curriculares dos anos iniciais, como Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Língua Portuguesa. Essa lacuna curricular contribui para que os professores não consigam oferecer um ensino de alta qualidade.

Além desse problema, há outros fatores que afetam a qualidade do ensino, especialmente nos anos iniciais. Muitos alunos vêm de famílias economicamente desfavorecidas e frequentam escolas em condições precárias, tanto no que diz respeito à formação intelectual e científica dos professores quanto às condições físicas das escolas. Outros desafios incluem altas taxas de repetência, dificuldades de aprendizagem, desajustes entre idade e série, e a desvalorização da profissão docente (Libâneo, 2006).

Diante desse contexto, surge a questão: como caracterizar um pedagogo? Segundo Libâneo (2006, p. 850-851), “[...] é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola”. De acordo com a LDB, art. 61, considera-se pedagogo o profissional da educação escolar básica em efetivo exercício, conforme o inciso “I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...]” (LDB, 1996, n. p.).

No entanto, a formação em Pedagogia oferece suporte para que o pedagogo atue não apenas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também em outros espaços educativos não escolares. Essa caracterização deve ser compreendida de forma mais abrangente, conforme descrito por Franco, Libâneo e Pimenta (2007):

O curso de Pedagogia forma pedagogos. Pedagogo é o profissional que estuda o que se insere na práxis da educação na sociedade. Portanto, vale dizer que esse estudo somente pode ser realizado como pesquisa das manifestações educativas que ocorrem nas sociedades, incluindo o ensino. Para isso, são necessários os fundamentos de várias áreas do saber, inclusive daquelas que estudam o ensino (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 83).

O curso de Pedagogia deve ser orientado para estudos teóricos com uma abordagem crítica e contextualizada da educação e do ensino como prática social e ética. Isso inclui o aprofundamento em teoria pedagógica e pesquisa educacional.

Libâneo (2006) reflete sobre o papel do pedagogo, destacando que este atua na mediação de saberes em todos os campos de sua atuação, incluindo a educação escolar. Portanto, todo profissional envolvido na formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outros contextos, pode ser considerado um pedagogo. “[...] Que fique claro: um professor também é um pedagogo [...]” (Libâneo, 2006, p. 886-887).

Para esse autor, a atuação do pedagogo exige uma abordagem crítica e investigativa da pedagogia, abrangendo os campos artístico, cultural e científico. Esses conhecimentos são essenciais para que o pedagogo dos anos iniciais desenvolva uma prática didática de qualidade, para além dos aspectos metodológico, técnico e procedimental.

A função do pedagogo é mediar a relação do aluno com os conhecimentos das diferentes áreas do saber, sendo assim a didática se torna o papel fundamental no trabalho desenvolvido pelos professores auxiliando a desenvolver ações que favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas do aluno levando para uma aprendizagem mais significativa.

A real função da didática é desenvolver a capacidade crítica e reflexiva através das habilidades cognitivas, ao contrário a essas ideias o ensino depara com propostas visando o neoliberalismo sobre a educação com características marcantes da competitividade.

Para uma melhor compreensão da relação entre neoliberalismo, educação e formação de professores, é preciso elucidar algumas ideias em torno dessa didática nos professores nos anos iniciais.

1.4 A DIDÁTICA E AS ATUAIS POLÍTICAS CURRICULARES

A visão neoliberal e a educação de resultados

As raízes do neoliberalismo remontam ao século XVII, originando-se dos princípios liberais. À medida que o capitalismo se desenvolvia, formou-se uma estrutura de classes que se destacou tanto no cenário econômico quanto político. Para aprimorar os direitos políticos dos cidadãos, novos espaços legalizados foram criados, fundamentados e moldados sob a forma de democracia.

O paradigma neoliberal questionou o modo de organização da sociedade,

abrangendo tanto os domínios social quanto político, que anteriormente eram geridos por intervenções estatais. No contexto do neoliberalismo, a intervenção do Estado no mercado foi minimizada, limitando-se a responsabilidades gerais, como observa Azevedo (2004). Isso conferiu ao mercado maior liberdade na esfera privada, sem interferências externas. No âmbito econômico, as funções de proteção aos cidadãos foram restritas, redirecionando os gastos públicos e resultando no conceito de Estado Mínimo, caracterizado pela participação estatal mais reduzida possível na economia.

No que tange às políticas sociais, o princípio do livre mercado permaneceu central. Azevedo (2004) explica que programas sociais e medidas de amparo aos trabalhadores foram considerados obstáculos à competitividade, um dos principais pilares do neoliberalismo. A competitividade está intrinsecamente ligada ao desemprego, conferindo poder ao empregador sobre o trabalhador e incentivando a competição pela manutenção do emprego.

No final do século XX, o neoliberalismo ganhou força como paradigma social. De acordo com Bianchetti (1999), esse modelo surgiu como uma resposta à crise do sistema capitalista, num contexto em que a sociedade não estava alcançando um desenvolvimento econômico natural, necessitando de intervenções para revitalizar as interações entre os indivíduos, especialmente no comércio e nas trocas de bens. Para estimular um crescimento econômico em declínio, foi necessário reformular os fundamentos da sociedade e revitalizar o mercado. Essa reformulação não se limitou ao âmbito econômico, permeando também as esferas das ciências sociais e políticas.

No campo da economia, suas formulações principais não representam o desenvolvimento de novas ideias, mas sua vigência as coloca na função de transformar-se em um novo paradigma nas ciências econômicas, expandindo sua influência para as ciências sociais e políticas, onde já existiam desenvolvimentos teóricos de tendência economicista, que terminam confluindo em um grande movimento de signo utilitarista (Bianchetti, 1999, p. 24).

Importa destacar que, na perspectiva liberal, as formulações econômicas enfatizam que o indivíduo, impulsionado pela racionalidade e pelas aspirações coletivas, progride nas interações sociais, buscando harmonizar-se com as normas sociais e com os outros, com o objetivo de reduzir desigualdades. Por outro lado, o neoliberalismo prioriza interesses individuais, aceitando a desigualdade como inerente à sociedade e considerando as instituições como parte desse individualismo. Bianchetti (1999, p. 74) descreve as instituições sociais como elementos

característicos desse paradigma societário, afirmando que elas “[...] são, na perspectiva neoliberal, uma criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório”.

Assim, as instituições sociais, profundamente enraizadas em uma base histórica e cultural, não podem ser modificadas abruptamente. Elas necessitam de uma abordagem gradual e aprofundada para a compreensão de sua estrutura e seu funcionamento dentro de seu contexto histórico. Sobre essa questão, o autor esclarece que:

A sociedade tem vida própria, evolui sempre no sentido dado pelas tradições através das gerações. Transformar a sociedade é, nessa lógica, permitir que as coisas continuem sua evolução natural até alcançar o consenso social. A impossibilidade de transformar a sociedade em um outro sentido que não seja o da evolução das tradições, demonstra a proximidade do pensamento neoliberal com o pensamento conservador, já que para este último o passado exerce a paternidade sobre o presente e orienta as ações para o futuro (Bianchetti, 1999, p. 77).

As instituições sociais, como família, escola, igreja e Estado, são impactadas pelo neoliberalismo, que busca limitar o poder estatal. Em resposta, o Estado tenta reformular regras para conceder mais liberdade individual e promover interesses pessoais. Nas interações sociais de uma sociedade sob a égide do neoliberalismo, prevalecem a competição e os interesses individuais.

No paradigma neoliberal, a democracia é percebida como um arranjo político com influência econômica, em vez de ser considerada um "valor universal". Sob essa perspectiva, pode afirmar que, “[...] nas sociedades planificadas, a forma de organização política não pode ser democrática, pois esta forma de governo não permitiria a execução das ações previstas no plano” (Bianchetti, 1999, p. 84). Essa característica inerente ao neoliberalismo provoca a formação de uma nova concepção de democracia, baseada em negociações. De maneira mais específica, essa democracia tende a favorecer os interesses de uma minoria, enquanto os anseios da maioria são negligenciados, resultando em uma democracia subserviente a um determinado modo de produção capitalista, controlada pelos estratos dominantes.

Essa estratégia visa fortalecer um modelo social específico, abrangendo diversas áreas, como educação, saúde, moradia e previdência social. No âmbito dessas políticas sociais, surge uma sociedade de economia livre, proporcionando aos indivíduos uma sensação de liberdade e bem-estar, mesmo em um ambiente

econômico marcado pela competição. Nesse contexto, “o bem-estar é identificado com o consumo, cada indivíduo tem a possibilidade de adquirir os bens que seu próprio esforço lhe permita” (Bianchetti, 1999, p. 90).

Na perspectiva neoliberal, qualquer insucesso individual é atribuído à própria performance do indivíduo, não levando em consideração as relações sociais e os diversos fatores que influenciam seu desempenho. Sob essa ótica, a conquista da igualdade é vista como resultado de talento e esforço, e não como fruto da igualdade de oportunidades (Bianchetti, 1999). Nesse sentido, o modelo neoliberal influencia as políticas educacionais, que refletem a visão neoliberal de formação dos indivíduos a ser implementada na educação escolar. A intervenção na escola afeta inclusive as práticas de ensino, especialmente na escola pública, o que complexifica ainda mais as relações sociais e aprofunda as desigualdades sociais entre os alunos, afetando, sobretudo, aqueles provenientes de populações mais pobres.

Ao examinar o contexto histórico do neoliberalismo, é evidente que seu desenvolvimento está intrinsecamente ligado a uma reestruturação social e política, com o objetivo de promover vantagens para o mercado. Para compreender a implementação do neoliberalismo na esfera educacional, é necessário, primeiramente, analisar a crise do capitalismo, que está intimamente associada à degradação do progresso social. Embora a crise capitalista seja essencialmente econômica, ela é considerada uma crise parcial, passível de solução. Lombardi (2016) afirma que tal crise surge das contradições inerentes ao próprio capitalismo, mas não compromete profundamente a estrutura do sistema, que possui mecanismos para assegurar sua contínua ascensão.

Diversas crises de magnitudes variadas marcaram o curso da história, com destaque para duas grandes depressões: a primeira, de 1873 a 1893, e a segunda, de 1929 a 1941. Ambas não se mostraram intrinsecamente estruturais, ou seja, não afetaram integralmente o tecido social. No contexto atual, a crise origina-se das discrepâncias entre a burguesia e o proletariado. Na contemporaneidade, o foco principal da burguesia é a produção global. É nesse cenário de mercado global que a educação assume importância crescente.

A educação derivada da trajetória histórica do sistema capitalista está associada à demanda social. Nesse contexto, as instituições educacionais são orientadas para satisfazer necessidades locais, buscando a produção de uma força de trabalho qualificada e atendendo também às exigências individuais. Com efeito, a

necessidade de qualificação para a competição no mercado de trabalho impulsiona a busca por melhores instituições educacionais, criando uma ampla arena competitiva nesse campo.

Essa competição se estende tanto ao seio familiar quanto ao social, com todos buscando acesso às melhores oportunidades de estudo em instituições de destaque. Isso gera um mercado educacional voltado para atender interesses privados. Desse modo, é evidente que essa abordagem não se baseia em “[...] uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado” (Laval, 2019, p. 109).

O neoliberalismo, portanto, rejeita a intervenção estatal na produção de bens e serviços, especialmente na esfera educacional. Isso se deve à crença de que os benefícios proporcionados pelo mercado e pela concorrência, especialmente em termos de desempenho, não podem ser esperados do ambiente escolar, pois isso implicaria despesas inadmissíveis. Salienta-se que a função do Estado, nesse contexto, é garantir a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino privadas.

Importa mencionar que, em 1995, surgiu uma nova concepção relacionada com a privatização do sistema educacional. Essa abordagem visava enfraquecer a posição dos docentes e dos sindicatos. Sob a perspectiva privatista, as instituições educativas seriam liberadas de restrições, permitindo-lhes atender de maneira mais flexível às necessidades individuais.

Ao examinar mais de perto, observa-se que, dentro do enquadramento neoliberal, a escola passa a ser vista como um mercado em constante transformação. Nesse contexto, a instituição educativa é comparada a uma empresa, devendo alinhar-se com as ideologias neoliberais. Laval (2019, p. 124) sintetiza essa transformação ao afirmar que “a instituição escolar, que até então era entendida como uma necessidade moral e política, tornou-se uma oferta interesseira da parte das organizações públicas ou privadas”.

Com a adoção da orientação liberal, a escola não apenas atende aos interesses corporativos, mas também às aspirações individuais. Em outras palavras, essa instituição é reinterpretada como um agente de realização profissional, com o objetivo de fornecer uma força de trabalho adaptada às exigências do panorama econômico. Esse novo enfoque educacional está intimamente ligado ao capitalismo global, fundamentado em uma mentalidade progressista que se integra a um ciclo de

comércio intercontinental e à disseminação de tecnologias de informação e comunicação de ponta.

Sublinha-se que o fenômeno da globalização impulsiona a comercialização dos serviços educativos, permitindo a oferta de produtos que abrangem tanto informações quanto habilidades, especialmente destinados às nações menos desenvolvidas. Nesse cenário, as tecnologias emergentes de informação e comunicação se destacam como protagonistas no mercado educativo, abrangendo diversas disciplinas e posicionando o professor como mediador da experiência de aprendizagem. Assim, a educação globalizada promove a expansão do sistema educativo privado.

Nesse contexto, as organizações internacionais desempenham um papel significativo ao investirem no setor educacional dos países em desenvolvimento, interferindo nos currículos para capacitar a juventude a enfrentar a realidade do mercado de trabalho. Os jovens são o alvo principal dessas intervenções, com ênfase no domínio das novas tecnologias como ferramenta para aprimorar a experiência educativa. Diante desse panorama, é imperativo reavaliar a figura do professor à luz desse novo paradigma pedagógico, no qual o mercado educacional redefine a atividade docente como mera assistência.

Laval (2019) salienta que, em direção ao mercado, a descentralização do sistema educacional é apresentada como um passo crucial para empoderar a escolha. No entanto, essa aparente autonomia encobre uma engenharia voltada para a promoção do mercado educacional, orquestrada segundo essa lógica. As oportunidades educacionais tornam-se diferenciadas conforme as classes sociais, com escolas refletindo as disparidades sociais.

Ao analisar as políticas educacionais, percebe-se que o propósito subjacente é a concretização de agendas delineadas por grupos hegemônicos. Destarte, as premissas fundamentais de desenvolvimento e capacitação dos sujeitos refletem-se diretamente no conteúdo curricular. No contexto do paradigma neoliberal, o sistema educativo orienta-se para atender às exigências do sistema produtivo. Grupos influentes exercem controle sobre diversos mecanismos, moldando o conteúdo educacional. Embora as teorias de enfoque público almejem bens coletivos, muitas vezes focam na esfera estatal e adotam uma abordagem de mercado. Outrossim, a influência política afeta a educação desde a estrutura escolar até as dinâmicas da sala de aula, envolvendo confrontos com valores sociais e ideológicos de diferentes grupos. Desse modo, as políticas educacionais moldam critérios de qualidade,

definindo a natureza da formação dos alunos e refletindo-se nos currículos, o que impacta o desempenho dos educadores e das instituições.

Nessa conjuntura, as atividades do corpo docente na escola estão diretamente ligadas às políticas educacionais e aos regulamentos que moldam a dinâmica educativa. Os professores enfrentam o desafio de conectar os elementos burocráticos internos da escola com a realidade sócio-histórica dos alunos. Sob essa perspectiva, as políticas desempenham importante papel na orientação da prática pedagógica, incentivando mudanças no processo educacional.

Desse modo, as escolas e os professores são atingidos por essas políticas de controle à medida que provocam mudanças nas condições de exercício profissional como a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, a pressão sobre os professores para acatar conteúdos pré-definidos externamente e para prepararem os alunos para os testes padronizados (Libâneo, 2019, p. 30).

É importante ressaltar a marcante influência das finalidades educativas, estreitamente entrelaçadas com as políticas educacionais, que desencadeiam transformações no sistema de ensino, orientadas para satisfazerem as demandas do modelo neoliberal. Isso se desdobra em uma preparação voltada para o mercado de trabalho, fundamentada em uma educação orientada para resultados e sustentada por um currículo pautado em habilidades e competências.

Como esclarece Libâneo (2019), a escola elabora seus objetivos como reflexo dos interesses de grupos que exercem influência tanto em âmbito internacional quanto nacional. Esses propósitos se manifestam por meio dos currículos, projetos educativos e programas de formação docente, encontrando sua materialização nas avaliações e práticas pedagógicas.

A finalidade da educação expressa como educação para a sociabilidade e integração social remete ao papel socializador e integrador da escola para formar nos alunos atitudes de solidariedade e convivência, em face da diversidade social e cultural, dentro de uma política de apaziguamento social (Libâneo, 2019, p. 36).

Um dos protagonistas no delineamento das finalidades educacionais no contexto brasileiro é o Banco Mundial (BM), cuja orientação permeia ações, objetivos e diretrizes no sistema de ensino, alinhando-se à lógica do neoliberalismo. Criada em 1944, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), essa instituição surgiu com o propósito de viabilizar a recuperação econômica das nações afetadas pelo conflito

bélico. Essa reabilitação foi concebida em forma de empréstimos, com prazos de vencimento determinados. Segundo Moreira *et al.* (2020, p. 3), “o capital recebido é investido em tecnologias, programas de formação e treinamento, consultorias, reorganização de agências governamentais, projetos de infraestrutura, entre outros”. Além disso, após o cumprimento dessas obrigações, os países continuam habilitados a buscar novos empréstimos, os quais podem ser direcionados tanto para o desenvolvimento econômico quanto para o progresso social.

O BM realizou seu primeiro empréstimo ao Brasil na década de 1970, direcionado primordialmente para a esfera educacional e associado a uma reforma de cunho empreendedor. Na década de 1980, a instituição internacional passou a apresentar projetos que gradualmente influenciaram as políticas educacionais do país. Durante o período de transição entre esses momentos históricos, houve um crescente impacto na configuração da política educacional brasileira.

Na década de 1990, testemunhou-se a implementação de novas medidas, fundamentadas em discussões sobre as legislações educacionais. Algumas dessas ações foram caracterizadas por adotar uma perspectiva neoliberal, que pressupunha que os indivíduos precisavam adquirir conhecimentos mínimos para se integrarem ao mercado de trabalho. Nesse contexto, alinhado às exigências internacionais, buscava-se reduzir a intervenção estatal nos serviços públicos, promovendo uma estabilidade no âmbito público do país.

Considerando a busca pela qualidade do ensino público e a interação com organizações internacionais, surgiu um novo paradigma que visava atender às demandas da economia capitalista sob a influência do modelo neoliberal. Esse paradigma se reflete em diversos documentos educacionais criados ao longo desse período histórico.

Conforme Fernandes e Almeida (2022, p. 18), “a partir da Constituição Federal (1988), o país vislumbra a construção de uma nação cidadã e almeja políticas públicas que atendam à sociedade civil para a construção do cidadão globalizado”. Na década de 1990, as instituições políticas passaram a se alinhar com os interesses internacionais, surgindo a política educacional conhecida como Plano Decenal de Educação para Todos. Esse plano refletiu as demandas educacionais após a participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia e promovida pela “[...] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF),

pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM (Fernandes; Almeida, 2022, p. 18). O objetivo desse evento internacional era reivindicar os direitos da sociedade e restaurar a democratização da educação, elaborando planos após a análise dos planejamentos locais e nacionais.

O documento nacional resultante, chamado Diretrizes de Ação Governamental, estabeleceu bases para as políticas educacionais no Brasil. Posteriormente, surgiram mudanças significativas, incluindo privatizações, com a educação se destacando como uma prioridade. Dentre as legislações que marcaram essa fase estão a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Esta última estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A Lei n.º 9.394/1996 foi instituída na década de 1990. Sua primeira versão, a Lei n.º 4.024/1961, estabeleceu uma conexão com a iniciativa privada, promovendo o crescimento do ensino particular. Posteriormente, a Lei n.º 5.540/1968 “[...] instituiu a Reforma Universitária; (ii) segundo momento, com a Lei n.º 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” (Freitas; Figueira, 2020, p. 6).

Em 1971, a LDB passou por uma reformulação durante o período da ditadura militar, implementando a educação moral e cívica no currículo e transformando o ensino de 2º grau em um curso profissionalizante. A Escola Normal foi retirada, e o curso de formação de professores da 1ª à 4ª série foi modificado para "Habilitação Magistério" (Freitas; Figueira, 2020, p. 7). A preocupação naquela época era preparar trabalhadores técnicos com habilitação profissional para atender às demandas do mercado.

Nos anos 1980, a LDB passou por uma nova reformulação, com a participação de educadores no projeto de lei para influenciar a legislação educacional. O projeto, no entanto, tramitou por 8 anos e não foi aprovado rapidamente. Apenas em 1995, o projeto foi reavaliado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Em 1996, a proposta de Darcy Ribeiro para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi finalmente aprovada e promulgada. O governo que assumiu o poder naquele ano estava inclinado ao neoliberalismo, alinhando-se às demandas da globalização.

Em 1990, durante os governos de Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, os ideais neoliberais, influenciados por organismos internacionais como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UNESCO, enfrentaram contradições. Essas incoerências manifestaram-se entre as teorias recomendadas e as práticas

efetivamente executadas (Freitas; Figueira, 2020).

Verifica-se que as leis criadas objetivavam padronizar o ensino e controlar as avaliações externas, em consonância com as exigências do mercado internacional, particularmente ao neoliberalismo, que começava a se estabelecer no país. Durante a década de 1990, as políticas educacionais foram moldadas para atender às necessidades do mercado global e formar um cidadão brasileiro adequado a essas exigências. Com a mudança de governo nos anos 2000, houve uma tentativa de revisão das leis para promover a construção de valores e direitos humanos, respeitando a diversidade (Fernandes; Almeida, 2022).

Ainda nos anos 2000, as mudanças na liderança governamental assumiram um novo caráter ideológico, com o neoliberalismo se consolidando na educação escolar. A ênfase passou a ser nas competências e habilidades necessárias para atender às demandas do mercado de trabalho. Entre 2016 e 2018, o MEC passou por modificações que reforçaram a influência do capitalismo na política educacional, com o objetivo de implementar uma educação de qualidade total.

Ao longo da história da educação foram surgindo diversas concepções pedagógicas cada uma expondo as suas características, conjunto de ideias que orientam a didática o qual será explanado posteriormente.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

2.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL: PEDAGOGIA JESUÍTICA, COMENIUS, HERBART E PESTALOZZI

Libâneo (1990) explica que o termo “tradicional” aplicado às concepções pedagógicas se refere àquelas elaboradas e sistematizadas do século XIII até a segunda metade do século XIX. Para delinear as características da pedagogia tradicional, o autor recorre à descrição de Not (1981 *apud* Libâneo, 1990), que atribui a essa concepção as seguintes características: predomínio da ação de um agente externo na formação do aluno; centralidade no objeto de conhecimento; ensino transmissivo, com o conteúdo sendo o saber consolidado na tradição; e um ensino caracterizado pela impressão de imagens do objeto na mente do aluno, seja por meio da linguagem oral do professor, seja pela observação sensorial do objeto pelo aluno.

Em seu conhecido texto sobre as tendências pedagógicas (Libâneo, 2014), o autor menciona como características da didática tradicional, um currículo baseado em disciplinas escolares, método verbal de exposição da matéria em aulas expositivas. Há predomínio da autoridade do professor que resulta numa atitude receptiva por parte do aluno. Aprende-se ouvindo e retendo a palavra do professor. É receptiva, mecânica e memorística, homogeneizadora: não considera as características individuais, sociais e culturais.

Na concepção tradicional, portanto, prevalece o método indutivo, e o ensino é caracterizado por uma abordagem verbalística, sem a preocupação em formar uma visão crítica da realidade (Pasqualini; Lavoura, 2020).

Pedagogia jesuítica

Na concepção tradicional, é importante sublinhar a influência da educação jesuítica, que predominou no ensino brasileiro a partir de 1549, com a presença e a atuação significativa da Companhia de Jesus, vinculada à Igreja Católica. Essa abordagem educacional foi introduzida no contexto da colonização portuguesa e baseava-se em uma pedagogia católica inspirada pelas ideias de Tomás de Aquino.

O ensino realizado pelos jesuítas tinha como propósito primordial promover a

evangelização e propagar a fé, especialmente entre a população indígena. Para os filhos da nascente elite, o objetivo era fornecer a formação necessária para administrar seus latifúndios ou negócios familiares, sendo que o ensino era exclusivamente destinado aos meninos. Apesar da expulsão dos padres jesuítas em 1759, a influência dessa concepção educacional persistiu, deixando marcas na didática que ainda podem ser observadas na atualidade, como aponta Almeida (2014).

A pedagogia tradicional, na concepção jesuítica, tem como base o pensamento de Tomás de Aquino (século XIII), que articulava fé e razão. Ele defendia um ensino fundamentado em uma visão integral do homem, que abrange tanto a dimensão material quanto a espiritual, considerando a alma e o corpo como elementos interligados. No processo de conhecimento descrito por Tomás de Aquino, busca-se formar a ideia universal e abstrata do objeto a partir de uma compreensão inicial de suas características particulares.

Para Aquino (2001), ensinar é despertar o conhecimento que já está presente no intelecto do aluno: “No ensino, o professor deve conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si à descoberta do que não conhecia” (Aquino, 2001, p. 32). Assim, o professor provoca o conhecimento no aluno por meio de uma atividade natural. O conhecimento transmitido já está latente no intelecto do aluno.

Essa perspectiva denota que um homem não pode ensinar diretamente a outro, mas pode ajudar no processo de aprendizado. O professor apresenta objetos particulares, exemplos e representações desses objetos, e realiza comparações para que o intelecto do aluno, sua inteligência, desenvolva conceitos intelectuais. Ao expor o aluno ao ensino e ao contato com os objetos pelos sentidos, o intelecto dele é guiado para formar conhecimento e, portanto, aprender. Por conseguinte, memoriza e retém o conhecimento (Aquino, 2001).

A concepção de Tomás de Aquino se perenizou na Pedagogia Jesuítica e na tradição da Igreja Católica até os dias atuais.

Jan Amos Comenius

Jan Amos Comenius (1592-1670), em pleno século XVII, nos primórdios da modernidade, escreveu a obra “Didática Magna”, em que formulou um novo método universal de ensino que visava a instrução de todos. Para Comenius, a Didática

significa arte de ensinar, integrando as ciências naturais (para entender os fenômenos do universo) e as artes mecânicas (para transformar a natureza em máquinas). Em outras palavras, o ensino deve ocorrer na escola e seguir o caminho da natureza, preparando os novos trabalhadores para utilizar as máquinas (Piaget, 2010).

Como pastor protestante, e no contexto da Reforma Protestante, Comenius buscava transformar o ensino e a aprendizagem nas escolas como um meio de propiciar a salvação aos indivíduos. Seu objetivo era permitir o acesso direto ao conhecimento das escrituras sagradas, para que pudessem conhecer a si mesmos e alcançar a Deus. Acreditava que Deus havia criado no homem as raízes da sabedoria, da virtude e da religião, e que ele possuía as potencialidades para a instrução e a moral. Assim, a educação deveria desenvolver essas potencialidades para que o indivíduo se tornasse racional e virtuoso, alcançando a perfeição de sua natureza. Ele visava dar um novo sentido cristão protestante ao ato da caridade, entendendo-a não como um meio de escravizar a pessoa que a recebe, mas como uma forma de ajudá-la a se tornar independente. Defendia, ainda, a necessidade do conhecimento das Sagradas Escrituras e das ciências, em contraste com o escolasticismo formal, e a importância do domínio do latim e do holandês (Eby, 1962).

Nesse contexto, sua obra “Didática Magna” foi elaborada com o propósito de estabelecer um conhecimento pedagógico em que a didática é elevada a um alto grau de importância, sendo considerada a arte universal de ensinar tudo a todos.

A educação que eu proponho inclui tudo o que é conveniente para um homem, e é tal que todos os homens nascidos neste mundo deveriam dela participar. Todos, portanto, tanto quanto possível, deveriam ser educados juntos, de modo que se possam estimular e incitar mutuamente (Eby, 1962, p. 157).

Para Comenius, o método de ensino deve seguir um processo sistemático e claro. Ensinar metodicamente implica fazê-lo de maneira acessível, sólida e eficiente. Para tanto, é essencial abordar coisas reais, sólidas, verdadeiras e úteis, que impressionem os sentidos e a imaginação dos alunos. Cada conceito deve ser apresentado de acordo com o sentido ao qual está relacionado: as coisas visíveis devem ser vistas; as audíveis, ouvidas; as que têm cheiro, cheiradas; as saborosas, provadas; e as tangíveis, tocadas. Quando os objetos reais não estiverem disponíveis, devem ser utilizados modelos, representações, imagens e figuras.

Assim, o ensino deve começar com o que é conhecido e familiar para os alunos,

progredindo do simples ao complexo e do empírico ao abstrato. A repetição é essencial para consolidar o que foi aprendido, garantindo que o conhecimento seja internalizado de maneira eficaz (Gasparin, 1994).

Johann Friedrich Herbart

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), nascido em Oldenburgo, Alemanha, teve sua educação inicialmente supervisionada por sua mãe, enquanto seu pai, advogado, exerceu uma influência mais indireta. Herbart destacou-se em matemática, línguas, filosofia e música. Embora seu pai tenha desejado que ele seguisse a carreira jurídica, Herbart não compartilhou essa paixão, optando por cursar Educação e Filosofia. Eby (1962), esclarece que seu primeiro contato com a prática educativa ocorreu quando se tornou preceptor das três filhas do governador de Iena. Essa primeira experiência foi crucial, pois permitiu a Herbart aplicar e refinar suas ideias pedagógicas. Seu interesse na educação não apenas moldou sua filosofia, mas também influenciou suas teorias psicológicas e éticas.

Esse filósofo da educação defende que o papel do professor no ambiente educacional é controlar e manipular ideias, influenciando o pensamento do aluno em termos de sentir e querer. Para Herbart, o trabalho do professor está intrinsecamente ligado a ideias, objetos, conceitos e julgamentos. Ele destaca que o processo educativo passa por estágios de sensação e percepção, e o currículo torna-se importante ao facilitar a transição da mente das crianças do plano sensorial concreto para o conhecimento científico.

A didática, segundo Herbart, envolve a apresentação contínua de novos materiais, independentemente de a assimilação do conteúdo anterior ter sido clara e completa. Esse processo permite a associação de novas ideias com as antigas e, ao final, a aplicação dos conhecimentos adquiridos é verificada através das ações realizadas em sala de aula (Eby, 1962).

Na visão de Herbart (2014), a pedagogia como ciência da educação visa aprimorar o professor para que ele possa atingir o objetivo principal nesse âmbito: formar a vontade do aluno para que desenvolva moralidade e caráter. Embora a teoria de Herbart tenha sido abandonada por diversos motivos, Eby (1962) considera que ele fez contribuições significativas, como a introdução do método científico e matemático, a promoção da formação de professores e a proposta de novas

metodologias de ensino para a época.

O sistema pedagógico de Herbart estrutura-se em torno dos conceitos de governo, disciplina e instrução educativa. O governo refere-se às condições e às regras externas necessárias para exercer controle sobre o aluno e manter seu interesse na matéria de ensino. Esse controle pode ser exercido por meio de ameaças, admoestações e castigos. O governo é essencial até que o aluno desenvolva autonomia e caráter suficientes para escolher livremente e com interesse pela matéria. Quando ele atinge esse nível de autonomia, entra em cena a disciplina, que é a manifestação do caráter moral de forma autônoma. Portanto, a disciplina é cultivada através da instrução educativa (Zanatta, 2012).

A instrução faz com que o aluno se interesse pelos objetos de aprendizagem. Para tanto, a instrução educativa deve proporcionar ao aluno a multiplicidade de interesses por meio da experiência com as coisas e por meio das relações humanas. Causar o interesse do aluno é colocar em sua consciência o gosto pelas virtudes, pelo bem, pela beleza, pela verdade, de modo que para ele a aprendizagem seja prazerosa. Desse modo, a instrução educativa consiste em educar a inteligência e a vontade do aluno, produzir nele verdadeiros interesses. Pelo interesse é que o sujeito dirige sua atenção às coisas, ideias, experiências. O interesse, por sua vez, está ligado à força das ideias, representações já existentes na mente do aluno, às quais vão se ligar novas ideias e representações, compondo o que Herbart (1983) denominou de massa perceptiva (Zanatta, 2012, p. 108).

A instrução educativa deve se concentrar nos interesses e nas experiências anteriores de aprendizagem do aluno, visando aperfeiçoar sua bagagem preexistente. O objetivo é fazer com que os estudantes despertem um interesse genuíno pelo objeto de estudo, um interesse que deve se prolongar por toda a vida, mesmo que o estudo específico dure um período limitado (Herbart, 2014).

A didática de Herbart consiste em organizar o ensino em passos formais: “preparação, apresentação do novo assunto; associação; generalização; aplicação” (Eby, 1962, p. 426). Esses passos são resultado da aplicação da psicologia e da ética de Herbart à instrução educativa, refletindo sua abordagem sistemática para o ensino.

Johann Heinrich Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um educador suíço nascido em Zurique, que se destacou como mestre, diretor e fundador de escolas. Influenciado por uma psicologia sensualista, que afirmava que toda a vida mental se estrutura com

base nos dados dos sentidos e se vale do concreto para sua compreensão, Pestalozzi iniciou sua trajetória educacional com uma paixão despertada pela leitura da obra “Emílio”, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1768). Essa obra moldou sua concepção de educação como um processo que deve seguir a natureza e os princípios de liberdade, bondade inata do ser e a personalidade de cada criança (Zanatta, 2012).

No início, suas tentativas na educação foram frustradas. No entanto, Pestalozzi encontrou sucesso ao aplicar suas ideias em classes menos favorecidas, focando em projetos de leitura e escrita. Seu trabalho “visava produzir, em cada criança, um profundo senso de personalidade e dignidade, tornando-a cônica dos poderes que lhe são inerentes” (Eby, 1962, p. 379). Esse pedagogo acreditava na importância de integrar a educação familiar e escolar, e sua abordagem pedagógica na escola elementar era marcada por uma prática didática suave e flexível, evitando formas rígidas e sobrecarga para as crianças. Ele propunha programas simples e variados, respeitando o ritmo e as necessidades individuais de cada aluno.

Eby (1962) observa que, na escola de Pestalozzi, havia uma organização simples, com a divisão das classes em grupos inferiores e superiores, com uma ênfase na instrução moral e religiosa. A escola, destinada principalmente para meninos, não utilizava punições e recompensas na aprendizagem. Os métodos da época, em contraste, eram baseados na memorização e no catecismo, aplicados por professores não habilitados. As classes menos favorecidas enfrentavam dificuldades devido à falta de infraestrutura adequada para o ensino.

Pestalozzi tinha um desejo profundo de transformar a realidade difícil enfrentada pelo povo suíço, que ainda vivia sob o sistema político-social feudal, com uma grande população camponesa marcada pela miséria e pobreza, enquanto uma minoria estava envolvida na indústria e no comércio. Após a Revolução Suíça, em 1799, Pestalozzi passou a enxergar a educação como o meio mais eficaz para melhorar a condição do povo e conservar os privilégios políticos. Para ele, a educação era o primeiro direito humano e um instrumento primordial para a reforma da sociedade.

No âmbito da abordagem pestalozziana, o papel da educação evoluiu significativamente, deslocando o foco de atividades domésticas e industriais para uma instrução intelectual e educativa baseada nas capacidades individuais das crianças. Pestalozzi via o professor como um facilitador essencial no processo de desenvolvimento do aluno, ajudando-o a alcançar seu potencial máximo. Seu trabalho

concentrou-se no desenvolvimento intelectual e na instrução, enfatizando a importância do contato direto das crianças com os objetos de aprendizado e experiências sensoriais, como tato e visão. Essa abordagem visava estimular o intelecto e fomentar um entendimento mais profundo dos números e das palavras.

O currículo proposto por Pestalozzi estava voltado para o desenvolvimento intelectual, e, na prática, ele “[...] passou muito tempo ensinando crianças a observar, analisar, contar e denominar objetos” (Eby, 1962, p. 391). Esse trabalho envolvia exercícios de linguagem, aritmética (escrita e mental), geografia, estudos da natureza e da arte (música, desenho), além de religião, moral, jogos e ginástica. Esse pedagogo desconsiderava elementos como contos de fadas, possivelmente não reconhecendo o valor da imaginação infantil e a função lúdica das brincadeiras mentais. Além disso, sua abordagem não despertava um interesse significativo pela vida histórica e social do indivíduo, limitando a compreensão do contexto mais amplo da experiência infantil.

Pestalozzi também desprezava o conhecimento do abstrato em favor do concreto, enfatizando a importância de ensinar do particular ao geral. A prática de ensinar antes da experiência era rejeitada como um erro. A falta de conhecimento psicológico e a dependência da prática tradicional de vocálicos e consoantes limitaram sua abordagem, pois ele não compreendia que as palavras têm significados e expressam ideias.

É importante evidenciar que a prática pedagógica da época seguia, muitas vezes, métodos sem sentido e sem significado, presumindo que a criança já havia adquirido o conhecimento necessário. Embora a teoria de Pestalozzi tenha enfrentado desafios e fracassos em sua aplicação prática, seus princípios influenciaram a educação em vários países. Sua abordagem, que promovia a psicologia na educação, o conhecimento a partir de objetos concretos e experiências reais, e novos recursos metodológicos, contribuiu para a evolução das práticas pedagógicas e revolucionou o campo educacional. Na nova revolução educacional a escola nova é o movimento de renovação do ensino, surgindo no final do século XIX e se fortalecendo no século XX.

2.2 CONCEPÇÕES DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA: DEWEY, PIAGET

A insatisfação com a escola tradicional e sua incapacidade de promover uma educação democrática foram as principais motivações para as críticas severas dirigidas à pedagogia tradicional. Na Europa, o movimento da Educação Nova

emergiu na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, começando na Europa, expandindo-se para os Estados Unidos e, posteriormente, para os países latino-americanos. No Brasil, na década de 1920, surgiu o movimento conhecido como Escola Nova, que se apresentou como uma alternativa ao modelo educacional tradicional, desenvolvendo um ideário oposto ao que predominava na época (Vidal, 2003).

Os estudiosos da Escola Nova buscaram promover mudanças significativas na educação. Dentre as principais propostas estavam: a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, a construção ativa do conhecimento pelo próprio aluno, o uso de técnicas racionais para facilitar a aprendizagem e a valorização das experiências individuais dos alunos como parte fundamental do processo educativo. Nesse novo paradigma, os alunos eram incentivados a observar fatos e objetos, estabelecendo uma relação concreta com eles para adquirir conhecimento, em vez de simplesmente memorizar informações transmitidas pelo professor. Assim,

O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emerge da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais (Vidal, 2003, p. 509).

No Brasil, o escolanovismo teve uma grande repercussão pedagógica, influenciando profundamente a prática educacional. Embora não seja possível abordar todos os pensadores associados a essa corrente, dois teóricos de grande importância por suas influências na educação brasileira e na didática escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam ser destacados: John Dewey e Jean Piaget. A seguir, é apresentada uma síntese das posições teóricas desses autores e como suas ideias se manifestam na didática.

John Dewey

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, é amplamente reconhecido como uma figura central na pedagogia e na educação, especialmente sob a ótica de uma sociedade democrática de orientação liberal. Seu percurso teórico abrange áreas como filosofia, epistemologia e política. Conforme Cambi (1999), a obra de Dewey ganhou reconhecimento mundial devido ao seu caráter pragmatista e ao

seu racionalismo crítico. Esse filósofo desenvolveu uma filosofia da experiência baseada em métodos científicos, experimentação, generalização e aplicação de hipóteses – um método voltado para a prática da experiência.

A Escola Nova emergiu como um movimento global nas últimas décadas do século XIX, um período também marcado pela consolidação da democracia liberal como “[...] vitória dos países democráticos sobre as monarquias autoritárias e conservadoras” (Arruda, 1988, p. 286 *apud* Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 133). Esse movimento social estava inserido no processo de industrialização e desenvolvimento dos países centrais, e visava responder à crescente demanda por mão de obra produtiva. Nesse contexto, a expansão da escola, especialmente da escola pública, foi fundamental para atender a essas novas necessidades.

No século XIX, surgiu o movimento da Escola Nova, impulsionado por pensadores norte-americanos e europeus que se opunham à pedagogia tradicional.

A Escola Nova chegou a afirmar-se como um movimento mundial pelas últimas décadas do século XIX, quando também se consolidou a democracia liberal, entendida esta, afinal, como “vitória dos países democráticos sobre as monarquias autoritárias e conservadoras” (Arruda, 1988, p. 286).

A Escola Nova representou uma renovação da mentalidade pedagógica, defendendo ideais de liberdade e igualdade de oportunidades para todos (Ribeiro, 2004). Como movimento, incorporou princípios de diversas teorias para abordar questões didáticas da pedagogia tradicional.

Segundo Vidal (2003), na década de 1920, a Escola Nova desenvolveu um ideário que contrastava com o que era considerado tradicional. Os estudiosos dessa corrente buscaram mudanças, como a centralidade do aluno na aprendizagem e aquisição de conhecimento, a construção do conhecimento pelo próprio aluno, o uso de técnicas racionais para aprender e a ampliação da experiência individual do aluno. Essa abordagem enfatizava que “o conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais” (Vidal, 2003, p. 509).

No Brasil, as características progressistas da pedagogia surgiram no século XX e foram expressas no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A Reconstrução Educacional do Brasil – Ao Povo e ao Governo”, publicado em 1932. Esse manifesto intentou promover uma reforma no ensino público brasileiro.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, marcou um momento de grande significado histórico na educação brasileira, condensando a insatisfação e crítica da jovem intelectualidade brasileira ao sistema educacional, inspiradas nas ideias filosóficas e pedagógicas mais avançadas da Europa e Estados Unidos, as concepções de John Dewey e Durkheim. A corrente formada por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre o total de 25 signatários do documento, com a sua análise da sociedade e proposta de diretrizes à reconstrução educacional do Brasil, no contexto histórico da denominada Revolução de 1930, levantou questões que até os dias atuais parecem vivas, quando se vive e pensa o sistema educacional brasileiro (Bevilaqua, 2014, p. 5).

O Manifesto defendia que a educação não fosse um privilégio reservado a determinadas classes sociais ou econômicas, e sim um direito universal. O documento advogava a favor da ideia de uma educação integral, na qual todos os cidadãos, independentemente de sua origem social ou econômica, tivessem acesso a uma educação em consonância com suas aptidões naturais (Soares; Almeida, 2023).

De acordo com Azevedo (1932/2006), o conceito de crescimento integral está intimamente relacionado com a educação integral. Esse autor defendia a ideia de que cabia ao Estado organizar os meios necessários para implementar um plano geral de educação, criando uma escola única que oferecesse uma educação comum e igualitária para todos. A sua proposta incluía a educação pública laica, gratuita, obrigatória e universal, reconhecida como um direito do indivíduo e consagrada pela legislação. Esses princípios foram estabelecidos como a base para um sistema de ensino unificado em todo o país, com o Estado assumindo a responsabilidade de propor, ministrar e executar as orientações educativas gerais previstas em lei.

No processo educativo, o objetivo da nova educação era o de promover um estudo científico, experimental e empírico, fundamentado em pesquisas e experiências. Atividades espontâneas, que atendessem às necessidades e aos interesses das crianças, deveriam ser desenvolvidas. O ambiente escolar deveria ser adaptável e favorável a essas experiências, promovendo atividades educativas de acordo com as necessidades psicológicas das crianças e respeitando o grau e a etapa de evolução em que se encontram.

Esse modelo proposto de ensino representou uma mudança significativa em relação ao ensino tradicional, evidenciado “uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de ‘dentro para fora’” (Azevedo, 2006, p. 195). A organização

do trabalho escolar deveria, portanto, favorecer e estimular o esforço próprio do indivíduo.

No Brasil, havia uma burguesia disposta a incorporar o ideário da Educação Nova em prol do avanço da industrialização e do liberalismo.

Cada um dos ideários escolanovistas tem de ser compreendido a partir da situação social e econômica em que foi gerado. No Brasil havia vontade, fazia tempo, de acelerar a industrialização. E já corriam rápidas as transformações que exigiam uma escola preparada para o 'novo', para a vida industrial. Passou-se a esta justificação: as desigualdades sociais poderiam ser superadas se houvesse escolarização adequada a promover a mobilidade social. Era a escola como representante da pedagogia liberal, pedagogia estreitamente ligada à teoria política e econômica da burguesia.

Portanto, a corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da 'escola redentora'. Expressão da 'ilusão liberal', segundo a qual todos garantiriam seu 'lugar ao sol' se houvesse esforços e não faltasse o talento (Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 134).

A Escola Nova se consolidou como um movimento global nas últimas décadas do século XIX, coincidindo com a consolidação da democracia liberal, entendida como a "[...] vitória dos países democráticos sobre as monarquias autoritárias e conservadoras" (Arruda, 1988, p. 286 apud Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 133). Consistiu também em um movimento social inserido no processo de industrialização e desenvolvimento dos países centrais, com o objetivo de atender às crescentes necessidades de mão de obra produtiva. Nesse contexto, a expansão da escola pública foi considerada fundamental para responder a essas demandas.

No Brasil, o principal expoente dessa concepção educacional foi Anísio Teixeira, cujas ideias se refletiram no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Embora tenha se posicionado contra o modelo elitista de educação, Teixeira propôs um projeto alternativo baseado na concepção liberal de educação.

Teixeira estudou nos Estados Unidos com John Dewey, um dos principais representantes da filosofia pragmatista e do ideário pedagógico liberal. Influenciado pelas reformas educacionais dos países onde a democracia liberal já estava em curso, Teixeira buscou adaptar esses princípios ao contexto brasileiro. Sua proposta incluiu a unificação do sistema de ensino público para atender melhor aos alunos carentes, a promoção da laicidade na educação e outros princípios fundamentais das teorias de

pensadores pragmatistas como Dewey, William James e William Kilpatrick.

Desse movimento resultaram conquistas significativas para a educação brasileira: a educação como um direito de todos; o ensino universal, laico, público e gratuito; a responsabilidade do Estado pela educação; a criação de fundos financeiros para a educação; a estruturação escolar e a organização do ensino com base no desenvolvimento biopsicológico do indivíduo em diferentes níveis de escolarização; a diversificação entre formação humana e formação profissional; o desenvolvimento das ciências exatas nas universidades; e a distinção entre ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior (Bevilaqua, 2014).

É importante sublinhar que a base do pensamento escolanovista também estava impregnada de ideais políticos liberais, influenciados pela filosofia pragmatista. O movimento surgiu no contexto da crise econômica norte-americana pós-Guerra Civil e da Grande Depressão.

[...] um grupo de jovens intelectuais de Cambridge resolve mudar a situação e formam o Clube da Metafísica, em 1870; acreditam que o problema era o autoritarismo da educação, presa à moral religiosa do protestantismo e passam a defender as ideias que o 'destino das pessoas está em suas próprias mãos' (Uma releitura da Doutrina do Destino Manifesto). Neste grupo de jovens estão os dois principais personagens que vão criar a escola americana do Pragmatismo: Charles Peirce – que defende a tese da semiótica, próxima das interpretações de Hume, Kant e Berkeley – e William James, cujas teses se aproximam do utilitarismo de Stuart Mill, Darwin e Spencer – o positivismo (Bevilaqua, 2014, p. 11).

Segundo Bevilaqua (2014), praticamente todos os princípios deweyanos para a educação estão presentes no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Essa forte inspiração nas ideias de Dewey reflete-se nas práticas educacionais atuais no Brasil, visto que alguns princípios de sua teoria ainda são evidentes.

Dewey enfatizava que o ambiente escolar deve se concentrar nos interesses e nas necessidades da criança, integrando a vida dela ao contexto educacional. A escola precisa criar um ambiente que fomente a pesquisa, a investigação e a ciência, além de vincular o desenvolvimento do aluno ao progresso da sociedade, promovendo a colaboração e a socialização para fortalecer a democracia. "Para que a educação possa realizar adequadamente sua tarefa de formar o homem democrático e elevar o nível de democracia de uma sociedade, é necessário que coloque no centro da formação intelectual e moral o método da ciência" (Cambi, 1999, p. 551). Esse método democrático promove atividades práticas e inovadoras que conectam a escola à

sociedade.

A escola deve proporcionar uma aprendizagem que respeite as leis do desenvolvimento infantil e um currículo que siga os princípios científicos. Além disso, o papel dessa instituição não se limita a transmitir conhecimentos, devendo estimular o interesse pessoal, a criatividade e a conexão com a vida do estudante, preparando-o para uma sociedade complexa e diversificada. Para alcançar esse objetivo, a educação deve ser baseada na prática, eliminando a pedagogia da repetição, da memorização, do autoritarismo e da centralização do professor. O aluno deve estar no centro do processo educacional, desenvolvendo reflexão e pensamento. Como afirma Dewey (1979, p. 167), “o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento”.

Para Cunha (2011), a filosofia de Dewey transformou o ensino ao incorporar a ideia de que a escola deve refletir a vida social externa. Para esse filósofo, os alunos precisam viver o presente, pois o futuro, sendo uma abstração, não mobiliza suas energias e interesses. Portanto, o foco da educação reside nos desafios imediatos e reais que envolvem os estudantes. Em vez de prepará-los para um futuro incerto, é preciso criar experiências significativas que desenvolvam habilidades que eles possam lidar com qualquer futuro que possa vir. A educação, assim, deve ser baseada na organização de experiências vivenciais, que, mediante a reflexão, levam à reconstrução da própria experiência. Dewey (1979) acredita que a ação é o motor da inteligência humana e do processo educacional, e a educação escolar deve ser estruturada com base na realidade do aluno, integrando ação, experiência e pensamento como dimensões inseparáveis.

Segundo Cunha (2011), Dewey atribui uma função socializadora à escola, na qual o aluno transita da condição individual para a condição social. Como a sociedade e a realidade estão em constante mudança, a educação deve atuar como um meio de continuidade da vida social, promovendo a transmissão de conhecimentos adquiridos através da experiência. Nesse contexto, o papel do professor é o de organizar experiências para os alunos, permitindo que eles adquiram conhecimentos mediante essas experiências.

Dessa forma, é essencial selecionar materiais adequados que desafiem os alunos com problemas reais, promovam ações, investigações e descobertas, e fomentem um processo contínuo de reconstrução ou reorganização da experiência.

Dewey (1979) afirma que aos alunos devem ser apresentados problemas reais que incentivem o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e investigativo. Eles devem identificar e utilizar dados próprios para buscar soluções para esses problemas, engajando-se em um processo de aprendizagem ativa e significativa.

O professor não pode simplesmente exigir que o aluno pense sobre um assunto sem oferecer orientação quanto às fontes e ao método de pensamento. Para que o pensamento do aluno seja racional, produtivo e permita alcançar um conhecimento científico sobre um problema, são necessárias experiências diretas que estimulem o pensamento. Essas experiências são o meio mais eficaz para promover a aprendizagem de conhecimentos na escola. Contudo, quando a experiência direta com o objeto de conhecimento não é viável, podem ser utilizados recursos e informações externas, embora estes não sejam tão ricos quanto a experiência direta (Dewey, 1979).

Sobre a concepção de liberdade de Dewey, Cunha (2011) explica que, para esse teórico, ser livre significa ter a autonomia para pensar, referindo-se a uma disposição interna do indivíduo, e não a uma liberdade física externa. Essa visão de liberdade, marcada pelo liberalismo, contribuiu tanto para a valorização do conhecimento científico quanto para a promoção da competição livre entre os agentes sociais.

Libâneo (1994) descreve que, na didática da Escola Nova, o papel do professor é orientar a aprendizagem, tornando o aluno o protagonista do processo educativo. Assim sendo, o professor precisa criar condições favoráveis para que, a partir de suas necessidades e interesses, o estudante possa buscar conhecimentos e experiências por conta própria. Nesse contexto, o trabalho didático deve promover a atividade intelectual do aluno, tendo como fonte principal a própria atividade desenvolvida por ele. Por essa razão, Libâneo refere-se a essa abordagem como "didática ativa", enfatizando a importância de orientar, incentivar e organizar atividades de acordo com as habilidades individuais dos alunos.

Jean Piaget

A concepção construtivista de educação, particularmente o construtivismo piagetiano, começou a se disseminar na educação brasileira durante a década de 1970. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 5.692/1971 –

incorporou os estágios de desenvolvimento da teoria de Piaget para as séries iniciais e o então denominado Primeiro Grau Escolar. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também integraram algumas ideias fundamentadas nos princípios teóricos desse autor (Chakur, 2015). Dessa forma, é relevante considerar essa concepção e suas repercussões didáticas, mesmo que Piaget não tenha realizado estudos especificamente pedagógicos.

Piaget nasceu na Suíça, em 1896, e faleceu em 1980, aos 84 anos. Durante sua vida, dedicou-se à pesquisa sobre a inteligência humana, baseando seu trabalho em conhecimentos da biologia. Desde sua juventude, ele se envolveu com a ciência biológica, o que o levou a obter um doutorado em ciências naturais (zoologia) em 1918. Além de sua formação em biologia, Piaget demonstrou interesse por outras áreas, como filosofia, filosofia da matemática, história da ciência, psicologia e psiquiatria, embora não tenha obtido titulação formal nessas disciplinas. Formalmente, era biólogo, e seu envolvimento com a biologia foi crucial para sua carreira e para o desenvolvimento de sua teoria sobre a formação da inteligência. Sua teoria foi elaborada a partir de influências de diversos autores, como Bergson, Kant, Darwin, Lamarck e Durkheim (Ramozzi-Chiarottino, 2010).

A construção teórica de Piaget está profundamente associada à influência do campo biológico de conhecimento.

A inteligência verbal ou refletida repousa na inteligência prática ou sensório-motora, que se apoia em hábitos e associações que são adquiridos para voltarem a se combinar. Estas associações pressupõem, por outro lado, o sistema de reflexos cuja relação com a estrutura anatômica e morfológica do organismo é evidente. Há, pois, uma certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e de adaptação ao meio (Munari, 2010, p. 27).

Em sua teoria, denominada epistemologia genética, Piaget buscou compreender como o conhecimento é adquirido. Ele se preocupou com a origem da inteligência e do conhecimento humano, e, por conseguinte, teve que considerar o desenvolvimento cognitivo. Piaget analisou a gênese e a evolução do conhecimento, estabelecendo homologias entre a estrutura do conhecimento e da mente (Ramozzi-Chiarottino, 1988).

Para Piaget, conhecer não é apenas vivenciar experiências concretas ou dar explicações, mas também uma ação recíproca entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Conhecer implica a ação do sujeito sobre o objeto e, simultaneamente,

a ação do objeto sobre o sujeito, resultando em uma relação de reciprocidade entre ambos.

O sujeito do conhecimento, para Piaget, é o sujeito epistêmico – ou seja, um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas as pessoas ao mesmo tempo (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p. 4).

Piaget concebeu sua teoria como psicogenética, uma vez que seu sujeito epistêmico é comparável ao sujeito biológico. A psicogenética, portanto, explora a relação entre a construção do conhecimento e o desenvolvimento das estruturas mentais, correlacionando-os com a construção do mundo objetivo e a elaboração do raciocínio lógico.

Para Piaget (2020), a construção do conhecimento inicia-se de maneira interna e egocêntrica. Gradualmente, o processo evolui para uma socialização progressiva do pensamento, à medida que o sujeito reduz seu egocentrismo e passa a compreender e interagir de forma mais ampla com o ambiente social. Essa transformação é evidenciada na descentração das noções que o sujeito forma da realidade, um processo que só é plenamente alcançado quando o sujeito atinge o estágio da lógica operacional.

Portanto, o processo de conhecer envolve uma ação ativa sobre o objeto de estudo. Essa ação inclui operações mentais, como pensar, organizar e explicar a realidade, com o objetivo de descobrir as leis que regem as mudanças no objeto provocadas pela interação do indivíduo com ele.

Segundo Piaget (1983), o desenvolvimento cognitivo é processual e contínuo, ocorrendo em estágios definidos que seguem uma sequência fixa. Embora esses estágios ocorram em uma ordem predeterminada, a idade em que uma criança transita de um estágio para outro pode variar de uma criança para outra.

Piaget (1959) identificou quatro fatores inter-relacionados que influenciam o desenvolvimento mental, quais sejam:

1. **Maturação:** refere-se ao amadurecimento físico e ao desenvolvimento biológico. É um fator inato que constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento mental.
2. **Experiência física:** inclui a manipulação e os movimentos com objetos concretos, bem como o pensamento sobre esses objetos.

3. Interação social: envolve jogos, conversas e trabalho com outras pessoas, especialmente com pares, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo.
4. Equilibração: é o processo de integrar maturação, experiência e socialização para construir e reconstruir estruturas mentais, promovendo o desenvolvimento cognitivo contínuo.

Nesse sentido, o desenvolvimento intelectual ocorre por meio de dois atributos inatos e indissolúveis do pensamento: a organização e a adaptação. A organização diz respeito à construção de processos mentais simples, como ver, tocar e nomear, que são integrados em estruturas mentais mais complexas. Essa organização permite ao indivíduo estruturar e compreender a realidade de forma coerente. A adaptação, por outro lado, é o processo contínuo de mudança que ocorre no indivíduo em resposta à interação com o ambiente. Ela é facilitada pela constituição de esquemas, que são estruturas cognitivas formadas e ajustadas por meio da interação com o meio (Piaget, 1983).

A adaptação compreende dois processos distintos, mas interdependentes: assimilação e acomodação. A assimilação é a incorporação de novos elementos do mundo exterior em estruturas de conhecimento já existentes. Esse processo envolve a aplicação de esquemas previamente estabelecidos para interpretar e entender novas experiências. A acomodação corresponde à modificação dos esquemas existentes em resposta a novos desafios ou informações que não se ajustam aos esquemas anteriores. Esse processo ocorre quando os esquemas atuais não são mais adequados para lidar com novas demandas do ambiente, exigindo uma reestruturação cognitiva (Piaget, 1983).

Destarte, ele compreende as estruturas mentais como estruturas orgânicas que constituem a inteligência. Essas são o resultado de um processo de construção originado pelas perturbações do ambiente e pela capacidade do organismo de ser afetado e responder a essas perturbações. As ações do indivíduo representam as interações do organismo com o meio, ocorrendo devido a iniciativas endógenas. À medida que os esquemas motores respondem e compensam as perturbações, ocorre uma troca contínua entre o organismo e o ambiente, possibilitando um processo de adaptação progressiva em direção a uma constante equilibração. Esse processo é fundamental para a construção das estruturas específicas necessárias para o ato de conhecer (Ramoszi-Chiarottino, 2010).

O conceito central na teoria de Piaget é a equilibração. Ele a define como um processo interno de regulação que permite ao sujeito em um determinado estado de equilíbrio cognitivo transitar para estados de equilíbrio qualitativamente superiores. Para alcançar esses novos estágios de equilíbrio, o sujeito precisa passar por processos de assimilação e acomodação. Durante o desenvolvimento, o sujeito experimenta vários estados de desequilíbrio e reequilíbrio, o que possibilita adaptações cada vez mais precisas à realidade. Essas adaptações são integradas aos esquemas de ação formados, operações e abstrações reflexivas. Esse processo é caracterizado pelos estágios de desenvolvimento, em que cada um deles representa um momento específico no qual o sujeito constrói estruturas cognitivas com características próprias em termos de aprendizagem. Cada estágio define um conjunto específico de capacidades cognitivas e habilidades que são adquiridas à medida que o sujeito progride em sua jornada de adaptação e equilibração (Ramozzi-Chiarottino, 2010).

Para Piaget (1959), o desenvolvimento da inteligência, entendido como inteligência orgânica, é uma condição prévia essencial para o desenvolvimento escolar. Dentro dessa perspectiva, dois aspectos são particularmente importantes. Primeiro, a diferença entre duas formas de aprendizagem, a espontânea e a por transmissão, sendo esta última subordinada à primeira. Desse entendimento decorre que o mais importante na educação escolar é o desenvolvimento, e não a aprendizagem. Segundo, em cada momento do desenvolvimento, o sujeito constrói seu próprio conhecimento a partir de suas próprias estruturas cognitivas ou esquemas.

Os estágios do desenvolvimento cognitivo, conforme Piaget (1959), apresentam uma sequência fixa e são caracterizados por mudanças na forma como o sujeito interage com o objeto e organiza o conhecimento. Esses estágios são:

- i. Estágios alógicos:
 - sensorial: a ação ocorre por meio de respostas reflexas, e a percepção do objeto é instintiva e não diferenciada;
 - pré-operatório: a ação é intuitiva e egocêntrica, com o pensamento centrado na percepção imediata e na própria perspectiva da criança.
- ii. Estágio lógico-concreto: o pensamento começa a se basear em elementos concretos e observáveis do objeto. A criança desenvolve habilidades para manipular e organizar informações concretas de maneira lógica.

- iii. Estágio lógico-formal: o pensamento atinge um nível abstrato, permitindo ao sujeito integrar e operar com elementos que não estão imediatamente presentes. O raciocínio torna-se mais complexo e capaz de lidar com hipóteses e abstrações.

Os estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget são marcados por características definidas que preparam o indivíduo para os estágios seguintes. Conforme descrito por Goulart (2003), esses estágios são:

- i. Sensório-motor (0 a 24 meses): esse período vai do nascimento até o aparecimento da linguagem. No bebê, o conhecimento surge por meio da percepção e dos movimentos reflexos, sensoriais e motores. O estágio sensório-motor é caracterizado por ações reflexas e instintivas, como a nutrição. A criança não realiza atividades motoras de forma intencional nesse estágio, e o conhecimento é construído a partir das interações com o ambiente imediato e das respostas reflexas.
- ii. Simbólico (2 aos 7 anos): também conhecido como a primeira infância, esse estágio é marcado pelo desenvolvimento da capacidade simbólica. A criança começa a usar a imitação, a representação e a linguagem egocêntrica para entender e interagir com o mundo. O pensamento é caracterizado pela intuição e pelo egocentrismo, e a criança explora a realidade exterior por meio do jogo, da imitação e da imaginação. Esse estágio também é um período de desenvolvimento afetivo e de funções intelectuais iniciais.
- iii. Operacional concreto (7 a 12 anos): também chamado de infância, esse estágio é caracterizado pela capacidade da criança de elaborar e organizar seu conhecimento sobre o mundo. Novas formas de organização cognitiva surgem, completando as construções do estágio anterior e proporcionando um equilíbrio mais estável. A fala egocêntrica quase desaparece, dando lugar a ideias e justificativas lógicas. A criança passa a ser capaz de realizar operações mentais e resolver problemas de forma mais estruturada, tanto em atividades individuais quanto em grupos.
- iv. Operações formais (12 aos 15 anos): corresponde à adolescência e é marcado pela transição do pensamento concreto para o pensamento formal. O adolescente desenvolve a capacidade de raciocinar hipoteticamente e dedutivamente, podendo lidar com sistemas teóricos e conceitos abstratos.

Nessa fase, o indivíduo começa a se interessar mais pela sociedade, busca inserir-se no mundo dos adultos e é capaz de estabelecer relações cooperativas e complexas.

Conforme Taille, Oliveira e Dantas (2019), na fase do desenvolvimento cognitivo, a cooperação se torna um método fundamental. De acordo com a teoria de Piaget, é essencial considerar que, em todos os estágios, o desenvolvimento precede a aprendizagem. Para que esta ocorra efetivamente, é necessário estimular o pensamento da criança. Sob essa perspectiva, a motivação desempenha papel importante, uma vez que visa despertar o interesse do aluno pelo conteúdo a ser ensinado, promovendo, assim, o desenvolvimento cognitivo necessário para a aprendizagem. “Se não houver vínculos desafiadores entre o indivíduo e a matéria de ensino, vínculos que ativem a percepção do desnível existente entre o aprendiz e o conteúdo escolar, o educando não será impulsionado a estudar aquilo” (Cunha, 2010, p. 4-5).

Na teoria piagetiana, a motivação é essencial para a aprendizagem ativa. Quando um aluno não está motivado, ele deixa de desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo principal da educação é tornar o aluno ativo, permitindo que ele alcance o conhecimento de forma autônoma. A inteligência, sendo inata a todo ser humano, desenvolve-se de dentro para fora. Isso significa que pais e educadores não precisam criar artificialmente situações ou recompensas para promover o desenvolvimento intelectual; em vez disso, devem oferecer oportunidades adequadas para que a inteligência se manifeste e se desenvolva (Furth, 1997, p. 118).

A aprendizagem, segundo Furth (1997), é alimentada pelo conhecimento pré-existente e por novas informações. Os resultados da aprendizagem proporcionam conteúdos adicionais que ampliam e enriquecem o que já se conhece. Assim, a educação deve focar em fornecer contextos e experiências que estimulem o desenvolvimento natural do conhecimento em detrimento de métodos explícitos de ensino.

No campo da didática, as ideias de Piaget foram amplamente divulgadas com a publicação do livro "Didática Psicológica", por Hans Aebli, em 1951. Aebli detalha como as ideias de Piaget podem ser aplicadas no ensino para que o aluno interiorize o conhecimento por meio de operações concretas. Por exemplo, ao estudar a erosão

fluvial em Geografia, Aebli sugere que o professor prepare um material didático que imite concretamente esse processo, como uma caixa de areia. Após a experiência prática, os alunos devem representar e descrever o processo sem apoio intuitivo, ou seja, com base em suas observações concretas e na intuição intelectual desenvolvida a partir dessas experiências.

Aebli (1973) ressalta que a pesquisa pode ser um procedimento didático fundamental para a construção de operações mentais e para a interiorização dos conhecimentos. Nesse contexto, o problema, ou projeto de ação, deve servir como uma diretriz para a pesquisa, funcionando como um esquema antecipador. O papel do professor é motivar os alunos a proporem problemas e guiá-los para que trabalhem da forma mais independente possível. Para estimular a formulação de problemas pelos alunos, o professor deve apresentar dois quadros extremos que se destacam pelo seu contraste. A comparação entre esses quadros gera a necessidade de explicar o desenvolvimento histórico de cada um deles.

As ideias de Piaget começaram a ganhar destaque no Brasil na segunda metade do século XX. No entanto, foi a partir dos anos 1980 que o construtivismo, impulsionado pelas contribuições da psicóloga e pedagoga argentina Emília Ferreiro, ganhou maior força no país. Nas décadas de 1990 e 2000, as ideias de Ferreiro foram amplamente utilizadas para fundamentar cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino no país (Rocha Júnior, 2018).

Ogborn (1997, p. 131 *apud* Custódio *et al.*, 2013) sintetiza os aspectos que caracterizam o ensino construtivista da seguinte forma: o envolvimento ativo do estudante na obtenção do conhecimento, o respeito às ideias e perspectivas individuais dos estudantes, a compreensão de que a ciência consiste em ideias criadas pelos seres humanos, e a valorização e o uso do conhecimento prévio dos estudantes e sua visão de mundo.

Em conformidade com a teoria piagetiana, tanto o conhecimento quanto o desenvolvimento são processos naturais que requerem estímulos adequados. Do ponto de vista didático, o professor precisa estabelecer um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno interagir com os objetos de forma natural. O ensino deve envolver a abordagem de problemas desafiadores e a criação de conflitos cognitivos que gerem perturbações e desequilíbrios. A busca por soluções possibilita ao aluno a construção de estruturas mentais por meio de esquemas de solução. Nesse contexto, a aprendizagem espontânea deve ser priorizada, e o professor deve compreender que

o foco principal é o processo de aprendizagem, não apenas o conteúdo aprendido. Estímulos, trabalho em grupo e a centralidade do aluno no processo de aprendizagem são fundamentais para que ele se torne ativo e engajado.

Observa-se que a presença e influência de Piaget ainda são notáveis nas práticas de ensino atuais, especialmente junto a crianças mais novas, em que os estágios de desenvolvimento são cuidadosamente considerados. Piaget com os seus métodos ativos e com propostas naturalistas vem ainda sendo bem explorada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em contrário aos seus métodos encontramos a teoria tecnicista com uma aprendizagem controladora impedindo o crescimento pessoal do aluno.

2.3 A DIDÁTICA TECNICISTA

Os objetivos educativos, ao longo do tempo, não permanecem isolados dos aspectos sociais e políticos, sofrendo alterações conforme as necessidades da sociedade e, mais especificamente, os interesses econômicos e políticos. Desse modo, a educação brasileira passou por transformações, buscando atender ao modelo capitalista, o que levou ao estabelecimento da pedagogia tecnicista, coincidindo com o período do regime militar.

Libâneo (1990) caracteriza a pedagogia tecnicista como aquela que vê a finalidade da escola como a preparação dos estudantes para desempenharem papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais. Nessa abordagem, a educação é entendida como um instrumento para ajustar os indivíduos às normas e aos valores dominantes em uma sociedade de classes. A escola, sob o discurso de promover igualdade de oportunidades, ignora as desigualdades de condições, refletindo a concepção típica da sociedade capitalista. A pedagogia tecnicista, portanto, insere-se na tendência liberal. Enquanto as ideias de Dewey focavam na dimensão ativa do indivíduo e no ideal democrático-liberal, o tecnicismo se concentra no controle do comportamento dos indivíduos, podendo desconsiderar preocupações democráticas.

No Brasil, a pedagogia tecnicista foi implementada para atender aos interesses do capital estrangeiro, especialmente os norte-americanos, com o objetivo de formar uma mão de obra capaz de suprir as necessidades das multinacionais que se instalavam no país. O tecnicismo educacional tornou-se a via oficial para a incorporação da ideologia empresarial, buscando gerar um produto escolar alinhado

com os interesses empresariais (Kuenzer; Machado, 1986).

Com o Golpe Militar de 1964, a reorganização do processo produtivo e de todos os setores da sociedade foi baseada na ideia de racionalização. Esse período trouxe uma proposta desenvolvimentista que visava superar a ineficiência do Estado, tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico. Na nova concepção, técnica e tecnologia foram vistas como os pilares de um novo modelo produtivo e como inovações educacionais. Assim, reformas, como a n.º Lei 5.540/68 e a Lei n.º 5.692/71, foram implementadas para atender à exigência de racionalização da educação escolar, como demandado pelo modelo político e econômico da época (Kuenzer; Machado, 1986).

Nesta época – fim da década de 60 em diante – a referida ineficiência passa a ser combatida com propostas de planejamento educacional, a partir dos estudos dos economistas da educação, tendo em vista o significativo aumento da demanda social, paralelamente à escassez de recursos de toda a natureza. Em resposta ao aumento da demanda, ocorre a expansão e complexificação dos sistemas de ensino, cujo controle passa a ser mais difícil. A educação passa a ser vista como investimento individual e social, em decorrência do que deve vincular-se aos planos globais de desenvolvimento. A expectativa de que a educação atenda às necessidades econômicas, políticas e sociais conduz, inicialmente, à avaliação dessas mesmas necessidades, o controle da execução dos projetos e a posterior verificação do grau de atingimento dos objetivos propostos (Kuenzer; Machado, 1986, p. 34).

No Brasil, a didática tecnicista ganhou autonomia a partir dos anos 1960, “quando se constituiu especificamente como uma tendência inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino” (Libâneo, 1994, p. 67).

Essa concepção foi imposta para atender ao sistema econômico, político e ideológico do regime militar instaurado no Brasil em 1964. Nela, a centralidade foi atribuída ao método instrumental para a racionalização do ensino, com ênfase no uso de técnicas e materiais instrucionais, como livros didáticos, manuais, dispositivos audiovisuais e outros recursos. Esses aparatos passaram a ser considerados ferramentas essenciais para transmitir informações de maneira eficaz e moldar as respostas dos alunos de acordo com os objetivos instrucionais, com o apoio da tecnologia educacional e seguindo certos procedimentos:

a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar

sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (Libâneo, 1990, p. 17).

Conforme exposto, a pedagogia tradicional atribui ao professor o papel central e decisivo no processo ensino-aprendizagem, enquanto a pedagogia nova desloca o foco para o aluno. Por sua vez, a pedagogia tecnicista insere a organização racional dos meios como elemento central, relegando tanto o professor quanto o aluno a uma posição secundária, com papéis de meros executores de um processo concebido, coordenado e controlado por especialistas técnicos. Esse deslocamento ocorre com base na ideia de que esses técnicos são habilitados, imparciais e capazes de agir com a objetividade necessária para o controle do processo de ensino-aprendizagem e de toda a dinâmica escolar (Saviani, 2008).

Segundo Saviani (2008), o tecnicismo educacional está associado à finalidade de formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, visando à produção eficiente e à manutenção da ordem social capitalista por meio do controle comportamental dos indivíduos, baseando-se na psicologia behaviorista e no método funcionalista. Essa concepção tornou-se fortemente evidente no regime militar, após o Golpe de 1964. Com o lema positivista de segurança e desenvolvimento econômico, a escola foi considerada pouco produtiva e um obstáculo ao cumprimento dos objetivos do novo regime. A crescente demanda por mão de obra exigiu que o sistema escolar se adaptasse ao modelo empresarial fabril, incorporando princípios de racionalidade científica, eficiência, produtividade, operacionalidade, objetividade, padronização, fragmentação do trabalho e especialização das funções pedagógicas, além da burocratização.

Os principais pressupostos da pedagogia tecnicista, conforme descritos por Saviani (2008), são:

1. O ensino como processo de comportamento: o ensino é visto como um processo que se baseia no comportamento do aluno, por meio do uso de reforços para as respostas desejadas. A eficácia do ensino depende da organização das condições para gerar estímulos adequados e obter as respostas esperadas dos alunos.
2. Objetivo da educação: a educação é entendida como o estudo científico do comportamento, das leis naturais e do controle objetivo das variáveis nas relações humanas. O foco está na análise e no controle das condições que

afetam o comportamento.

3. Componentes da aprendizagem: a aprendizagem é composta por motivação, retenção e transferência, que resultam da aplicação do controle do comportamento.

Na didática tecnicista, a técnica é responsável por determinar os fins pedagógicos, e o processo ensino-aprendizagem é sustentado pela utilização de técnicas (Kuenzer; Machado, 1986). As técnicas são consideradas alternativas eficazes para as práticas pedagógicas, destacando-se o uso de recursos audiovisuais como meios principais para promover a aprendizagem. Mediante essas técnicas, o professor transmite informações e estímulos que ajudam os alunos a reterem o conhecimento. Assim, a técnica permite ao professor moldar o comportamento dos alunos de acordo com os objetivos educacionais estabelecidos.

A pedagogia tecnicista foi introduzida no Brasil a partir da concepção estadunidense, por meio de um acordo assinado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development – USAID*), no contexto do programa denominado Aliança para o Progresso (Silva, 2016).

As premissas do acordo MEC-USAID, partem da incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino, especialmente, nas questões ligadas ao conteúdo, aos atos de currículo, às estratégias de ensino, aos recursos e à avaliação que desconsiderou as dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes. A padronização e a homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem foram instituídas na forma de planejamentos previamente formulados. Isto é, da mesma forma que a concepção do trabalho fabril, a pedagogia tecnicista se sustenta nos pressupostos da objetividade e racionalidade buscando minimizar as interferências subjetivas, através da mecanização do processo educativo. Sob essa perspectiva, ao se analisar o ato do conhecimento no paradigma tecnicista, o foco está no objeto a ser conhecido e não no trabalho intelectual do sujeito. Outro aspecto é o reducionismo tecnicista que desconsidera a complexidade do processo pedagógico quando remete as relações na escola, meramente à aplicação de técnicas (Silva, 2016, p. 205).

Durante o período da tendência pedagógica tecnicista, surgiram novos ideários reflexivos em oposição a ela, levando ao desenvolvimento de uma didática crítica.

2.4 AS DIDÁTICAS CRÍTICAS

Teoria histórico-crítica e teoria do ensino desenvolvimental

Na década de 1980, o Brasil vivenciou um período de transição do regime militar para a democracia, com profundas mudanças nos âmbitos social, econômico, político, cultural e educacional (Candau, 2023). Esse cenário de transformação trouxe à tona a necessidade de repensar a prática pedagógica, movendo-se além das dimensões técnicas da didática para incluir uma abordagem mais humana e crítica. Segundo Candau (2023, p. 208), “nesse cenário emerge um amplo movimento no campo educacional de revisão da Didática, orientado pela superação do tecnicismo e de uma visão instrumental, características que informavam suas principais realizações e produções”.

Libâneo (1994) explica que, durante as décadas de 1960 e 1970, o modelo tecnicista predominou sob a ditadura militar no Brasil. No entanto, a partir dos anos 1980, começou a ganhar força um debate crítico que questionava o regime militar, refletindo nas ideias pedagógicas da época. Nesse contexto, surgiram as teorias críticas da educação, que se centravam na

[...] educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especificamente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte de professores e alunos dos conteúdos científicos do ensino condição para a participação efetiva do povo nas lutas sociais (Libâneo, 1994, p. 69).

A pedagogia crítica visa superar as limitações das pedagogias tradicional, tecnicista e escolanovista. Entretanto, no contexto escolar, muitos educadores ainda mantêm práticas tradicionais, apesar de adotarem um discurso alinhado com as ideias críticas.

[...] educadores devido às informações recebidas até propagam um discurso próximo do ideal, porém em suas práticas não conseguem se desvencilhar das práticas que estão arraigadas no seu cotidiano. A melhoria da qualidade do ensino é indispensável, todos tem isso em mente, mas a maioria não sabe como fazê-lo (Gasparin; Petenucci, 2007, p. 2).

A década de 1980 marcou o surgimento de uma nova proposta de didática centrada na formação integral do ser humano e na reciprocidade entre os sujeitos,

denominada de didática crítica. Essa abordagem visa garantir que os estudantes possam expressar uma compreensão aprofundada da prática educacional (Zuck; Bortoloto, 2019).

Historicamente, a didática crítica surgiu como resposta ao debate sobre os problemas educacionais e suas conexões com questões políticas e econômicas da sociedade. Ela propõe um ensino fundamentado na prática social, abordando problemas reais e retornando a eles com ferramentas teóricas que promovem uma consciência crítica, capaz de colaborar com os processos de transformação da realidade social (Faria, 2020).

Essas novas propostas emergiram como um movimento para repensar as práticas educativas em oposição às ideias hegemônicas promovidas pelos militares nas décadas de 1970 e 1980. No Brasil, os cursos de pós-graduação se uniram a esse movimento, envolvendo pesquisadores e professores na defesa da concepção crítica de educação, aproveitando as melhores condições de trabalho oferecidas por esses programas (Faria, 2020). A luta dos educadores tem sido em defesa de um ensino público, gratuito, laico, obrigatório, universal e de qualidade.

No final dos anos 1950, surgiram as primeiras manifestações de uma pedagogia crítica nas atividades de Paulo Freire em programas de alfabetização no Nordeste. Em 1965, Freire menciona que concluíra, no exílio, sua primeira obra, publicada em 1967, destinada a apresentar seu pensamento: “Educação como prática da liberdade” (Freire, 1967). Esse autor continuou seus trabalhos até o golpe militar e, mais tarde, retomou suas publicações, sempre numa perspectiva crítica.

No início dos anos 1980, duas propostas de pedagogia crítica emergiram no campo da educação: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. A denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, apareceu no artigo "Tendências pedagógicas na prática escolar", publicado em 1982 na Revista da Ande (Libâneo, 1982). Por sua vez, a pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, vinha se delineando, segundo o próprio autor, desde 1979 (Saviani, 1991), ainda sem essa denominação. Em 1991, Saviani publicou o livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, em cuja apresentação escreve: “As reflexões contidas neste livro procuram aproximar o leitor do significado daquela concepção educacional que, desde 1984, venho denominando pedagogia histórico-crítica” (Saviani, 1991, p. 1).

Partindo dessas considerações históricas, a pedagogia crítico-social dos

conteúdos surge como uma abordagem que, fundamentada no marxismo, busca incorporar uma crítica às desigualdades sociais e promover a igualdade por meio da padronização das escolas. Essa abordagem também se alinha com a compreensão do materialismo histórico, propondo uma transformação social em oposição aos ideais liberais predominantes.

Faria (2020, p. 349) esclarece que “a pedagogia crítico-social dos conteúdos formulada e apresentada por Libâneo (1985), no livro “Democratização da escola pública”, que reuniu artigos publicados entre 1982 e 1984. Segundo o autor, Libâneo aborda em suas pesquisas, dentro da pedagogia crítico-social dos conteúdos, uma perspectiva de alinhamento com a pedagogia crítica:

Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo. Com efeito, as aproximações deste último com o materialismo histórico-dialético aconteceram de modo mais efetivo na tese de doutoramento denominada Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática, defendida em 1990 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (Faria, 2020, p. 350).

No âmbito dessa proposta pedagógica, o encontro entre professor e aluno é central, conforme descrito por Libâneo:

[...] ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudado a compreender as realidades sociais e sua própria experiência (Libâneo, 2014, p. 46).

No novo cenário que emergiu na década de 1980, surge a Pedagogia histórico-crítica como uma abordagem que visa, também, confrontar a ordem capitalista através da prática pedagógica. A pedagogia histórico-crítica (PHC) se posiciona como uma alternativa contra-hegemônica, buscando contribuir significativamente para os campos da educação, didática, currículo, ensino e políticas educacionais, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes (Saviani, 2023).

A PHC é descrita por Saviani (2023, p. 150) como “a expressão viva da dialética marxiana”. Nesse contexto, é considerada um método concreto, com o processo

ensino-aprendizagem sendo o seu objeto central. A PHC propõe uma prática social baseada nesse método, em que o papel do professor é essencial. Nela, o professor organiza atividades, meios, formas e procedimentos de acordo com as finalidades do ensino, considerando esses aspectos como parte integrante da prática social.

Nos anos 1990, o cenário sociopolítico e cultural foi marcado pela globalização e pela hegemonia neoliberal. No entanto, esse período também testemunhou a valorização da educação em uma perspectiva contraditória, na qual a didática multidimensional – que abrange aspectos técnicos, humanos e políticos – ganhou relevância. A abordagem crítica da didática procurou enfrentar a fragmentação e a objetificação do ensino, promovendo uma educação que considerasse não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões sociais e políticas do processo ensino-aprendizagem.

Para Pimenta (2023, p. 20), a educação está intrinsecamente ligada à aprendizagem e faz parte da atividade humana com uma intenção transformadora. A referida autora observa que a educação, “nesse sentido, foi sendo ao longo da história reivindicada como direito de todos”; e acrescenta “[...] 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”.

A escola deve ser um espaço que assegure o direito ao conhecimento para as classes menos favorecidas, garantindo que seja pública, laica e gratuita, e destinada aos trabalhadores em sua luta pela educação.

Para Pimenta (2023), a busca por um ensino eficaz e uma didática que promova a atividade do aluno levou à realização de encontros e seminários focados em discutir os processos de ensino e aprendizagem. Um desses eventos foi o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), que se destacou por abordar políticas educacionais e práticas pedagógicas. Esses encontros e seminários foram fundamentais para questionar e reavaliar as práticas educacionais e a necessidade de reconstruir o conhecimento na área da didática.

Diversos encontros foram realizados em vários estados brasileiros com o objetivo de discutir a didática reprodutiva, destacando a necessidade de abordar o contexto político que acentuava a desigualdade social e suas implicações na escolaridade. Segundo Pimenta (2023, p. 27), “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”.

Entre 1989 e 2022, uma série de temas relevantes foram abordados em encontros e seminários, refletindo as preocupações e desafios da didática e da prática docente ao longo dos anos.¹

Observa-se que congressos e encontros têm sido realizados ao longo dos anos, abordando temas relevantes para o ensino, especialmente no que diz respeito à prática didática. No entanto, nota-se que não houve um movimento significativo de incentivo para a participação nesses eventos teóricos relacionados com o campo educacional, particularmente com a didática. Muitos professores não tiveram acesso a essas oportunidades.

Essa situação aponta para a necessidade de uma maior divulgação e incentivo para que os professores se envolvam com essas discussões teóricas e práticas. A divulgação adequada pode despertar o interesse dos educadores em explorar novas práticas didáticas, conhecer o método dialético e participar de atividades que promovam uma maior autonomia e protagonismo dos alunos.

Segundo Pimenta (2023), até o ano de 2023 foram realizados 21 Endipes. Para a autora, isso indica:

¹ Os temas discutidos foram:

1989: “Organização do processo de trabalho docente: em busca da integração da Didática e da Prática de Ensino”;

1990: “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”;

1994: “Produção do conhecimento e trabalho docente”;

1998: “Formação e profissionalização do educador” e “Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula”;

2000: “Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos”;

2002: “Igualdade e diversidade na educação”;

2004: “Conhecimento universal e conhecimento local”;

2006: “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social”;

2008: “Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas”;

2010: “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”;

2012: “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica gratuita e de qualidade”;

2014: “A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e a sociedade”;

2016: “Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo – cenas da educação brasileira”;

2018: “Para onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade”;

2020: “Didática(S) e diálogos, insurgências e políticas”;

2022: “A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”.

[...] um 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 (Pimenta, 2023, p. 40).

A autora supracitada reforça a ideia de que a escola deve configurar-se como espaço para discussões e diálogos voltados para a transformação dos processos educacionais e das práticas pedagógicas. Apesar da organização dos congressos do Endipe, Pimenta (2023) afirma que ainda há lacunas significativas em alguns temas que poderiam ser explorados e que estão diretamente relacionados com o ensino e a pesquisa. Esses temas têm o potencial de gerar reflexões críticas e contribuir para a transformação de uma sociedade desigual.

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 (Pimenta, 2023, p. 41).

Pimenta (2023) também destaca que um grande desafio é ampliar a participação de professores da educação básica e de todas as áreas nos congressos e encontros, tanto como ouvintes quanto como convidados. É fundamental trazer as universidades com formação pedagógica e didática para mais perto desses eventos, bem como valorizar o ensino presencial. No entanto, segundo a pesquisadora, os maiores desafios para os próximos Endipes serão: o ensino remoto (como dialogar com a didática crítica e evitar o retrocesso para uma didática técnica e transmissiva); e o neoliberalismo e a privatização da educação e das escolas públicas (enfrentamentos possíveis e necessários).

É um direito do cidadão ter acesso ao conhecimento, e, dentro dessa perspectiva, a didática crítica promove ações e mediações para garantir que o aluno seja valorizado como um ser concreto capaz de gerar mudanças. Sob esse prisma, a escola precisa oferecer conteúdo que estejam profundamente relacionados com a realidade social do sujeito e preparar o aluno para enfrentar os desafios da vida. Esses conteúdos precisam ter um significado humano e social, para que o aluno possa participar de forma ativa e organizada na sociedade democrática.

[...] trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; [...] que vai

buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (Libâneo, 2014, p. 364).

Portanto, o papel do docente é crucial para o desenvolvimento do aluno, e suas práticas devem ser inseridas em uma perspectiva histórico-social crítica. A mediação entre o indivíduo e a sociedade deve reconhecer que o aluno não é um ser desprovido de contexto, e sim um ser concreto, com saberes historicamente acumulados.

De acordo com Libâneo (2014), o trabalho docente deve estar inserido em um ato educativo que leva em consideração o que o aluno já se apropriou e o que ainda não se apropriou. Nesse processo, o professor estabelece uma conexão entre a experiência social concreta do aluno e o saber escolar. A didática, nesse âmbito, evolui de uma prática técnica para uma prática histórico-social, em que a educação se torna um agente ativo na transformação social e na conscientização coletiva dos sujeitos.

Em suma, o objetivo primordial é adotar um método de ensino que corresponda aos interesses do aluno e, ao mesmo tempo, contribua para sua prática social. Isso implica uma relação entre a experiência vivida por esse sujeito e os conteúdos sugeridos pelo professor.

Nesse contexto, a didática enfrenta ondas de crítica em resistência ao tecnicismo e ao neotecnicismo neoliberal. A primeira onda ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, a segunda se estendeu dos anos 1980 até 2000, e a terceira, a partir de 2001, caracteriza-se por uma constante discussão que transita da “didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano” (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p. 49). Salienta-se que a didática do desenvolvimento humano utiliza o método dialético para um entendimento mais profundo do comportamento humano.

Por meio do método dialético, Vigotski (2018) procurou desenvolver suas teorias sistematizadas sobre o processo de desenvolvimento do pensamento na idade escolar e das funções psíquicas superiores, considerando ambas como fundamentais para a aprendizagem. Seus estudos, baseados na teoria histórico-cultural, enfatizam a importância da atividade real e da prática sensorial para atender às necessidades e aos objetivos do indivíduo.

No mesmo caminho, os estudos de Davydov (1988) sobre o ensino desenvolvimental visam analisar o desenvolvimento mental da criança e como o ensino e a educação podem contribuir para esse desenvolvimento. Davydov, seguindo a base da teoria histórico-cultural e o método dialético, foca na atividade humana como

um conceito central, que inclui necessidades, motivos, objetivos, tarefas e ações.

Os estudos de Davydov (1988) surgiram em um contexto de crise educacional na Rússia, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. A sua pesquisa intentou melhorar o ensino público em um período de dificuldades sociais e econômicas. O problema central estava relacionado tanto com a prática pedagógica quanto com o conteúdo acadêmico e as questões sociais. Para enfrentar esses desafios e superar os atrasos nas funções mentais, Davydov propôs um desenvolvimento mais eficaz dos desejos, dos pensamentos e das necessidades dos alunos.

A didática crítica, na concepção do ensino desenvolvimental voltada para o desenvolvimento humano, será discutida mais detalhadamente nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3 – A TEORIA DO ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: FUNDAMENTOS PARA A DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 A CONSTITUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo alemão que iniciou sua trajetória teórica em 1841, com foco na sociedade burguesa. Todavia, foi entre 1843 e 1844 que esse filósofo se confrontou com a filosofia de Hegel, o que o levou a direcionar suas pesquisas para a análise da sociedade moderna. A classe dominante dessa sociedade era a burguesia, estabelecida na Europa entre os séculos XVIII e XIX. Marx baseou suas investigações no “[...] desenvolvimento e nas condições de crise da sociedade burguesa, fundado no modo de produção capitalista” (Netto, 2011, p. 17). Essas pesquisas forneceram as bases para suas teorias sociais por quatro décadas, até sua morte, e tiveram impacto significativo nos processos políticos e revolucionários de sua época.

Em seu trabalho filosófico, Marx recorreu às linhas de pensamento moderno alemão, à economia política inglesa e ao socialismo francês. Esse processo lhe permitiu compreender a sociedade burguesa e descobrir sua estrutura e dinâmica. O método marxista resultou de uma investigação profunda da realidade social, tendo como ponto de partida a sua obra fundamental “O Capital”. Para Marx, a teoria é uma forma específica de conhecimento, distinta do conhecimento prático da vida cotidiana e com suas próprias características.

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto de sua estrutura e dinâmica- tal como ela é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (Netto, 2011, p. 20-21).

No materialismo histórico-dialético, para compreender as raízes filosóficas da linha de pensamento de Marx e Engels, é essencial apreender a realidade e o entendimento do ser humano. Segundo essa concepção, “os fenômenos materiais são processos. Assim, como princípio último da realidade, temos a própria matéria” (Rego,

2014, p. 96). A matéria está sempre em processo e evolui dialeticamente. O ser humano, em sua existência, relaciona-se com si mesmo e com a natureza; essa interação provoca transformações recíprocas, levando o homem a construir e a transformar a natureza para sua própria existência. Sendo um ser social e histórico, o homem trabalha para transformar a natureza e estabelece relações com seus semelhantes, motivado por suas necessidades.

Nesse sentido, observa-se que o ser humano faz sua própria história e é nesse processo de formação histórica que ele se desenvolve. No decorrer de seu trabalho histórico, o processo dialético assume características humanas. Assim, a relação dialética do homem com a natureza e seus semelhantes é fundamental. “Marx e Engels iniciaram um profundo processo de reelaboração da dialética hegeliana, resultando em uma revolução filosófica: a integração dos princípios da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução deste como materialismo dialético” (Gorender, 1988, p. 14).

No processo dialético do desenvolvimento humano, Marx analisa a produção para explicar tanto o desenvolvimento do ser humano quanto a transformação da natureza por meio do trabalho. Assim, o processo de produção, como resultado de toda a atividade humana, concretiza-se a partir da perspectiva do trabalho. Este consiste na atividade mediada pela qual o ser humano se relaciona com a natureza, consigo mesmo e com seus semelhantes de forma consciente e intencional (Marx; Engels, 1988).

Nesse contexto, a interação com os semelhantes e o processo de trabalho possibilitaram o surgimento da linguagem como meio de comunicação e o acesso ao conhecimento historicamente construído. Portanto, o desenvolvimento humano não se limita apenas à experiência pessoal, pois o pensamento é mediado pela linguagem. Além da mediação da linguagem entre os indivíduos na sociedade, outra mediação dialética é a consciência. Marx e Engels, em suas pesquisas, explicam que, na relação com a natureza para a produção de sua sobrevivência, há uma diferença fundamental entre o homem e os animais: a consciência.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente e a própria consequência de sua organização corporal (Marx; Engels, 1988, p. 10).

Nessa perspectiva, Marx e Engels (1988) propõem um método dialético-materialista, no qual o pensamento deve ser o ponto de partida e chegada para a prática dos homens historicamente situados. Assim, a análise da realidade histórica é materialista. Para eles, o mundo não deve ser concebido como um conjunto de coisas acabadas, mas como um processo contínuo. É por meio da cooperação entre os homens, em seu processo histórico, que se forma a consciência, em uma relação recíproca e consciente.

Marx e Engels (1988) explicam que, na relação entre os homens e os meios de produção na sociedade, surgem relações de poder, em que uma classe domina a outra em uma determinada época. O homem, cujas ideias já estão dominadas, não se preocupa tanto com a forma de produção dessas ideias. Assim, essas ideias dominadas se tornam universais, ou seja, são apresentadas como ideias para todos. A classe dominante dissemina suas ideias como se fossem universais. A classe dominante, com seus pensamentos predominantes, assume cada vez mais a forma de universalidade.

Com efeito, cada nova classe que toma o lugar daquela que dominava antes dela e obrigada, mesmo que seja apenas para atingir seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade ou, para exprimir as coisas no plano das ideias: essa classe é obrigada a dar aos seus pensamentos a forma de universalidade e representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos universalmente válidos (Marx; Engels, 1988, p. 50).

Em tempos de dominação, alguns indivíduos dentro de uma mesma classe podem estabelecer um domínio mais amplo, tornando-se, por exemplo, membros da burguesia, e conseguindo exercer controle sobre uma classe mais ampla do que a inicialmente dominante. No entanto, há uma oposição entre as classes dominantes e as não dominantes, que resulta em divergências de ideias. A classe não dominante tende a se opor aos interesses da classe dominante, expondo seus próprios interesses, negando as condições sociais existentes e lutando por melhores condições.

Com o tempo, esses interesses deixam de ser meramente individuais e passam a representar os interesses de toda a classe, transformando-se em um interesse geral. Marx e Engels (1988) argumentam que, para combater os interesses da classe dominante, é essencial que os indivíduos tomem consciência de seus próprios interesses e ideias. Essa conscientização é necessária para que possam lutar

efetivamente por uma transformação na sociedade e alcançar seus ideais.

Neste contexto, ao se referir às classes sociais, é relevante destacar a classe dos professores. Para que os professores alcancem melhores condições de trabalho e o respeito à sua categoria, é fundamental que adquiram, primeiramente, consciência de seus próprios ideais e do que realmente desejam para sua profissão. Quando há uma tomada de consciência que parte de uma ideia individual e se expande para o plano universal, pode ocorrer uma transformação, uma mudança de ideias e, eventualmente, a conquista de seus objetivos.

Na busca por melhores propostas para o desenvolvimento da aprendizagem, associadas ao contexto histórico, a intenção de Vigotski não era apenas citar o marxismo em suas pesquisas, e sim apropriar-se do método para aprofundar tanto a teoria quanto a prática em seus estudos. Nesse sentido, é evidente a influência da dialética no processo histórico-cultural.

A concepção de Vigotski

Lev Semenovich Vigotski nasceu na Rússia, em 17 de novembro de 1896, e faleceu em 1934, aos 37 anos, em decorrência de tuberculose. Durante seu percurso acadêmico, abordou uma ampla gama de temas, incluindo arte, direito, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e medicina, sempre associando-os ao trabalho intelectual (Rego, 2014).

Nascido na cidade de Orsha, Vigotski era o segundo filho de uma família de oito irmãos e fazia parte da comunidade tradicional judaica de Gomel. Seu pai trabalhava como chefe do departamento do Banco Unido e era representante de uma companhia de seguros, enquanto sua mãe era professora. Recebeu uma excelente educação, com tutores particulares e acesso a bibliotecas públicas, além de uma biblioteca significativa em sua própria casa (Rego, 2014). A educação primária de Vigotski foi ministrada em casa por tutores particulares, devido às restrições enfrentadas pelos judeus na época, que viviam em territórios de assentamentos. Nessas comunidades, a educação era realizada por instrutores da própria comunidade e em pequenos grupos (Schmidt, 2019). Isso indica que Vigotski teve uma vida relativamente confortável.

Desde cedo, Vigotski demonstrou interesse pelas humanidades, promovendo grupos de estudos e focando nos aspectos filosóficos do processo histórico, bem

como nos fatores biológicos e sociais que influenciam o desenvolvimento psicológico, especificamente nas funções psicológicas superiores. Um de seus pressupostos básicos é a “[...] ideia de que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social” (Taille; Oliveira; Dantas, 2019, p. 34). Vigotski desenvolveu a abordagem histórico-cultural, na qual a cultura é considerada parte integrante da natureza humana e do desenvolvimento humano ao longo do processo histórico. Sua extensa obra continua a ser estudada até os dias atuais, e muitos de seus discípulos buscam expandir e aprofundar sua abordagem.

Vivendo em uma sociedade pós-Revolução de Outubro na Rússia, Vigotski estava engajado em um projeto de emancipação humana, procurando uma psicologia que contribuísse para a transformação social. Ele fazia parte do movimento da psicologia marxista, que buscava integrar o marxismo à prática da ciência experimental. Ao construir uma psicologia baseada no materialismo dialético, Vigotski e seus colaboradores realizaram um estudo crítico sobre a crise da psicologia da época, fundamentando-se nas bases do materialismo dialético.

Diante desse contexto, Vigotski procurou desenvolver sua própria metodologia de estudo para investigar o fenômeno psicológico, com o objetivo de analisar o comportamento instrumental e mediado das crianças. A teoria histórico-cultural de Vigotski evidencia uma grande influência das teorias de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) em sua fundamentação. Vigotski propôs, à luz do materialismo histórico-dialético, uma psicologia cuja metodologia de investigação a caracteriza como uma ciência geral.

O método de Marx é fruto de uma investigação detalhada para o conhecimento da realidade social, tendo como ponto de partida o material constitutivo de “O Capital”. Para Marx, a teoria é uma modalidade específica do conhecimento, distinta do conhecimento prático do cotidiano, e possui suas próprias especificidades. Dessa forma, a teoria consiste na “[...] reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (Netto, 2011, p. 20-21).

Por meio do materialismo dialético, Vigotski buscou desenvolver um método para compreender o comportamento humano em relação ao seu desenvolvimento histórico, sistematizando o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas. Essa abordagem considera que a atividade, as relações estabelecidas e o uso de ferramentas de trabalho são meios fundamentais

para o desenvolvimento das potencialidades psíquicas. Essa perspectiva vincula-se à concepção de Marx e Engels, que “[...] propõe uma perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, para a construção de conhecimento e para o entendimento do homem. Segundo eles, os fenômenos materiais são processos” (Rego, 2014, p. 96).

Utilizando o método dialético, Vigotski procurou entender as mudanças qualitativas no desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. No âmbito de seus estudos, destaca-se a psicologia infantil, conhecida como pedologia, que visa explorar a ciência da criança em seus aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Vigotski recorreu ao estudo do desenvolvimento infantil para explicar de forma mais aprofundada o comportamento humano, especialmente em relação ao desenvolvimento cultural, devido ao surgimento do uso de instrumentos e da linguagem.

Para explicar o desenvolvimento humano, Vigotski focou sua análise na formação de conceitos, descrevendo como as relações e generalizações se transformam ao longo do desenvolvimento. Ele distingue entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, sendo este último organizado na inter-relação.

Mediação

Um dos conceitos fundamentais abordados por Vigotski é a mediação, que ocorre por meio de instrumentos e signos. Esses elementos podem ser observados na formação da fala, do pensamento, das emoções, da consciência e da própria cultura. Esse conjunto forma o sistema psicológico, conhecido como teoria das funções psicológicas superiores. Segundo Taille, Oliveira e Dantas (2019, p. 35), “as concepções de Vigotski sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem”. Com essa atividade mediada, ocorrem mudanças no desenvolvimento interno, ou seja, do externo para o interno.

No conceito de mediação, Vigotski (2018) aborda a interdependência entre instrumentos e signos como elementos cruciais para o desenvolvimento humano, sem desconsiderar o aspecto biológico. Ele buscava descobrir e evidenciar a natureza motriz e refletora de todas essas formas de comportamento, conectando-as aos princípios fundamentais do objeto em estudo.

Vigotski, vivendo no período de intenso desenvolvimento da sociedade soviética pós-revolucionária, esteve imerso em um contexto de transformações significativas que influenciaram a psicologia e as ciências da época. A sociedade em plena mudança necessitava de programas que promovesse a evolução do país, reduzindo o analfabetismo e proporcionando melhores oportunidades para os cidadãos. Para ele, a psicologia deveria estar profundamente conectada com a realidade, e a consciência, como parte da experiência psíquica, relacionada com o inconsciente. Para o desenvolvimento dos processos centrais mais complexos, são necessárias ações que conduzam ao pensamento, o que torna a psicologia um fenômeno psíquico (Vigotski, 2018).

Como Vigotski (2018, p. 7) afirma, “a psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis da mudança desse comportamento”. O estudo do comportamento humano é crucial porque o ser humano interage com a natureza e o meio social, os quais determinam e moldam seu comportamento. A experiência adquirida por meio da auto-observação e das vivências pessoais é fundamental. Embora os informes verbais sejam importantes para iniciar a investigação, o principal método utilizado por Vigotski para a pesquisa é a observação objetiva e experimental. Dessa forma, emerge a nova psicologia, que se adapta às necessidades da pesquisa e possui alguns traços distintivos.

O primeiro traço distintivo da nova psicologia é o materialismo, uma vez que ela considera todo o comportamento do homem como constituído de uma série de movimentos e reações e dotado de todas as propriedades da existência material. O segundo traço é o objetivismo, uma vez que ela coloca como condição *sine qua non* das investigações a exigência de que estas tenham por base a verificação objetiva do material. O terceiro traço é o seu método dialético, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão sujeitos exatamente às mesmas leis a que está todo o restante na natureza. O quarto e último traço é o seu fundamento biossocial cujo sentido definimos anteriormente (Vigotski, 2018, p. 8).

As pesquisas de Vigotski abrangiam os projetos sociais e políticos de seu país, que, após a Revolução Russa, necessitava de novos métodos para combater o analfabetismo. Para enfrentar esse desafio, Vigotski contou com “[...] grande grupo de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas da psicologia e no estudo das a, normalidades físicas e mentais. Simultaneamente, o interesse pela medicina levou Vigotski a fazer o curso de medicina [...]” (Cole; Scribner, 2007, p. 38).

Com o apoio de seus colaboradores, Vigotski estudou o comportamento

humano dentro do contexto histórico e social determinado. Sua concepção de aprendizado destacava que o pensamento adulto é mediado culturalmente, sendo a linguagem o principal meio dessa mediação. Influenciado por pesquisadores da área da linguística, ele dedicou-se ao estudo da origem da linguagem em relação ao desenvolvimento do pensamento, resultando em sua importante obra “Pensamento e Linguagem”. Ao investigar a linguagem humana, Vigotski observou que, embora o pensamento e a linguagem tenham origens genéticas diversas, a relação entre intelecto e linguagem não é constante nem idêntica para todas as formas de atividade intelectual e verbalizada (Rego, 2014).

A linguagem e sua formação são o resultado da produção social do ser humano. Sem a formação social, seria impossível o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da memória. Vigotski incluiu em seus estudos ideias de Jean Piaget, mesmo que não concordasse com todas as suas teses, como as relativas à relação entre linguagem e pensamento. Além disso, ele procurou o pensamento marxista para entender a teoria dialético-materialista e avançar em profundidade teórica e prática em suas pesquisas.

Vigotski, em seu desenvolvimento teórico e prático, focalizou a humanização do ser humano e das crianças. O método dialético marxista permitiu a ele a transição do abstrato para o concreto na perspectiva da totalidade. O ser humano é histórico e se desenvolve como tal na sua formação cultural, resultado do seu trabalho de transformação da natureza. Essa transformação da natureza, por sua vez, leva à transformação do psiquismo. Assim, a atividade humana é histórica e social, nunca meramente individual (Rego, 2014).

Nesse contexto, percebe-se que o homem constrói sua própria história, e é nesse processo de formação histórica que ele se desenvolve. O trabalho é considerado uma categoria universal no método de Vigotski, pois está interligado a todas as outras categorias. Por meio do trabalho e do processo dialético, o homem adquire características humanas. Portanto, a relação dialética entre o homem, a natureza e seus semelhantes é fundamental, sendo que as atividades planejadas objetivam transformar a realidade social e, conseqüentemente, o próprio indivíduo (Vigotski, 2018).

A constituição do sujeito envolve a formação de ideias, significados e emoções, que são construídos a partir das relações sociais e das vivências pessoais. A psicologia tem o papel de integrar a história do sujeito com a história de sua sociedade

e cultura, uma vez que "a psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis da mudança desse comportamento" (Vigotski, 2018, p. 6-7). Assim, o materialismo histórico-dialético contribui para a teoria histórico-cultural ao explorar a relação do homem com seu meio social (Marx; Engels, 1998). Com base no método dialético, as contribuições de Vigotski são fundamentais para compreender a produção e a relação do homem com sua vida material dentro da sociedade.

Vigotski, ao desenvolver a psicologia histórico-cultural, trabalhou com diversos conceitos, como instrução, fala, atividade do brincar, criação, ZDP e afetividade. Desde a década de 1980, esses conceitos têm sido apropriados por diversos autores. Vigotski também observou como a realidade histórica e cultural, bem como os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, contribuem para a construção do sujeito. Todas as relações interpessoais influenciam a formação dos sistemas psicológicos e a construção da consciência do sujeito (Rego, 2014).

Em seus estudos, Vigotski (2018) baseou-se em princípios metodológicos oriundos da dialética. Suas contribuições para o ensino visam o desenvolvimento integral dos alunos, fundamentadas na dinâmica cultural enquanto prática e vivência humana. Assim, um ensino orientado para o desenvolvimento busca uma visão integral que abarca tanto os hábitos externos quanto a incorporação de novas relações, com o objetivo de formar um novo indivíduo.

Essa abordagem procura ampliar o ensino por meio das formas culturais, integrando o novo e mediando-o por meio de uma compreensão dialética do desenvolvimento psicológico. Vigotski levanta questões sobre a formação e o desenvolvimento dos conceitos, incluindo o conceito de mediação. Este "[...] aponta para a relação indissociável e dialética entre a atividade psíquica e o meio sociocultural" (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 70). A educação escolar participa desse processo de desenvolvimento por meio da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos.

Em conclusão, é importante destacar que Vigotski (2018), enquanto pesquisador, deixou uma vasta obra com temas diversos que revelam questões históricas e socioculturais relacionadas com a formação da personalidade e da consciência humana. Há ainda muito a ser explorado em sua extensa obra. Para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento humano no contexto social e na relação com a natureza, é essencial entender o processo de mediação.

A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento humano desde o

nascimento, e ao interagir com o outro, desperta o processo interno desse desenvolvimento. As diferentes culturas formam diferentes maneiras de pensar; assim, a própria cultura atua como um mediador entre o sujeito e o objeto. Sob essa perspectiva, a mediação é indispensável para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Vigotski (2007) descreve a atividade mediada como o uso de instrumentos e signos na construção do desenvolvimento cultural da criança. Estes servem como meios para auxiliar na solução de problemas, como a memorização. O estudo do autor revela que, embora signos e instrumentos possam parecer separados no desenvolvimento cultural da criança, eles estão, na verdade, interligados.

Para entender a mediação, Vigotski (2007, p. 55) apresenta três pontos importantes em sua pesquisa sócio-histórico-cultural. Primeiro, o instrumento é descrito como “[...] um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente”. Em segundo lugar, o signo tem o papel de construir um meio para a “[...] atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (Vigotski, 2007, p. 55). Por fim, o terceiro ponto aborda as atividades ligadas à filogênese e à ontogênese. “Na filogênese, podemos reconstituir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogênese podemos traçá-la experimentalmente” (Vigotski, 2007, p. 55).

No início, a criança precisa ser influenciada pelos signos externos; o meio externo atua primeiro para possibilitar o processo interno que ocorrerá posteriormente. À medida que a criança evolui, ela gradualmente reduz a dependência do meio externo e avança para níveis mais elevados de desenvolvimento. Esse processo de passagem do externo para o interno é conhecido como internalização. Durante a internalização, ocorrem várias transformações:

1) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. 2) [...] um processo interpessoal transformado num processo intrapessoal. 3) [...] a transformação de um processo interpessoal num processo. O intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos no logo desenvolvimento (Vigotski, 2007, p. 55 e 57-58).

Assim, ao utilizar atividades mediadoras, observa-se que o comportamento superior da criança é alterado. A base dessa mediação, que leva à internalização, são

os signos. A aprendizagem do ser humano ocorre no contexto social, e seu desenvolvimento acontece através da mediação cultural. Nesse caso, a linguagem, como um sistema de signos, traz mudanças psíquicas para o indivíduo.

Como exemplo desse processo, considere uma atividade aplicada em sala de aula: a professora introduz alguns instrumentos, como moldes de desenho, lápis, borracha e papel, e faz a mediação explicando os fatos e conceitos envolvidos. Em seguida, pede para que a criança contorne o desenho. A criança realiza a atividade em meio aos colegas, observando e analisando. Em uma etapa posterior, a professora solicita que a mesma criança faça o desenho livremente, sem o molde. A criança consegue completar o desenho sozinha, sem consultar o modelo. Esse exemplo ilustra como a criança passou do processo externo (interpessoal) para o interno (intrapessoal), evidenciando a internalização psíquica.

A teoria da mediação é importante para o ensino, pois permite que o professor contextualize, fundamente, oriente e dialogue com o aluno durante o processo de desenvolvimento, considerando seus interesses e suas necessidades. Nota-se que o papel do professor na mediação é essencial para que a internalização ocorra de forma eficaz. Ele deve se empenhar em desenvolver a função psíquica superior do aluno, com base nas relações sociais. Para isso, é imprescindível conhecer os dados do objeto de ensino, saber como organizar a atividade e como desenvolver o conteúdo em sala de aula. Tudo isso é relevante para o processo de mediação dialética.

A metodologia, por sua vez, é a proposição teórica e prática que organiza a parte prática da aula e os meios necessários para seu desenvolvimento. Essa organização representa, na prática educativa, o objeto da aula. Portanto, a metodologia está diretamente relacionada tanto com a práxis educativa quanto com a teoria, sendo essencial para estruturar a relação pedagógica que favoreça o desenvolvimento do aluno.

Posto isso, a aprendizagem cumpre papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desse modo, é importante compreender os conceitos da linguagem, que é um meio para a mediação. A linguagem facilita a mediação ao permitir a comunicação e a transmissão de conhecimento, ajudando a construir e a internalizar novas habilidades e novos conhecimentos.

Pensamento e linguagem

Vigotski definiu a linguagem como um meio social de interação. Ela é um sistema de comunicação que envolve conceitos associados a imagens, símbolos, letras e sons, mediados por instrumentos e signos. As palavras atuam como signos mediadores, representando objetos e sendo construídas ao longo do processo histórico-cultural. Na comunicação, a linguagem inclui o processo da fala, que é a expressão oral e verbalizada, e influencia o desenvolvimento do pensamento.

Em seus experimentos e em suas observações com chimpanzés, Vigotski notou que esses animais também desenvolvem formas de comunicação. No entanto, a principal diferença entre os chimpanzés e os humanos é a fala. Ele afirma que “o chimpanzé tem uma linguagem antropomorfa bastante rica em alguns sentidos, mas essa linguagem relativamente comum com o seu intelecto, também relativamente bem desenvolvido” (Vigotski, 2009, p. 125). Essa comunicação entre os animais possibilita a interação e o entendimento mútuo.

Na primeira fase do desenvolvimento da linguagem infantil, não há uma relação direta com o desenvolvimento do pensamento; o pensamento e a linguagem evoluem de forma distinta. No entanto, em determinado momento do desenvolvimento, a linguagem e o pensamento se unem, resultando em um pensamento que é verbalizado e, posteriormente, integrado à linguagem. Esse processo dá origem a um modo de funcionamento psicológico mais complexo. As palavras e os signos constituem as primeiras experiências da criança, sendo a interação social e a comunicação fundamentais para o desenvolvimento da fala (Rego, 2014). A comunicação, portanto, é essencial para o avanço da linguagem.

Sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vigotski (2009) aborda a evolução da espécie humana pela filogênese, comparando os seres humanos com os chimpanzés e destacando as diferenças no pensamento e na linguagem. Ele afirma que o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes, seguindo trajetórias distintas. Embora o intelecto dos antropoides (chimpanzés) seja semelhante ao dos seres humanos em alguns aspectos, a linguagem deles apresenta diferenças, especialmente na fonética da fala. Isso porque os antropoides não estabelecem uma relação entre pensamento e fala. Na filogênese, o pensamento e a linguagem representam uma fase pré-fala do desenvolvimento intelectual (Vigotski, 2009).

No que diz respeito ao desenvolvimento ontogenético, que se refere ao desenvolvimento humano individual, o pensamento e a linguagem tornam-se mais complexos e interligados. Vigotski (2009, p. 128) faz a seguinte observação: “Aqui podemos estabelecer diferentes raízes genéticas e diferentes linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem”.

A linguagem e a comunicação estão intimamente relacionadas com a fala, que pode ser percebida desde o primeiro ano de vida. O desenvolvimento inicial da fala infantil está vinculado ao desenvolvimento psicológico, influenciando o desenvolvimento intelectual da criança. As primeiras falas infantis podem assemelhar-se à filogênese, mas o contato social e a comunicação com o meio ambiente permitem à criança evoluir seu pensamento e linguagem. Na evolução da linguagem, é possível observar que, no desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm bases diferenciadas. O desenvolvimento da fala passa por um estágio pré-intelectual e um estágio pré-verbal, e embora esses estágios sigam caminhos distintos, eles se cruzam quando o pensamento se torna verbal e a fala adquire uma dimensão intelectual (Vigotski, 2009).

O pensamento pode atuar sem a mediação da linguagem para resolver determinados problemas práticos. Por exemplo, uma criança que já internalizou que o lixo deve ser jogado na lixeira pode pegar o lixo e colocá-lo na lixeira sem precisar de comunicação verbal. O desenvolvimento da linguagem ocorre em três estágios. O primeiro refere-se à linguagem externa, que tem a função de comunicação. O segundo diz respeito à linguagem egocêntrica, sendo essa a fase em que a criança organiza o pensamento e planeja ações, formando uma linguagem interna. O terceiro é a linguagem interna, ou seja, à medida que a linguagem se internaliza, constitui o pensamento verbal, que, com o tempo, se torna individual. Nota-se que a fala acompanha a atividade prática e desempenha um papel específico em sua realização, facilitando a manipulação de objetos e o controle do comportamento da própria criança (Vigotski, 2009).

Em suma, Vigotski enfatiza a linguagem mais do que a fala, embora esclareça que o domínio da fala é influenciado por signos e ferramentas ao longo do processo de desenvolvimento do ser humano em interação com o meio social. A construção do pensamento e da linguagem também está intimamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, sendo gerada pela motivação, pelos desejos e pelas necessidades. Esses fatores ativam as funções psicológicas

superiores para manifestar a linguagem, sendo que a escrita representa outra forma de expressão linguística. Segundo Rego (2014), a linguagem escrita é a primeira manifestação cultural do homem, construída por signos que representam a fala, os sons e as palavras, e é bastante complexa para a criança.

O pensamento e a fala do ser humano passam por diversas mudanças ao longo da vida e se desenvolvem de maneira distinta. No entanto, em um determinado momento da vida, o pensamento e a fala convergem para um modo de funcionamento mais tipicamente humano, transitando da filogênese para a ontogênese. A linguagem, como meio de interação social, e os instrumentos, como ferramentas de dominação da natureza, estão ligados ao conceito de adaptações artificiais. Com relação aos signos e instrumentos, Vigotski (2007) assim se expressa:

Nosso propósito é entender o papel comportamental do signo em tudo aquilo que ele tem de característico. Esse objetivo motivou nossos estudos empíricos para saber como os usos de instrumentos e signos estão mutualmente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança (Vigotski, 2007, p. 53).

Os instrumentos, criados pelo homem, são utilizados para mediar a relação entre o indivíduo e o mundo com objetivos específicos. Tanto os instrumentos quanto os signos são importantes na mediação da aprendizagem, permitindo que os conhecimentos sejam internalizados por meio do convívio e do ensino proporcionados por outras pessoas.

Convém sublinhar que a linguagem é uma das mais poderosas ferramentas do ser humano. Vigotski (2007) afirma que, desde cedo, a criança interage com os adultos, sendo o meio social um objeto mediador essencial. A mediação por instrumentos e signos ocorre de forma processual, sendo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os signos e as palavras inicialmente servem como meio de contato social e, com o tempo, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se novas e superiores às atividades da criança.

Como um sistema de signos mediadores, a linguagem promove o intercâmbio social entre os indivíduos. Vigotski (2007) destaca a importância da interação social para o desenvolvimento humano, ressaltando o papel dos instrumentos e signos nesse processo. Os instrumentos auxiliam nas ações concretas, enquanto os signos, relacionados com os aspectos psíquicos, ajudam na resolução de problemas

psicológicos.

Assim, a linguagem sintetiza experiências acumuladas ao longo da história, manifestando-se por meio de diversas formas sociais. Portanto, a aprendizagem da linguagem é fundamental para a criança, pois constitui um meio singular para a aquisição de conhecimento. Um conceito relevante nesse contexto é o de ZDP ou Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), que será explorado a seguir.

Zona de Desenvolvimento Proximal

Vigotski não ignorou as funções biológicas do indivíduo, mas enfatizou a importância predominante da dimensão social, que fornece os instrumentos e símbolos necessários. As funções psíquicas humanas, como a linguagem, o pensamento e a memória, antes de se tornarem internas no indivíduo, são experienciadas de forma intersíquica, ou seja, na interação com outras pessoas. Esses três elementos fazem a mediação entre o sujeito e o mundo, sendo fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, para o aprendizado. Rego (2014, p. 71) pontua que “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”.

Segundo Vigotski (2009), a educação não ocorre em um vazio; nenhum ser humano nasce desprovido de conhecimentos, e o aprendizado não se baseia na invenção de novos conhecimentos, mas na reeducação de conhecimentos já existentes. Isso porque o comportamento é influenciado por formas hereditárias e experiências pessoais, sendo a educação baseada no desenvolvimento que a criança já possui antes de ingressar na escola. “Em suma, a educação sempre trabalha com indivíduos determinados, e o meio social se forma, ou melhor, se realiza em determinados indivíduos” (Vigotski, 2009, p. 427). Para compreender melhor o desenvolvimento da criança, Vigotski propôs uma análise por níveis.

Na Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), a criança já possui uma aprendizagem consolidada, o que significa que consegue realizar atividades de forma independente, sem a necessidade de auxílio de outras pessoas. Nesse estágio, a criança demonstra domínio sobre o que aprendeu e consegue executar tarefas de forma autônoma (Rego, 2014). Por exemplo, uma criança na idade escolar que

escreve a palavra "vovó" corretamente e acentuada sem ajuda de ninguém, ou que utiliza a tesoura para recortar um desenho, evidencia um nível de maturidade em suas funções superiores, visível com clareza durante a escolaridade.

Acerca da aprendizagem humana, Vigotski (2009) observa que, em determinados momentos, o ser humano realiza atividades de forma independente. No entanto, em outros contextos, pode aprender com o meio ou encontrar dificuldades para realizar determinadas tarefas. Essa variação no nível de autonomia e aprendizado é explicada por ele mediante a ZDI.

O desenvolvimento pleno do sujeito depende do aprendizado realizado dentro de um determinado grupo cultural, sendo construído de forma processual. Por exemplo, uma criança em seu nível de ZDI é aquela que consegue resolver uma atividade com a ajuda de outras pessoas mais experientes.

Zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (Vigotski, 2009, p. 502).

Um exemplo prático é uma criança que escreve "milo" em vez de "milho". Nesse caso, a escrita da palavra está incompleta porque a criança ainda não conseguiu associar corretamente a fala com a escrita. De acordo com Vigotski (2009, p. 492), "a escrita pressupõe certa maturidade das funções [...]"; e acrescenta: "Se é verdade que para ensinar é necessário amadurecimento dessas funções, fica compreensível porque a aprendizagem em idade mais tardia se torna mais complicada".

O autor destaca a importância da comparação entre aprendizagem e desenvolvimento mental da criança. Para superar o erro na escrita, é necessário o auxílio de outra pessoa, o que ajuda a criança a reconhecer a forma correta e a corrigir o erro. Isso pode ser feito, por exemplo, com a leitura de um livro por um adulto, ou com a escrita correta no quadro para que ela observe. A orientação pode ocorrer de forma individual ou coletiva, dependendo do contexto e das necessidades da criança.

A comparação entre a aprendizagem em crianças de pouca idade e em crianças com idade mais avançada revela que o desenvolvimento tardio segue caminhos distintos, tornando-se mais complexo. Isso ocorre porque, para ensinar uma criança, é necessário que haja um amadurecimento prévio das funções cognitivas,

como memória, atenção e intelecto. Vigotski (2009) assinala que é essencial que a criança aprenda a ler e escrever durante a fase de alfabetização, uma vez que a alfabetização em idade tardia tende a apresentar resultados menos eficazes.

Assim, a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, aquele em que ela consegue atuar com autonomia, e o nível que ela pode atingir com o auxílio de outras pessoas, é denominada de ZDI. Isso pode ser observado ao analisar a escrita de uma criança em idade escolar (Figura 1):



Fonte: Autoria própria (2024).

Nesse contexto, a escola e o educador desempenham papéis importantes no processo de aprendizagem. O educador deve acompanhar a criança nas atividades, orientando-a para superar dificuldades, de modo a promover o avanço para estágios que ainda não foram alcançados, a fim de adquirir novos conhecimentos. É importante refletir que a criança precisa realizar as atividades ao lado de um indivíduo mais experiente, em vez de ter a tarefa feita por outra pessoa. Quando um adulto realiza a atividade em vez da criança, impede-se a efetiva aprendizagem.

A intervenção na ZDI permite ao professor promover modos de agir e pensar, orientando o comportamento e o desenvolvimento cognitivo da criança por meio da mediação. Essa intervenção é uma responsabilidade do professor, que deve planejar estratégias para elevar a aprendizagem. No âmbito dessas estratégias, é essencial conhecer as hipóteses, as opiniões e as teorias que envolvem a criança.

A aprendizagem deve estar alinhada com o desenvolvimento mental da criança em idade escolar, ou seja, o desenvolvimento mental e a aprendizagem devem estar interligados. Portanto, ela deve antecipar e sustentar o desenvolvimento. A escola oferece meios sofisticados para analisar os elementos da realidade e formar um pensamento conceitual, conhecido como conhecimentos científicos. Assim, a pesquisa da teoria histórico-social começa com o desenvolvimento mental da criança em idade escolar para a formação de conceitos.

A formação dos conceitos em idade escolar

O desenvolvimento mental da criança em idade escolar está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem, sendo o pensamento uma das funções mais importantes. O primeiro aspecto da aprendizagem está relacionado com o crescimento e o desenvolvimento dos conceitos de forma empírica e concreta. O segundo aspecto refere-se ao significado das palavras de forma mais generalizada. O significado das palavras é um processo interno de desenvolvimento, sujeito a mudanças no modo de pensar que podem se estabilizar por um tempo, mas também podem evoluir para novas formas de compreensão.

No estudo do pensamento infantil, a formação dos conceitos surge a partir de dois tipos de conhecimento: o cotidiano e o científico. Os conceitos espontâneos são formados pela experiência diária da criança, muito antes de ela ingressar na escola. Por outro lado, os “conceitos científicos se desenvolvem na criança de modo diferente do que se desenvolvem os espontâneos e por outras vias” (Vigotski, 2009, p. 524). Os conceitos científicos se manifestam por meio do contato direto com os objetos e de uma compreensão mais profunda, sendo adquiridos na escola, iniciando-se com a definição verbal. É importante realçar que tanto a formação dos conceitos espontâneos quanto a dos científicos estão relacionadas com a idade da criança.

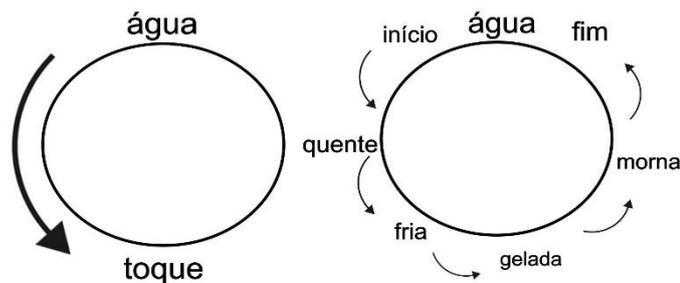
Os conceitos adquiridos pela criança em seu dia a dia e aqueles aprendidos na escola seguem caminhos distintos, mas interligados de maneira profunda. Isso significa que, para adquirir conceitos científicos, é essencial que a criança já tenha desenvolvido conhecimento espontâneo. Importa esclarecer que Vigotski (2009) não desconsidera o conhecimento que a criança traz antes de entrar na escola, pois a aprendizagem não começa apenas na idade escolar. A formação do conhecimento científico ocorre em círculos, com cada novo círculo trazendo novos conhecimentos. Ele esclarece a diferença entre os dois tipos de conceitos:

Assim, o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança. Mas, o desenvolvimento dos conceitos científicos também está vinculado da forma mais estreita aos conceitos espontâneos da criança (Vigotski, 2009, p. 528).

Tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos passam pelo

desenvolvimento mental do que já se conhece (ZDR) e do que é possível conhecer (ZDI), atravessando a ZDP. Quando uma criança consegue explicar algo que lhe foi perguntado, isso indica que ela possui conhecimento científico, mas esse conhecimento foi previamente sustentado por uma série de informações que ampliaram seu círculo de ideias. Segue um exemplo retirado de uma criança em idade escolar (Figura 2):

Figura 2 – Círculo de ideias



Fonte: Autoria própria (2024).

Na Figura 2, à esquerda, observa-se que a criança conhece a água pelo toque. Já na ilustração à direita, a criança amplia seu conhecimento ao perceber as diferentes sensações associadas à água. Nesse contexto, ressalta-se que, para garantir um maior aprofundamento do conhecimento, o professor deve assegurar que a criança participe ativamente dessa relação com o objeto de conhecimento. Assim, o papel do professor é essencialmente o de mediador, facilitando o desenvolvimento do aluno por meio de intervenções na ZDI, com base em suas experiências.

Como destacado por Rego (2014, p. 115), “isso não quer dizer que ele deva ‘dar sempre a resposta pronta’”. O professor deve criar situações que permitam a troca de informações, incentivem a curiosidade e proporcionem acesso aos conhecimentos. Portanto, ao coordenar as atividades, é fundamental que o professor esclareça os procedimentos didáticos e os objetivos da tarefa, estimule a iniciativa do aluno e avalie sua participação por meio de relatórios, fichas e observações. Essas ações são imprescindíveis “[...] para o planejamento de atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que se quer alcançar” (Rego, 2014, p. 116).

As experiências e as hipóteses do professor podem contribuir significativamente na elaboração das ações para ajudar os alunos a adquirirem conhecimentos. Portanto, é essencial partir do que o aluno já sabe, promovendo o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessas ações, a teoria histórico-cultural enfatiza a importância da reflexão, do diálogo e das experiências para promover o conhecimento científico. Segundo Vigotski, essas ações devem contrastar com a mera repetição e transmissão de conteúdo.

Portanto, as ações pedagógicas devem ser refletidas de modo a proporcionar uma nova aprendizagem, com o professor atuando como mediador no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A teoria de Vigotski foi discutida e sistematizada por Leontiev, que contribuiu para a ampliação e aprofundamento dos conceitos vigotskianos.

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DE LEONTIEV

Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) nasceu na Rússia durante um período pré-revolucionário (1870-1916), quando a nação estava imersa em intensas disputas de poder entre bolcheviques e mencheviques. Com a desestruturação social causada pela pré-revolução, tornou-se essencial reconstruir a sociedade russa, o que demandava novas abordagens para melhorar a estrutura social. Leontiev, como outros pesquisadores da época, participou ativamente dessa reconstrução, contribuindo para a psicologia histórico-cultural em um contexto de tumulto político na ex-União Soviética. Sua missão era colaborar na construção de uma nova organização social baseada nas ideias marxista-leninistas.

As bases teórico-metodológicas desse pensamento revolucionário encontram-se nas teses marxistas com a qual Lênin, em 1898, afirmou a existência de um vínculo indissociável entre a revolução democrático-burguesa e a revolução socialista-proletária [...] (Longarezi; Franco, 2014, p. 81).

Toda essa mudança levaria à criação de uma nova organização social, o que resultaria em profundas transformações sociais e, conseqüentemente, em uma nova consciência humana, especificamente em relação à consciência individual. As novas transformações sociais e contextuais seriam impulsionadas pelo materialismo histórico-dialético, que visava entender a realidade e promover mudanças. Nesse contexto, as discussões e investigações na psicologia, entre os séculos XIX e XX, focaram na reorganização da coletividade, conduzidas por grandes pesquisadores, como Luria e Vigotski, que fundamentaram suas ideias nas de Marx.

Em 1923, Leontiev inicia sua carreira profissional e científica ao lado de Luria com a criação da Escola Histórico-Cultural, que seguia as ideias marxistas e se aprofundava na psicologia histórico-cultural. O estudo do trabalho humano era central para essa abordagem, sendo necessário utilizar métodos que desenvolvessem teoricamente a psicologia marxista, “[...] mediante a análise das necessidades da realidade do mundo prático-objetivo e do projeto social da nova sociedade socialista” (Longarezi; Franco, 2014, p. 85). Os estudos começaram com pesquisas sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, explorando teorias como as de Pavlov e Sechenov, bem como as obras de Piaget, especialmente "A Linguagem e o Pensamento da Criança", que apresentavam discordâncias em relação às concepções biológicas e suas ideias sobre linguagem e pensamento.

O trabalho de Leontiev sobre o desenvolvimento da memória, realizado em 1931, foi bastante estimado por Vigotski. Posteriormente, Leontiev apropriou-se da psicologia infantil e genética no Instituto de Psiconeurologia de Kharkov. Em outro contexto, Vigotski iniciou uma colaboração com Elkonin. Em Kharkov, Leontiev, junto a Luria e outros colaboradores, desenvolveu o estudo sobre a teoria da atividade, com foco nos elementos da estrutura dos processos psíquicos internos, da atividade objetiva externa e da estrutura psíquica geral da atividade. Ressalta-se que a compreensão do psiquismo abrange a interiorização da atividade externa para a formação da atividade interna, evidenciando a transição do social para o individual dentro da atividade principal e não particular (Longarezi; Franco, 2014).

Entre 1971 e 1974, Leontiev ampliou seus estudos para incluir as necessidades, os motivos e as emoções, aprofundando-se na cultura humana. Para ele, a humanidade se desenvolve por meio da cultura e das relações sociais; ou seja, o homem se internaliza a partir da cultura e se humaniza. O processo de internalização do objeto cultural, que ocorre do externo para o interno, é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas. A linguagem, dominando os instrumentos e significados dos objetos, é construída na sociedade por meio do processo histórico-cultural da humanidade. Todos esses significados estão intimamente ligados aos motivos e às necessidades humanas.

Leontiev teve uma carreira extensa na psicologia, iniciando-se com a obra marxista e a psicologia histórico-cultural. Ao longo de sua trajetória, ele desenvolveu pesquisas em ciências psicológicas, comportamento humano e no âmbito da formação e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, seguindo a linha

de Vigotski, mas se destacando particularmente na teoria da atividade.

Para compreender o desenvolvimento da aprendizagem, o estudo do psiquismo humano foi de grande importância. Leontiev, em sua atividade científica, conduziu trabalhos experimentais profundamente ligados à linha dialética e à teoria histórico-cultural. Seu trabalho enfatiza a aprendizagem dentro de uma construção social, reconhecendo, ao mesmo tempo, que as vivências são individuais e que o movimento característico da estrutura interna dos sujeitos é central para a teoria da atividade.

O psiquismo segundo Leontiev

Leontiev (2004) dedicou-se a explorar os problemas da vida humana, enfatizando a importância do estudo do psiquismo em suas pesquisas, tanto na psicologia infantil quanto na psicologia geral. Em sua abordagem, o estudo da consciência humana foi central. Ele argumenta que o desenvolvimento humano ocorre mediante a interação com a natureza e com o meio ambiente, visando à satisfação das necessidades pessoais. A consciência humana emerge dessa relação de trabalho entre os indivíduos e o mundo natural, alinhando-se com a dialética de Marx, e, por isso, torna-se fundamental para o estudo do psiquismo.

No desenvolvimento do psiquismo, a consciência é considerada uma função superior que permite a diferenciação entre a realidade e seu reflexo. Leontiev destaca (2004, p. 75) que “a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo”.

A distinção entre a realidade e seu reflexo é essencial para a compreensão da consciência, que se manifesta tanto na prática quanto na teoria, convertendo-se em ideia. Experimentos científicos demonstram que a consciência humana está intrinsecamente ligada à relação entre atividade e objeto, e essa relação é constante e firme, ajustando-se às necessidades do coletivo e da atividade. Apesar de a consciência estar associada à atividade e ao objeto, ela sofre transformações nas ações, atividades e operações ao longo do tempo. Essas transformações ocorrem com o auxílio de instrumentos e meios de trabalho, que são fundamentais para a realização das ações. Leontiev (2004, p. 88) afirma que “o instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho”. O uso dos instrumentos molda a consciência e é essencial para a ação, uma vez que é elaborado

e determinado socialmente, tornando-se um instrumento social.

No contexto social, por meio da interação com a natureza e os instrumentos, o homem, por meio da consciência e da experiência, transforma e adquire conhecimento. Esse processo de aquisição de conhecimento ocorre através de mediações e transformações contínuas. Quanto mais o homem transforma a natureza, mais desenvolve seu pensamento. De acordo com Leontiev (2004), o homem, com suas experiências e pensamento, transforma e adapta situações, internalizando essas atividades em processos mentais. O pensamento e o conhecimento humano são o que realmente diferenciam os seres humanos dos animais; no entanto, o que mais distingue os seres humanos dos animais é a linguagem.

Leontiev (2004) argumenta que as capacidades intelectuais são formadas dentro de um contexto histórico-cultural, por meio de um processo social que ocorre na relação entre os homens e por meio do trabalho, mediado por uma atividade consciente. No âmbito social, a linguagem surge como um meio de comunicação entre os indivíduos e o pensamento. Isso demonstra que as funções psíquicas não são moldadas exclusivamente por fatores biológicos, e sim pelas relações sociais, pelo trabalho e pela linguagem.

[...] não bastam os fatores herdados biologicamente – que, aliás, são continuamente modificados nas e por meio das relações de trabalho – como também não é suficiente a ação educativa tomada em si mesma. O homem se humaniza no convívio social, graças as trocas entre pessoas e entre objetos. Está-se afirmando que, por intermédio das relações que o homem mantém em sociedade, de suas experiências, bem como a sua atividade material, e que ele tem a possibilidade de se tornar um ser humano distinto dos outros animais (Silva, 2015, p. 51-52).

O desenvolvimento psíquico é moldado pelas condições históricas e sociais concretas nas quais o ser humano vive, e não meramente por herança biológica (Leontiev, 2004). O progresso histórico e a participação nas realizações contribuem para a formação do psiquismo. Assim, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento do psiquismo infantil ocorrem por meio de diversas etapas, influenciadas por situações concretas da vida da criança. Esse processo está intrinsecamente ligado à teoria da atividade.

3.3 A CONTRIBUIÇÃO DE DAVYDOV

3.3.1 Materialismo histórico-dialético como base para a teorização de Davydov

O materialismo histórico-dialético consiste na matriz epistemológica que fundamenta a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. De acordo com Davydov (1988, p. 119), "o pensamento de um homem isolado representa o funcionamento da atividade historicamente formada da sociedade, atividade da qual ele se apropriou". O conhecimento humano tem sua base na atividade, ou seja, no trabalho colaborativo e na relação com a natureza.

Nas relações do homem com a natureza e entre os homens, são criados objetos para atender às necessidades sociais e individuais. Esses objetos funcionam como instrumentos para a transformação da natureza e podem ser modificados para alcançar os objetivos humanos por meio da atividade humana.

Davydov (1988) destaca, nesse processo, o conceito de ideal. Este é descrito pelo autor como o reflexo do objeto na forma de atividade intelectual. A forma do objeto, inicialmente captada na ação prática, torna-se clara e, posteriormente, transita para o plano das ideias. Assim, estabelece-se uma conexão intrínseca entre as ações materiais, as representações e a forma ideal do objeto, impulsionando o desenvolvimento do pensamento.

Dentro do contexto da atividade transformadora, os objetos emergem como elementos de necessidade, cuja transformação visa satisfazer as demandas sociais do ser humano. Com relação ao processo de transformação, Davydov (1988, p. 122) explica que "os conhecimentos sobre a realidade circundante se fixam agora nas formas da atividade sensorial-objetal", indicando que o entendimento da realidade dos objetos se estabelece por meio de atividades que estimulam os sentidos. Nessa interação, a orientação do sujeito em relação ao objeto confere-lhe uma maior concretude.

Essa relação caracteriza a atividade laboral humana, entendida como aquela realizada por indivíduos no contexto social. No âmbito dessa atividade, a linguagem atua como um instrumento mediador dos significados, servindo como suporte para as atividades a serem empreendidas pelo sujeito.

Para Davydov (1988), durante a realização da atividade, emergem as representações do objeto real em direção à sua forma ideal. Ele explica esse processo

da seguinte maneira:

[...] de certa classe de objetos se diferencia dos objetos reais e se designa com uma denominação generalizada (genérica), convertendo-se assim em uma representação geral sobre esta classe (ou seja, sua 'ideia geral'). Depois, outra vez, graças à imaginação, os objetos isolados podem correlacionar-se com a classe correspondente (com sua 'ideia') e incluir-se nela (Davydov, 1988, p. 124).

As representações originam-se da imaginação durante a atividade humana. Ao introduzir as representações, organizam-se as ações futuras, permitindo ao indivíduo escolher, em suas ações, aquilo que melhor atenda às necessidades em determinado contexto social. No contexto da atividade, o sujeito é capaz de transformar idealmente o objeto em imagens e ideias, sendo essas mudanças fundamentais para o desenvolvimento de uma atividade peculiar a cada indivíduo, denominada pensamento. Sob essa perspectiva,

Pensar significa inventar, construir 'na mente' o projeto idealizado (correspondente à finalidade da atividade, a sua idéia) do objeto real que deve ser o resultado do processo laboral pressuposto... Pensar significa transformar, em correspondência com o projeto ideal e o esquema idealizado da atividade, a imagem inicial do objeto de trabalho em um outro objeto idealizado (Arséniev; Bíbler; Kédrov, 1967 *apud* Davydov, 1988, p. 124-125).

Essa transformação pode ocorrer tanto nas representações quanto na linguagem, permitindo ao sujeito descrever a realidade dos objetos por meio de imagens, representações e procedimentos de construção mental. Nas transformações do objeto pelo pensamento, manifesta-se a compreensão desse objeto de maneira processual, possibilitando a interação com ele e sua representação de forma mediada no pensamento construído teoricamente.

Davydov (1988) entende que o processo de transformação dos objetos e da realidade ocorre por meio da atividade prática e social entre as pessoas. Esse processo de transformação propicia o desenvolvimento de aptidões e habilidades de pensamento. As representações nascem e se expressam de diversas maneiras, predominantemente de forma verbal, mas em estreita relação com a imaginação e a criação, em um processo culturalmente mediado, o que, muitas vezes, escapa à percepção direta.

Por conseguinte, o processo de formação das representações dos objetos ocorre nas atividades práticas que conduzem à reflexão. Para Davydov (1988), isso

consiste no próprio ato de pensar. Desse modo, as experiências com os objetos são generalizadas e aplicadas ao raciocínio e à compreensão deles.

Ao examinar o pensamento teórico, nota-se que "o conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial" (Davydov, 1988, p. 128). Esse processo parte de uma idealização na relação entre o objeto e a prática, representando-se de maneira igualitária diante das atividades humanas. As atividades, por sua vez, consistem em métodos científicos de experimentação, visando estimular os sentidos. As informações resultantes são processadas de forma crescente, culminando nos experimentos realizados mentalmente.

Com efeito, os conceitos dos objetos são constituídos historicamente na sociedade, de maneira racional, fruto do pensamento individual do ser humano, que assimila e apreende o objeto mesmo antes de alcançar o conhecimento empírico particular sobre ele. Os conceitos, constituídos ao longo do processo histórico e cultural, devem ser apropriados pelos indivíduos e transmitidos de uma geração a outra.

Em outras palavras, o indivíduo não tem ante si certa natureza não assimilada que, ao interagir com ela, deve formar conceitos; os conceitos já lhe são dados na experiência historicamente formada das pessoas, cristalizada e idealizada. Simultaneamente, o conceito aparece como formação secundária em relação com a atividade produtiva conjunta de toda a humanidade socializada (Davydov, 1988, p. 131).

O experimento mental, fundamentado no pensamento teórico, baseia-se na elaboração de conceitos, que atuam como uma forma de atividade mental, repetindo-se no objeto idealizado e refletindo-se em outros objetos. Em outros termos, o conceito age como um reflexo no objeto, assemelhando-se a uma ação mental. Mas como se pode adquirir esse conceito? Segundo a teoria desenvolvimental de Davydov (1988), a aquisição do conceito de um determinado objeto ocorre quando é possível explicar o seu conteúdo ou construí-lo mentalmente. Nesse processo, ocorre a transformação, e o sujeito torna-se capaz de compreender e explicar a essência do objeto na forma de conceito.

O pensamento teórico apresenta particularidades na ligação entre os conteúdos, estabelecendo uma conexão mais interna e procurando conhecer e pesquisar o objeto em sua forma interna e mais profunda, explorando suas contradições. Para formar o conceito teórico do objeto, é necessário estabelecer a

correlação entre o passado e o presente, identificando suas conexões, sua origem e o seu desenvolvimento. O conteúdo específico do conceito teórico é a conexão entre seu aspecto universal e particular, "[...] revelando as inter-relações de objetos isolados dentro do todo, dentro do sistema de sua formação" (Davydov, 1988, p. 134). Esse percurso de pensamento consiste no método dialético de pensar.

No materialismo dialético, a totalidade, a mudança e a contradição estão intrinsecamente envolvidas, e há uma conexão com o concreto, representando a manifestação do todo do objeto em formação e o papel fundamental da mediação. Nesta, a descoberta das relações internas entre o singular e o universal, abrangendo a totalidade do concreto e apresentando todas as particularidades do objeto singular, demarca a diferença entre conceito e representação.

O materialismo histórico-dialético, como base explicativa do processo de pensamento, evidencia que este está conectado à realidade sensorial do objeto. Ao idealizar o objeto em experimentos cognitivos objetivos-práticos e, posteriormente, no experimento mental, chega-se à descoberta de sua origem e seu desenvolvimento, assim como à explicação de sua conexão interna essencial, ou seja, o conceito. Esse é o conceito teórico.

A atividade prática humana, seja empírica, seja teórica, constitui-se como processo social. A atividade humana possui "[...] procedimentos e meios formados historicamente e socialmente, para a ação e operação com os objetos, para constituir sua idealização, fixação e transformação" (Davydov, 1988, p. 135).

No contexto do ensino desenvolvimental, o pensamento move-se por meio da investigação para refletir idealmente o objeto e formar uma compreensão sobre ele. Essa investigação do objeto consiste, primeiramente, na transformação objetiva e, em seguida, na transformação mental. No processo de transformação do objeto do sensorial prático para o mental, utiliza-se o conhecimento e a experiência cultural acumulados na forma de teorias e conceitos, experimentando e estudando o objeto para compreender seu desenvolvimento até a forma de conceito teórico.

A investigação percorre um extenso caminho, envolvendo diversas análises para reproduzir o objeto e suas relações. O estudo do objeto com essa finalidade parte do geral para o particular, levando à representação desse objeto na forma de um modelo, em uma complexa atividade cognitiva. Conforme aponta Davydov (1988), os modelos são, ao mesmo tempo, os produtos e os meios de realização da atividade de estudo e da formação do conceito teórico.

Por meio de ações desenvolvidas, obtém-se o conhecimento e a compreensão do objeto, estabelecendo-se uma conexão entre o externo (singular) e o interno (universal), culminando na compreensão teórica do objeto concreto. Conforme observou Davydov (1988, p. 141), o "pensamento teórico não diminui o papel e a importância das fontes sensoriais no conhecimento". A função principal do pensamento, isto é, o pensamento dialético, consiste em expressar o conjunto dos dados sensoriais no desenvolvimento. Seguindo essa ideia, a representação do pensamento teórico inicia-se com o mecanismo do abstrato para o concreto.

No pensamento teórico, o concreto apresenta os dados para realizar a elaboração e a contemplação, expressando-se, por conseguinte, em conceito e reproduzindo uma única visão. É importante salientar que, em termo dialético, o concreto desperta primeiramente o abstrato, para alcançar suas reais características, estabelecendo uma conexão com a historicidade e refletindo sobre as contradições encontradas.

O autor em questão, em suas pesquisas, denomina a abstração inicial como abstração substantiva, que pode se apresentar de duas formas. A primeira refere-se a um objeto simples que ainda não sofreu diferenciação, mas, durante seu desenvolvimento, suas particularidades tornam-se mais semelhantes, tornando-se mais real. "No exame da questão sobre a abstração substantiva no que diz respeito à ascensão do abstrato ao concreto, aquela se caracteriza como teórica em contraposição à empírica" (Davydov, 1988, p. 146). Toda essa abstração está relacionada com o singular e o universal, com o pensamento seguindo a lógica dialética, em que o universal corresponde ao todo, enquanto o abstrato representa a conexão mais essencial do objeto concreto, sua relação mais essencial e básica.

É imprescindível identificar a essência do objeto para estudar sua forma universal. No contexto do ensino desenvolvimental, seguindo a lógica do materialismo histórico-dialético, Davydov (1988) enfatiza a necessidade de dois movimentos do pensamento, a saber:

[...] pela análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua 'célula'; [...] depois, pelo caminho da revelação das contradições nesta 'célula' e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação universal não desmembrada, até a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, ao concreto (Davydov, 1988, p. 151).

Nessa dinâmica dialética, o movimento do abstrato para o concreto é realizado pelo pensamento teórico. A análise do objeto por meio da abstração, da generalização e do conceito, na união dos três, forma o pensamento teórico.

No processo de ensino-aprendizagem, a atividade de estudo configura-se como um processo didático essencial para proporcionar ao aluno a oportunidade de pensar utilizando o método da reflexão dialética, ou seja, do abstrato ao concreto, do universal ao particular e singular.

Ressalta-se que o presente estudo visa não apenas evidenciar a importância da prática educacional, mas também explorar como a teoria de Davydov pode contribuir de maneira significativa para a compreensão e o aprimoramento do processo de aprendizado, especialmente nos estágios iniciais da educação. Proporcionar essa oportunidade aos alunos nos anos iniciais de escolarização é de grande valor para o desenvolvimento da consciência e da personalidade. Sob essa perspectiva, apresenta-se a seguir a atividade de estudo conforme a concepção de Davydov.

3.4 DAVYDOV E A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Vasily Vasilyevich Davydov (1930-1998), cientista russo de destaque nos campos da filosofia e da psicologia, tornou-se especialmente conhecido por suas contribuições à psicologia pedagógica. Ao longo de sua formação, Davydov foi influenciado por renomados pesquisadores e professores, como Leontiev, Elkonin, Galperin e Luria, todos reconhecidos na área do ensino. Durante seus estudos iniciais, formou uma parceria significativa com Elkonin, dedicando-se à pesquisa do ensino desenvolvimental nas escolas de Moscou. As bases de suas investigações ultrapassam a teoria histórico-cultural, abrangendo a formulação das etapas de formação de ações mentais propostas por Galperin e a reformulação das premissas da teoria da atividade de Leontiev. Posteriormente, Davydov desenvolveu suas próprias teorias, conforme documentado por Libâneo e Freitas (2015b).

As teorias desenvolvidas por Davydov visavam estabelecer um modelo de ensino voltado para o desenvolvimento integral do sujeito, com base na observação das metodologias adotadas por educadores e escolas públicas soviéticas, que frequentemente promoviam um desenvolvimento unilateral da criança. O processo teve início com o que ficou conhecido como o sistema Elkonin-Davydov, que reuniu

um notável grupo de cientistas e professores dedicados à pesquisa teórico-científica. A fase experimental começou sob a liderança de Elkonin, em 1958, com crianças em idade escolar, utilizando a atividade de estudo e o sistema mencionado. Posteriormente, Davydov assumiu a liderança desse trabalho, sucedendo Elkonin.

O trabalho experimental foi realizado nos anos iniciais da educação geral básica, isto é, na escola primária (1a - 3a séries). Mas, em algumas disciplinas (idioma natal e literatura, matemáticas, física, biologia) também se estendeu entre os alunos da 4ª a 8ª séries, portanto, abarcou os anos correspondentes ao ensino médio ou secundário (Puentes, 2017, p. 28).

Assim, as bases teóricas exploradas por Davydov na psicologia soviética foram fundamentadas no materialismo histórico-dialético, respaldadas pela escola científica de Vigotski, à qual Davydov estava intimamente vinculado e compartilhava os princípios dessa corrente. O cerne desse trabalho é exposto da seguinte forma:

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa - uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa (Davydov, 1988, p. 13).

Durante seus 25 anos de pesquisa, Davydov dedicou-se a investigações nas escolas russas, focando no desenvolvimento do pensamento de crianças e jovens. Sua teoria baseia-se em uma abordagem que possui objetivos pedagógicos e didáticos, orientada para o estudo do desenvolvimento humano. Ele delineou pesquisas experimentais conduzidas por grupos de pesquisadores responsáveis pela didática do ensino, com ênfase especial na experimentação em Matemática e no ensino da Língua Russa.

A teoria do ensino desenvolvimental de Elkonin-Davydov, para ser efetivada na prática, foi sistematizada em diversas publicações pelos próprios autores, com ênfase na atividade de estudo. Essas obras delineiam como os programas escolares, principalmente nos anos iniciais, podem ser estruturados com base nas capacidades intelectuais e cognitivas dos alunos, visando ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. Paralelamente, houve investimento na formação de professores-experimentadores, resultando na publicação de obras com orientações metodológicas e destacando a periodização do desenvolvimento psíquico elaborada por Vigotski. Os estudos científicos abordaram aspectos curriculares, didáticos, metodológicos e organizacionais. No entanto, a continuidade da pesquisa foi abruptamente

interrompida devido a críticas provenientes de alguns setores que, embora reconhecessem a relevância da pesquisa, interpretavam-na como um desvio de conduta política e ideológica, especialmente por parte de alguns membros do governo (Puentes, 2017).

Após esse cenário adverso, a pesquisa foi reintegrada, obtendo reconhecimento tanto nacional quanto internacional, mesmo após o falecimento de Davydov. Este discordava do paradigma de ensino prevalecente na sociedade soviética da época, e sua aspiração refletia o desejo de:

[...] formação do novo homem na sociedade socialista soviética, esperava da escola que ensinasse os alunos a orientarem-se com autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera de conhecimentos, ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental (Libâneo; Freitas, 2015b, p. 327).

A teoria do ensino desenvolvimental fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, na teoria histórico-cultural de Vigotski, na teoria da atividade de Leontiev e nas pesquisas de Elkonin, elementos que colaboraram para a formulação das próprias teorias de Davydov. Sua abordagem psicológica está intrinsecamente ligada aos processos de desenvolvimento humano, que ocorrem por meio da “[...] apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social representada nos conhecimentos e habilidades, onde estão condensadas as capacidades humanas e as formas gerais da atividade psíquica” (Silva; Libâneo, 2021, p. 702).

As pesquisas realizadas pelos filósofos soviéticos no âmbito do ensino desenvolvimental tiveram como alicerce as teses do materialismo histórico-dialético, iniciadas naquele país nas primeiras décadas da Revolução Socialista. Esses estudos constituíram as bases filosóficas da psicologia contemporânea. Assim, a psicologia soviética, ao combater tanto o idealismo quanto o materialismo mecanicista, desenvolveu seu próprio método de pesquisa, fundamentado na lógica dialética.

A inter-relação entre o desenvolvimento mental infantil, o ensino e a educação consistiu em desafio central na psicologia geral. Nesse contexto, a psicologia soviética desempenhou papel relevante ao destacar a importância da abordagem prática e socioeducativa. Segundo Davydov (1988), durante a revolução tecnológica, a crescente demanda por desenvolvimento intelectual em várias dimensões evidenciou a necessidade de uma abordagem mais abrangente. Contudo, o sistema educacional enfrentava dificuldades ao abordar questões relacionadas com o contexto social.

Historicamente, as escolas na Rússia adotavam um método de ensino mais tradicional, centrado na transmissão empírica de conhecimentos e habilidades, negligenciando uma abordagem mais contextualizada do aluno. Com a revolução técnica, a sociedade socialista passou por transformações significativas, abandonando o ensino tradicional em favor de um modelo desenvolvimental. Seguindo as técnicas da filosofia marxista e combatendo tanto o idealismo quanto o materialismo mecanicista, a psicologia soviética desenvolveu seu próprio método de pesquisa baseado na lógica dialética. Essa lógica se fundamenta nas leis universais da ciência filosófica, na sociedade e no conhecimento produzido pelo homem (Davydov, 1988).

As teorias elaboradas para um ensino desenvolvimental surgiram em resposta às metodologias de ensino utilizadas pelos educadores e pelas escolas públicas soviéticas, que tendiam a promover um desenvolvimento unilateral da criança.

Conforme relata Davydov (1988), seus estudos sobre a base da dialética materialista permitiram compreender a origem das categorias lógicas. Ele explica que, quando a lógica é refletida na consciência humana por meio da historicidade, ela gera homens concretos que se distinguem dos fenômenos naturais. Isso leva à necessidade de repensar a organização do ensino. Para ele,

A organização do ensino secundário contemporâneo não requer uma simples modificação dos princípios psicológico-didáticos tradicionais, mas a sua revisão completa e substituição por novos princípios que correspondam às novas tarefas sociais de todo o sistema de ensino obrigatório (Davydov, 2019, p. 184).

Portanto, segundo a teoria do ensino desenvolvimental, o professor deve possuir uma sólida fundamentação teórica dos conteúdos específicos e um domínio desses conteúdos que irá administrar. Além disso, é essencial a adequação dos instrumentos, das habilidades e das metodologias relacionadas. Espera-se que a teoria desenvolvimental proposta por Davydov contribua para: 1) uma análise crítica dessa teoria em relação à didática e à prática pedagógica, especialmente para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 2) a organização do ensino por meio de etapas e ações didáticas voltadas para o desenvolvimento humano.

3.5 DIDÁTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como abordado anteriormente, no contexto brasileiro, a educação, a pedagogia e a didática passaram por transformações significativas ao longo dos processos sociais, históricos e políticos. Na década de 1980, concepções críticas começaram a ganhar destaque, como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que trouxe uma nova abordagem para a prática didática. As concepções críticas trouxeram a ideia de uma escola mediadora, resultando na idealização dessa abordagem da pedagogia crítico-social dos conteúdos em uma educação fundamentada em determinantes sociais e históricos.

Foi também na década de 1980 que começou a ser disseminada no Brasil uma perspectiva crítica de educação, ensino e aprendizagem escolar, originada do campo da psicologia. Essa abordagem realça o processo de desenvolvimento psicológico humano, destacando a importância de compreender que esse desenvolvimento é socialmente enraizado. Conforme Libâneo (2023), essa concepção foi inicialmente representada pela teoria histórico-cultural formulada por Vigotski e posteriormente expandida por outros teóricos que seguiram seus princípios. Na década de 1980, as obras de Vigotski foram traduzidas do inglês para o português, com o livro "O Pensamento e a Linguagem", sendo este a primeira obra publicada. Nesse contexto, grupos de pesquisa foram formados, ampliando as produções acadêmicas relacionadas com essa teoria, cuja relevância persiste até a atualidade.

A teoria histórico-cultural de Vigotski gerou novas concepções e teorias adicionais, dentre as quais se destaca a didática para o desenvolvimento humano, proposta por Davydov, conhecida como didática desenvolvimental. Dentro dessa vertente, instituições acadêmicas renomadas, como a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), têm se destacado. É relevante mencionar pesquisadores respeitáveis que se baseiam nessa teoria, como Libâneo, atualmente vinculado à PUC-GO.

Diversas universidades brasileiras, por meio de grupos de pesquisa, têm se dedicado ao estudo da teoria histórico-cultural e do sistema Elkonin-Davydov. Esse engajamento é evidenciado em congressos, intercâmbios com pesquisadores internacionais e publicações, com discussões e debates substanciais. Esses esforços visam sistematizar a didática desenvolvimental fundamentada nas pesquisas de

Vigotski, Leontiev, Elkonin e Davydov. O cerne desse enfoque reside no desenvolvimento de crianças e adolescentes por meio de um ensino mediado pelo método experimental. Essa abordagem promove o desenvolvimento humano e a formação do pensamento teórico, estabelecendo uma conexão entre conhecimentos concretos e o pensamento teórico.

A seguir, aborda-se o arcabouço didático inspirado no pensamento de Davydov.

A didática desenvolvimental tem como objetivo aprimorar a aprendizagem com a finalidade de promover o desenvolvimento humano dos alunos, facilitando a apropriação de conceitos e, conseqüentemente, a formação do pensamento teórico. Segundo Davydov, a formação de conceitos teóricos pode e deve ser buscada no ensino desde os primeiros anos de escolaridade. Libâneo (2018, p. 57) observa que “uma visão de didática baseada nos saberes a aprender, como referência para a formação de conceitos (operações mentais) se opõe a uma forte tradição escolanovista e de educação popular em nosso país”.

No ensino desenvolvimental, os conteúdos configuram-se como agrupamentos de conhecimentos teóricos de uma determinada disciplina, formados social e historicamente, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno. A didática desenvolvimental apresenta várias abordagens importantes: 1) o ensino deve promover o desenvolvimento mental humano por meio dos conteúdos, o que implica que a didática desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, conectando os conteúdos específicos a contextos sociais e culturais concretos, ampliando os processos de pensamento; 2) a didática deve estar relacionada com os conteúdos de forma contextualizada, visando ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores; 3) Os conteúdos e as metodologias devem estar integrados, trabalhando conjuntamente para atingir os objetivos pedagógicos; 4) a didática deve refletir a conexão entre ensino e práticas socioculturais relacionadas com a vivência dos alunos, influenciando diretamente o processo pedagógico (Libâneo, 2018).

A didática, ao apresentar essas abordagens, busca transformar a educação em uma prática social efetiva, promovendo a formação humana dentro das condições socioculturais e institucionais concretas. Essa perspectiva visa melhorar a qualidade da aprendizagem escolar e a formação da personalidade do aluno (Libâneo, 2018). Nesse cenário, o papel do professor é o de organizar o ensino de modo a atender a esses objetivos. Para isso, ele deve estruturar a atividade de estudo, “[...] cujo conteúdo é o conhecimento teórico e as habilidades e hábitos nele fundamentados,

podendo responder às questões propostas à educação elementar pela reforma escolar" (Davydov, 1988, p. 164).

Libâneo (2023) esclarece que o papel do professor é auxiliar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos específicos de cada disciplina, desenvolvendo suas capacidades intelectuais por meio da atividade de estudo. Intenta-se que os alunos reconstituam os procedimentos investigativos da matéria e façam generalizações que conduzam à formação de conceitos.

Nesse contexto, a sustentação do ensino desenvolvimental reside no seu conteúdo, que molda as formas de organização do ensino. Para Davydov (1988, p. 165), "O ensino desempenha seu papel principal no desenvolvimento mental, principalmente por meio do conteúdo do conhecimento a ser assimilado". No ensino desenvolvimental, o conteúdo assume a forma de conhecimento teórico.

Utilizando o método da reflexão dialética, a criança, ao estudar um objeto de conhecimento, eleva seu raciocínio de maneira semelhante à de um cientista, embora não de forma idêntica (Davydov, 1988). O professor propõe a atividade de estudo, orientando a criança a realizar análises e deduções e a dominar os procedimentos. As atividades oferecidas às crianças exigem mediação. Alunos e professores encontram um meio para essa mediação ao exporem a forma geral do objeto de estudo. Nessa etapa, a criança lida com o procedimento de transitar do geral para o particular (Silva; Libâneo, 2021).

Para promover esse processo de pensamento, o professor organiza a tarefa de estudo, que viabiliza ao aluno a realização da atividade de estudo de um determinado objeto de aprendizagem. Essa tarefa envolve ações específicas, formuladas pelo professor, que são adequadas para a aprendizagem do objeto em questão. Davydov (1988) destaca seis ações fundamentais para a organização da tarefa de estudo, quais sejam:

1 - transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; 2 - modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; 3 - transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em 'forma pura'; 4 - construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; 5 - controle da realização das ações anteriores; 6- avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada (Davydov, 1988, p. 166).

Segundo Davydov (1988), as ações de aprendizagem, durante sua realização,

direcionam os alunos a identificarem gradualmente os conceitos que estão adquirindo sob a orientação do professor. Isso exige a verificação da adequação das condições e das exigências das tarefas de aprendizagem, garantindo um desenvolvimento progressivo e efetivo.

Sublinha-se a relevância da avaliação nesse contexto, uma vez que ela fornece informações essenciais sobre as ações executadas durante as atividades de estudo. A avaliação não apenas possibilita a revisão e o aprimoramento das ações pelos alunos, como também verifica a assimilação e a conformidade dessas ações com os objetivos finais, garantindo que os alunos tenham efetivamente resolvido a tarefa de aprendizagem. Durante a verificação, é primordial que os alunos estejam atentos aos conteúdos, às suas ações e aos aspectos fundamentais estabelecidos pela tarefa. Esse processo encerra uma reflexão qualitativa que pode resultar em modificações e na criação de novas estruturas.

O professor, no âmbito da didática, deve criar situações que incentivem os alunos a encontrarem diferentes formas de resolver a tarefa. Nesse processo, os estudantes formulam hipóteses para chegar a conclusões. O objetivo é guiá-los à descoberta, realizando o estudo com dedução e construindo tarefas que envolvam comparações e transformações mentais do objeto em estudo.

A elaboração das ações de aprendizagem ocorre em momentos distintos. Por exemplo, se a professora está ensinando Matemática, inicialmente, o aluno realiza a transformação das quantidades, comparando-as e, posteriormente, separa os resultados apresentados, expressando-os verbalmente ou por escrito. Essa fase corresponde ao nível concreto, e, por meio da mediação, a atividade inicial pode evoluir para um resultado mais abstrato. Gradualmente, é possível realizar a transformação mental do objeto de estudo, avançando para a formação de conceitos. A avaliação envolve a verificação da concretização do procedimento geral e a resolução das atividades específicas, permitindo ao aluno associar o geral ao particular (Davydov, 1999).

Com relação ao ensino e ao desenvolvimento mental das crianças em idade escolar, Vigotski (2018) afirma que a tarefa de ensinar é desenvolver a capacidade de pensar sobre uma variedade de objetos, e não apenas promover a capacidade de reflexão. Para ele, a aprendizagem inicia-se no contexto social, antes mesmo da idade escolar, e o desenvolvimento está interligado com a aprendizagem desde o nascimento do indivíduo. Por isso, é fundamental considerar o aprendizado do aluno

ao iniciar a idade escolar, reconhecendo que o aprendizado é primeiramente coletivo, para então se tornar individual, possibilitando a internalização dos conceitos.

Desse modo, para possibilitar a expansão do desenvolvimento do indivíduo, é essencial que os professores investiguem os conhecimentos prévios dos alunos ou aqueles que estão prestes a surgir por meio de estímulos, ampliando sua aprendizagem (Libâneo, 2016). Com base nessa ideia, Davydov continuou seus estudos sobre o desenvolvimento humano, propondo o ensino desenvolvimental. Este método visa desenvolver o ensino por meio de processos investigativos, promovendo o pensamento teórico dialético e incentivando o aluno a pensar e criar soluções para problemas.

No século XX, a teoria da atividade foi inicialmente explorada por Rubinstein e Leontiev, e, mais tarde, Elkonin a expandiu, desenvolvendo a atividade de estudo e levando a uma teoria mais abstrata. A estrutura da atividade, conforme proposta por Leontiev, é composta por necessidades, ações, tarefas, operações e objetivos, mas não inclui o desejo. Segundo Davydov (1997, p. 202), na concepção de Leontiev “[...] o desejo não faz parte da estrutura psicológica da atividade”. No entanto, na visão de Davydov (1988), o desejo é fundamental, pois, além da necessidade, ele pode se transformar em uma necessidade para o indivíduo. Outro ponto de divergência entre os autores é que Leontiev considera que a necessidade e o motivo surgem com a ação, enquanto Davydov argumenta que a ação surge da necessidade e que esta se fundamenta em desejos.

Davydov (2019) destaca que, ao resolver determinadas tarefas, surgem motivos e, por outro lado, concretizam-se as necessidades. As ações necessárias para resolver uma tarefa são realizadas com o auxílio de materiais, signos e símbolos. Essas tarefas emergem dos processos cognitivos, em que a vontade desempenha papel importante na consecução dos objetivos, que são formados durante as atividades. Esses são os caminhos que o professor deve seguir para implementar a didática desenvolvimental.

Na estrutura da atividade proposta por Davydov, o desejo é considerado fundamental e deve ser incluído na estrutura da atividade, sendo a tarefa um componente central dessa estrutura. A estrutura da atividade é composta por ação, necessidade, motivo e desejo. De acordo com o Dicionário Aurélio (2024, n. p.), “ação é o resultado de fato de agir”; necessidade “é aquilo que não se consegue evitar”; motivo é “aquilo que nos leva a fazer algo”; e o desejo é “a vontade de obter algo”.

Assim, podemos perceber que o desejo é um sentimento intenso e que a resolução da tarefa envolve esses elementos.

A tarefa é resolvida no momento da execução das ações, que devem ser claramente definidas. O motivo orienta cada ação executada, e cada ação está relacionada com os objetos que serão utilizados. As ações emergem da necessidade, que fundamenta o desejo; por sua vez, as ações voltadas para a solução de uma tarefa são motivadas por um motivo. Para Davydov (2019, p. 293), “os motivos representam uma concretização das necessidades no caso de uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e realiza ações para resolvê-la. Dessa forma, a cada ação corresponde um dado motivo (ou motivos)”. Para uma melhor compreensão da estrutura da atividade, é útil analisá-la por meio de ilustrações (Figura 3 e Figura 4) que mostram as relações entre esses elementos:

Figura 3 – Estrutura da atividade: surgimento e fundamentação da ação



Fonte: Autoria própria (2024).

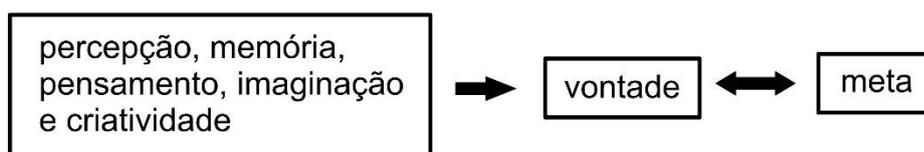
Figura 4 – Estrutura da atividade: surgimento e concretização



Fonte: Autoria própria (2024).

As tarefas situam-se no plano cognitivo, abrangendo processos como percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade, que são essenciais para a sua resolução. Na resolução das tarefas, “[...] o fator importante que ajuda os indivíduos a atingirem suas metas (objetivos) é a vontade” (Davydov, 2019, p. 294). A vontade está intimamente ligada ao caminho escolhido para alcançar a meta, como ilustra a Figura 5:

Figura 5 – Processos cognitivos



Fonte: Autoria própria (2024).

Em síntese, a estrutura da atividade reformulada por Davydov é composta pelos seguintes elementos:

[...] desejos, necessidades, emoções, tarefas, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) – todos se referindo aos processos cognitivos e também à vontade (Davydov, 2019, p. 294).

A problematização deste estudo pode ser compreendida como a forma pela qual o professor utilizará a didática desenvolvimental para promover a criatividade e o pensamento crítico, formando conceitos teóricos entre os alunos. Portanto, a prática da didática desenvolvimental deve seguir os procedimentos estabelecidos, adaptando-se ao período de desenvolvimento humano em questão, que será explorado a seguir.

Período do desenvolvimento humano

No campo da didática, a reconfiguração das disciplinas é realizada por meio da integração entre os conhecimentos cotidianos e os saberes teóricos. No contexto da interação entre educação, ensino e desenvolvimento, o objetivo é esclarecer as dinâmicas do desenvolvimento em todos os seus estágios. Isso tem reflexos na organização das atividades correspondentes a cada nível de ensino e aprendizagem. Como pontua Davydov (2019, p. 185), “[...] em cada nível de ensino dá-se às crianças o que está em correspondência com as suas possibilidades em uma determinada idade”.

Para analisar os aspectos relativos a cada nível de aprendizagem da criança e superar os desafios encontrados em cada período, Davydov se baseou nos estudos de Vigotski, que abordam a psicologia voltada para a investigação da atividade social inserida na cultura humana.

[...] toda esta periodização está de acordo com a natureza geral do desenvolvimento mental das crianças soviéticas e também com as características particulares já incorporadas no processo da formação e ensino que estas crianças recebem no contexto do socialismo desenvolvido (Davydov, 1988, p. 75).

Em cada fase etária, identifica-se uma atividade específica correspondente, estabelecendo uma transição organizada entre diferentes atividades e delineando períodos evolutivos distintos. Esses períodos se desdobram em etapas que configuram partes distintas do desenvolvimento mental infantil. As etapas começam com uma comunicação emocional direta com os adultos nos primeiros meses de vida, fundamentada em ações humanas. Posteriormente, avançam para a atividade objeto-manipuladora, seguidas pela fase de imitação e reprodução. Em seguida, emerge a atividade lúdica, permeada pela imaginação e pela função simbólica (Davydov, 1988). Cada fase da infância possui características e história próprias.

Referindo-se ao nível de ensino ligado à periodização, a análise se torna mais clara. “A abordagem relacionada à atividade da elaboração do problema de periodização do desenvolvimento mental está associada ao conceito psicológico de Vygotsky” (Davydov, 1988, p. 69). A fundamentação da periodização do desenvolvimento foi aprimorada por Leontiev e Elkonin. Um aspecto relevante a ser desatado diz respeito à mudança de períodos ao longo do desenvolvimento mental.

Os períodos podem ser abordados da seguinte forma: 1) desenvolvimento mental da criança está associado a fatores externos; 2) substituição de uma das atividades integrais da criança por outra; 3) cada periodização está associada a um tipo de atividade mais significativa para a criança naquele período; 4) observa-se uma atividade específica para cada idade, capaz de modificar o psíquico, as interações sociais com o meio e as atividades externas e internas. Essa divisão relaciona-se com o desenvolvimento da criança em idades individuais (Davydov, 1988).

Durante o processo de desenvolvimento mental infantil, destacam-se mudanças significativas no momento da transição entre os diferentes períodos. Conforme delineado por Davydov (1988), cada fase é caracterizada por etapas de desenvolvimento específicas, de acordo com a faixa etária da criança. O autor ressalta:

A abordagem da periodização do desenvolvimento mental infantil formulado acima contém dispositivos que possibilitam a mudança de datas para o início e término de qualquer período relacionado à faixa etária e descrição das mudanças nos diferentes aspectos psicológicos que caracterizam estes períodos, nas condições do desenvolvimento concretamente pedagógico do sistema de formação social para as gerações futuras (Davydov, 1988, p. 78).

Ele enfatiza essa interconexão ao afirmar que "a periodização do desenvolvimento mental na criança que temos examinado está associada à análise do processo pelo qual a atividade e a consciência da criança são moldadas" (Davydov, 1988, p. 96).

O enfoque didático visa não apenas transmitir informações prontas aos alunos, mas, sobretudo, permitir que os próprios estudantes revelem as condições gerais de origem do objeto a ser estudado. Embora alguns psicólogos evidenciem a importância da motivação e da necessidade na atividade humana, para Davydov (1988), construir a direção como a principal característica da personalidade apresenta desafios. Argumenta o autor:

Em nosso ponto de vista, a direção e a esfera dos motivos e necessidades associadas são mais características do sujeito da atividade, que como sabemos, de maneira alguma é idêntico à personalidade. As necessidades percebidas e motivações, e a direção associada a eles, caracterizam as diferentes características do indivíduo social como o *sujeito da atividade per se* (Davydov, 1988, p. 97, grifos do autor).

O desenvolvimento da personalidade não ocorre de forma independente, pois está incorporado ao desenvolvimento mental da criança, manifestando-se em todas as fases do período. O que realmente determina a transição de um estágio para outro é o tipo de atividade principal associado ao desenvolvimento de cada faixa etária. Na visão de Davydov (1988), a faceta mais importante da personalidade humana está relacionada com a criatividade, manifestada pela necessidade de criar novas formas de vida, que surge e se inicia na idade escolar. No entanto, a atividade principal dessa fase é a aprendizagem.

A aprendizagem é característica de toda criança em idade escolar, definida por Davydov a partir dos 6 anos, e está ligada ao domínio de conteúdos escolares. Nesse período, a aprendizagem está associada ao desenvolvimento da consciência e do pensamento teóricos, bem como das capacidades correspondentes, como reflexão, análise e planejamento, que são as neoformações psicológicas da idade escolar inicial. A atividade principal em um determinado período deixa de ser relevante.

O desenvolvimento da consciência e raciocínio teóricos das crianças em idade escolar ocorre no processo da performance da aprendizagem, que está intimamente conectada ao trabalho produtivo e outros tipos de atividades socialmente úteis (Davydov, 1988, p. 84).

A definição desse período é a adolescência, cuja principal atividade é voltada para a ação coletiva e para a efetivação das normas dos adultos. Nessa fase, a autoconsciência se manifesta, permitindo que o indivíduo compare e se identifique com os adultos e seus pares, destacando-se na competição e na realização de atividades com significação social. A atividade social torna-se especialmente importante na adolescência (Davydov, 1988). No final do Ensino Fundamental, a atividade principal dos jovens é o treinamento acadêmico e profissional, que deve ser desenvolvido para preparar os indivíduos para o futuro.

Esse período é explicitamente identificado como uma fase de crise no desenvolvimento mental da criança. Ao analisar o desenvolvimento mental infantil, Davydov explora a compreensão desse período, conforme concebido por Vigotski e Leontiev, enfatizando como comportamentos e habilidades se desenvolvem em momentos específicos. Essa análise revela-se crucial, pois está intrinsecamente associada aos processos pelos quais uma atividade principal é substituída por outra.

Nesse sentido, o desenvolvimento da personalidade humana tem início nas fases pré-escolar e escolar. Portanto, a problemática educacional abrange elementos como currículo, disciplina e conteúdo, permeando todo o processo de ensino e aprendizagem desde as séries iniciais. O desenvolvimento da personalidade não ocorre de forma independente; está integrado ao desenvolvimento mental da criança e manifesta-se em todas as fases da periodização, passando pela abstração, generalização e formação de conceitos.

3.6 O PROCESSO DO PENSAMENTO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR: ABSTRAÇÃO, GENERALIZAÇÃO E CONCEITO

O processo de pensamento, especialmente a abstração e a generalização, é fundamental para a aprendizagem escolar. Os desafios no ensino e na educação estão diretamente relacionados com o planejamento e a estrutura curricular. No contexto do desenvolvimento humano, o conteúdo do currículo e os recursos

utilizados para fortalecer o processo de aprendizagem determinam o tipo de consciência e pensamento que serão formados na criança durante a integração de conhecimentos, habilidades e capacidades.

Na visão de Davydov (1988), a disciplina escolar deve proporcionar uma formação robusta na organização da consciência e do pensamento durante o processo de aprendizagem. O nível de desenvolvimento requerido está relacionado com consciência e o pensamento, conforme a teoria vigente. Nos primeiros anos escolares, o pensamento empírico serve como base fundamental, embora não seja o foco principal. Ele é essencial para o desenvolvimento do psiquismo infantil e para o progresso da aprendizagem.

Conforme destacado por Davydov (1988), a organização do ensino deve promover o desenvolvimento mental, visando à formação de conceitos teóricos nas crianças em idade escolar, ou seja, a formação da generalização conceitual. O objetivo do ensino, segundo Davydov, vai além da mera transmissão de conhecimentos, buscando estimular o pensamento teórico nos estudantes. Libâneo e Freitas (2019) comentam que, para Davydov, a organização do ensino é fundamental para o desenvolvimento mental, e essa ideia está associada à compreensão da escola democrática proposta pelo autor.

A proposição de Davydov está sintetizada na ideia de que a escola democrática é a que ensina os alunos a pensarem teoricamente e, sendo assim, a conquista do conhecimento supõe o desenvolvimento das capacidades de pensamento por meio de metodologias e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho dos professores é a mediação docente para possibilitar as condições e os meios de pensamento (Libâneo; Freitas, 2019, p. 213).

A formação da consciência e do pensamento humano é constituída por processos como abstração, generalização e conceituação, importantes para abordar os problemas surgidos durante o período escolar, relacionados com o psiquismo e a didática. Esses processos estão interligados aos conteúdos e às disciplinas escolares, sendo essenciais para seu pleno desenvolvimento. Segundo Libâneo e Freitas (2019), a organização do ensino desenvolvimental, que orienta as ações didáticas dos professores para a construção de conhecimentos e modos de pensar, fundamenta-se na abstração, na generalização e na formação de conceitos.

A estrutura organizacional do ensino, conforme delineada por Davydov (1988), baseia-se nas investigações de Vigotski e utiliza ferramentas que promovem a

abstração, a generalização e a formação de conceitos. Davydov enfatiza que a formação das generalizações conceituais é um dos objetivos principais do ensino escolar.

Davydov partiu da premissa de que o desenvolvimento humano, para a formação do pensamento teórico, segue um processo do abstrato para o concreto, do universal para o particular, e do social para o individual (Libâneo; Freitas, 2019). Para a construção desses conceitos, é imprescindível analisar a generalização do material de ensino a ser utilizado, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos empírico e teórico.

Nos estudos sobre generalização, Davydov destaca que esta não pode ser dissociada do processo abstrato, pois permite à criança manipular e transformar objetos de maneira geral e independente, levando a um resultado comparativo. Durante esse processo, ocorre uma transição importante, e a generalização desempenha uma função primordial ao possibilitar que a criança classifique objetos e estabeleça associações com outras áreas de estudo. Sobre esse ponto,

Um dos procedimentos fundamentais de classificação é o estabelecimento das relações de gênero e espécie, a separação em conceitos de gênero e diferenciação entre espécies. A criação de uma hierarquia de generalizações está subordinada à tarefa de reconhecer objetos ou fenômenos como pertencentes a um determinado gênero e espécie, como pertencentes por suas propriedades a um determinado lugar na classificação (Davydov, 1988, p. 106).

A abstração visa captar os aspectos gerais dos objetos, gerando produtos que podem ser aplicados na prática cotidiana. Embora não seja o foco principal, ela é um caminho essencial para a generalização. Segundo Libâneo e Freitas (2019, p. 226), “a abstração teórica, portanto, busca atributos essenciais expressos em características que determinam o pertencimento do objeto a uma classe e suas inter-relações, dando unidade à compreensão de um fenômeno ou processo”.

Além disso, os autores supracitados destacam que, ao passar da etapa de abstração para a generalização, do abstrato para o concreto, alcança-se a formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, atinge-se o ato de pensar, que é o objetivo primordial do ensino para Davydov. “Nesse sentido, o ensino atua como um processo de construção da estrutura interna da consciência” (Libâneo; Freitas, 2019, p. 222). Para eles, esse procedimento permite à criança estabelecer contato com uma ampla variedade de objetos e propriedades, possibilitando o seu conhecimento e

reconhecimento dentro dessa diversidade.

Ressalta-se que a abstração e a generalização são meios essenciais para alcançar a formação de conceitos, representando procedimentos fundamentais para a construção de uma base universal ao transformar objetos particulares e singulares em fundamentos teóricos. Segundo Davydov (1988), essa é a finalidade principal do período escolar para as crianças, voltada para a formação de conceitos teóricos.

Durante a execução dessas ações, o professor recebe orientações por meio de livros didáticos para conduzir o trabalho pedagógico, avaliando simultaneamente o nível de desenvolvimento da generalização conceitual nas crianças. É importante salientar que esse processo pode ser experimentado em diversas componentes curriculares.

A missão mais importante da generalização escolar para a formação de conceitos é a realização de atividades práticas que permitem o contato com várias normas de ação em situações concretas, possibilitando a antecipação de uma determinada classe de objeto. Dessa forma, as crianças são guiadas pela observação e pela experiência concreta na formação de conceitos, com base na fundamentação teórica e prática do ensino. Portanto, essa trajetória deve ser percorrida pela didática, uma vez que é nesse percurso que se criam conteúdos e métodos de ensino, promovendo o crescimento das ideias historicamente formadas. Desse modo, “vale assinalar que esta abordagem da psicologia, da didática e dos métodos de ensino acerca da abstração, a generalização e a formação do conceito nos escolares correspondem à interpretação lógica formal destas operações mentais” (Davydov, 1988, p. 107).

Nos estudos sobre a generalização, Davydov (1988) enfatiza que esta não pode ser dissociada do processo abstrato, pois permite que a criança, ao desenvolver seu conhecimento geral, manipule e transforme objetos de forma independente, conduzindo a resultados comparativos. A essência da generalização na formação de conceitos reside nas atividades práticas, que, ao longo do seu desenvolvimento, proporcionam o contato com diversas formas de ação em situações concretas. Esse processo possibilita a antecipação de classificações relacionadas a uma determinada classe de objetos. Dessa forma, as crianças são guiadas pela observação e pela experiência concreta na construção de conceitos, fundamentando-se tanto na teoria quanto na prática do ensino.

É relevante salientar que os primeiros pensamentos e a forma de compreender

os objetos apresentam-se de maneira abstrata, caracterizados por um pensamento geral moldado pelo pensamento empírico. Mesmo assim, é possível alcançar um conceito verdadeiro. Destarte, compreender o pensamento empírico implica reconhecer que este se manifesta diretamente na percepção da realidade, sendo um conhecimento imediato que reflete a existência no presente e deriva de manifestações externas.

No caminho para o conhecimento, um elemento a ser destacado é a "sensação", uma vez que permite obter um conhecimento de qualidade e concreto no plano das imagens. Outro ponto a ser realçado do pensamento empírico é que ele

[...] assegura às pessoas um amplo campo na 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 (Davydov, 1988, p. 127).

A base para a formação de conceitos empíricos dos objetos estudados reside no pensamento empírico, cuja principal função é classificar os objetos. Libâneo e Freitas (2019) afirmam que, no âmbito educacional, os procedimentos didáticos destinados à aprendizagem podem ser compreendidos de duas maneiras. Primeiro, há o momento de extrair os traços gerais do objeto e suas relações sociais. Segundo, o desenvolvimento ocorre de maneira espontânea ou natural. Para viabilizar essa abordagem, a escola deve proporcionar métodos de ensino que transcendam o pensamento empírico, característico da abstração e da generalização de natureza empírica.

Davydov (1988) destaca que o pensamento empírico é um conhecimento racional, mas, em decorrência da interação do ser humano com o meio social, o conhecimento sensorial (sensações) não pode ser dissociado do conhecimento racional (compreensão mental). Ele explica que o conhecimento racional acompanha o ser humano desde sua primeira existência em sua forma socializada. Entretanto, o que proporciona ao homem o conhecimento da realidade são as sensações e as percepções, sendo que "[...] os resultados da atividade dos órgãos dos sentidos do homem são expressos por este em forma verbal, a que acumula a experiência de outras pessoas" (Davydov, 1988, p. 128). O caráter racional, enquanto ser pensante, pode ser identificado tanto nas formas verbais (linguísticas) quanto nas necessidades sociais desse indivíduo.

O pensamento empírico possibilita o primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento, sendo seguido posteriormente pelo pensamento teórico. Este último, baseado na lógica dialética, revela as transições, o movimento e o desenvolvimento do objeto pensado. Dessa forma, à luz da perspectiva de Davydov (1988), o pensamento teórico é essencial para o estudo dos conhecimentos científicos, para as investigações, para a formação dos conceitos escolares e para a organização da atividade de estudo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a compreensão do materialismo dialético é fundamental para entender como a atividade prática sustenta o pensamento humano. Para uma análise mais aprofundada, o próximo tópico examina essa teoria e sua relação com o pensamento teórico.

3.7 A ATIVIDADE DE ESTUDO E A DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para iniciar a discussão sobre a atividade de estudo, é preciso compreender o conceito de atividade. Atividade refere-se a qualquer ação executada pelo ser humano em sua interação com a natureza. A concepção inicial de atividade foi desenvolvida por Vigotski, que introduziu a ideia de signos e instrumentos como meios de mediação entre o homem e seu contexto social e cultural, promovendo seu crescimento. Por isso, essa abordagem é conhecida como a teoria da atividade histórico-cultural.

Seguindo as ideias de Vigotski, Leontiev aprofundou a teoria, explicando que o desenvolvimento da criança é determinado pelo contexto sociocultural e ocorre em estágios. O desenvolvimento da criança é construído por meio da interação social e, nas atividades de manipulação de objetos, ela adquire um conhecimento mais eficaz. O primeiro estágio ocorre na pré-escola, e a transição para os estágios seguintes se dá no período escolar. A cada nova fase, novos conhecimentos são integrados aos já adquiridos, promovendo uma compreensão mais aprofundada.

O desenvolvimento psíquico infantil ocorre por meio de atividades diversas e interligadas na vida da criança. Como pontua Leontiev (2010, p. 63), “[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades”. A transição entre estágios do desenvolvimento psíquico se dá por meio da atividade principal, que é a relação predominante entre a criança e a realidade. As características dessa atividade principal ou atividade dominante são: 1) em uma

atividade predominante, surgem outras atividades secundárias; 2) as atividades psíquicas são organizadas em torno dela; 3) a atividade está associada às mudanças psicológicas da personalidade. Portanto, “[...] atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2010, p. 65).

A análise da atividade deve começar pela compreensão do psiquismo infantil em relação à consciência, à mediação entre objetos, ao ambiente e à linguagem, que desempenha papel importante nessa mediação. Para Leontiev (2010), nem todos os processos são considerados atividades.

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial (Leontiev, 2010, p. 68).

Nos primeiros estágios de desenvolvimento, a criança experimenta a necessidade de maior atenção e frequentemente recorre a outros, como adultos ou outras crianças de sua idade, para satisfazê-la. No início, essa necessidade está voltada para a satisfação dos adultos. Com o avanço para o estágio da adolescência, a criança começa a adotar formas mais próximas das dos adultos e a se integrar mais profundamente na vida social. Nessa fase, surge o interesse e a necessidade de compreender a realidade ao seu redor.

A construção teórica de Leontiev, inserida na teoria da atividade, destaca que a atividade é gerada por necessidades, que são estímulos internos. Os objetos são introduzidos para diferenciar uma atividade de outra. Durante a interação entre atividade e objeto, ocorrem transformações e mudanças que definem o desenvolvimento do sujeito dentro da sociedade. Como as necessidades variam, o desenvolvimento segue caminhos diferentes, resultando em mudanças no reflexo psíquico. Leontiev (2010) enfatiza que, além das necessidades e objetos, o motivo é um elemento crucial no processo.

Por conseguinte, a satisfação de um grupo de necessidades, mediante determinados tipos de atividades, geram novas necessidades. Fica, pois, evidente a relação necessidade-objeto. No entanto, isoladamente, objetos e

necessidades não produzem a atividade, há um terceiro elemento aí fundamental: o motivo (Longarezi; Franco, 2014, p. 101).

Para que a atividade se realize, é necessária a presença dos três componentes: necessidade, objeto e motivo. O objeto direciona o sujeito para a execução da atividade, enquanto o motivo é o que impulsiona a ação para satisfazer a necessidade. Em essência, a atividade só ocorre quando existem o motivo e a necessidade, sendo o motivo o fator que está relacionado com o prazer ou a satisfação. A ação deve ser intencional, com uma finalidade clara que leva à consecução dos objetivos por meio das ações. Os objetivos devem ser percebidos pelo sujeito, que incorpora o motivo da atividade. Assim, toda atividade possui um motivo, e este ocupa uma posição central entre a necessidade e o objeto.

Para Leontiev, toda atividade humana tem sua origem em um motivo. Dessa forma, o motivo pode ser definido como “[...] a união entre uma necessidade do homem e um objeto correspondente (material e/ou ideal) capaz de satisfazer a necessidade posta” (Santos; Asbhr, 2020, p. 10). A necessidade e o objeto formam uma unidade que orienta concretamente a atividade, sendo esta um processo mediado pelo objeto. Leontiev denomina esse processo de atividade objetivada. É importante notar que não existe atividade sem motivo; mesmo em atividades aparentemente desmotivadas, há um motivo subjacente no próprio sujeito.

Na psicologia contemporânea, um dos desafios é o estudo dos diversos tipos de pensamento, com destaque especial para o pensamento teórico. Davydov (1988) enfatiza a importância da atividade de estudo para o desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças, explicando sua aplicação nos primeiros anos de escolaridade.

Dentro da teoria do ensino desenvolvimental, Davydov não apenas explica os princípios que a fundamentam e avança na formulação dos conceitos de pensamento teórico e empírico, mas também sistematiza o conceito de atividade de estudo de maneira aprofundada. Ele estabelece as ações e os objetivos dessa atividade no processo de estudo de um objeto pelo aluno, sendo que o objetivo final é promover a transformação do próprio aluno.

[...] além do domínio dos modos generalizados de ação, o conteúdo estava basicamente constituído pelos **conceitos científicos** e pelas **leis da ciência**. [...] Com isso, o produto final, isto é, a transformação do aluno, passava a aparecer explicitamente também no conteúdo da atividade de estudo, de acordo com V. V. Davydov [...] (Longarezi; Pimentas; Puentes, 2023, p. 109, grifos nossos).

No processo de ensino-aprendizagem, Davydov destaca que o estudo é a atividade primordial. Assim, todas as ações mencionadas integram a atividade de estudo, interconectando-se à historicidade, surgindo inicialmente no aluno como uma necessidade social. Como afirma Marino Filho (2019, p. 60), “[...] a atividade social é apropriada por um sujeito por meio da significação, isto é, de outra atividade [...]”. No contexto da aprendizagem, a organização do ensino desempenha um papel fundamental na execução dessas ações.

Davydov (1999) sublinha a importância da organização do ensino para a aprendizagem do aluno. Para ele, a base dessa organização está na teoria da atividade, que foi minuciosamente investigada por Leontiev. Este se dedicou à "construção concreta da atividade humana, determinando seus componentes, que incluem necessidades e motivos, objetivos, condições e meios para seu alcance, bem como as ações e operações envolvidas" (Davydov, 1988, p. 1). Assim, a atividade de estudo, segundo o autor, requer a presença desses componentes, pois neles reside a base para a transformação do objeto de estudo pelo aluno.

Ele sublinha a importância da atividade de estudo na formação do pensamento teórico da criança, oferecendo uma explicação abrangente sobre essa atividade nos primeiros anos de escolarização. Este período representa um desafio significativo para a criança, marcado por transições importantes, sendo a mudança de ambiente uma das mais complexas. Nesse contexto, o pensamento social emerge do contato com atividades que estão alinhadas com as condições históricas de vida do aluno e o processo histórico-social de produção de conhecimentos.

Com base na teoria de Davydov, compreende-se que, nos anos iniciais de escolarização, a aprendizagem é desencadeada pelas relações sociais do aluno e sua própria história, em um processo que se desenvolve na interação investigativa com os objetos de estudo. A construção do aprendizado resulta na aquisição de conhecimentos e habilidades, que constituem a base essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico. Este é moldado por meio de reflexão, análise e experimentação mental. Cada fase subsequente da atividade está intrinsecamente relacionada com o conteúdo abordado. Para Davydov (1988, p. 159) "o conteúdo da atividade de estudo, em outras palavras, é o conhecimento teórico".

Para compreender a gênese do conhecimento teórico, é essencial investigar os eventos históricos que moldaram a atividade de estudo. Em uma perspectiva ampla,

considerando o início do desenvolvimento humano em seu processo integral, observa-se que a cultura, organizada de maneira coletiva e consciente, surge como um componente fundamental. Essa cultura é construída pelo homem em sua dimensão social. A atividade, que teve suas origens na sociedade primitiva, evoluiu ao longo do tempo, integrando-se à vida social e cotidiana das pessoas. Essa integração estabeleceu uma conexão entre as gerações antigas e as novas, configurando a cultura como um elemento intrínseco ao aspecto social e pedagógico, responsável por orientar as novas gerações e as habilidades relacionadas com a produção e as normas de comportamento social.

Na concepção de Davydov (1988), o ensino e a educação são partes integrantes do tecido social. O autor explica que, na década de 1960, a Rússia passou por reestruturações em seu sistema educacional. Uma das propostas centrais foi a expansão do desenvolvimento mental das crianças em idade escolar no âmbito do sistema educacional russo, como apresentado por Davydov. Essa abordagem visava não apenas ao aprimoramento do ensino, mas também ao enriquecimento do desenvolvimento cognitivo das crianças, evidenciando uma compreensão abrangente do papel do ensino na formação intelectual e social.

Enfatiza-se que a atividade de estudo requer uma abordagem didática que promova um desenvolvimento abrangente, envolvendo tanto conhecimentos teóricos quanto habilidades práticas. É fundamental que essa abordagem motive a criança de maneira consciente, estimulando sua relação com o objeto de estudo consoante suas necessidades e seus desejos emergentes ao longo da atividade. Para Davydov (1988), a atividade de estudo deve estar alinhada com o nível teórico-ideológico do processo de ensino e educação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento infantil.

O progresso do pensamento está intrinsecamente vinculado à estrutura do conteúdo dos componentes curriculares, promovendo a conexão entre conceitos e ideias dentro desses componentes. Para viabilizar essa integração, é essencial que, durante a atividade de estudo, os alunos tenham a oportunidade de descobrir a origem dos conceitos (Davydov, 1988).

Ao analisarem os conteúdos escolares, os estudantes exploram inicialmente a relação geral dos conceitos e, em seguida, estabelecem conexões com as particularidades do objeto concreto estudado, adotando uma abordagem dedutiva. Essa metodologia facilita uma compreensão mais profunda e abrangente dos

conceitos científicos.

Como sugere Davydov (1988), a formação da atividade de estudo nas crianças em idade escolar está associada ao surgimento da necessidade de aprendizagem, a qual se manifesta um pouco mais tarde, quando a criança desenvolve a imaginação e a função simbólica. Nesse estágio, ela expressa seu interesse cognitivo por meio da comunicação e da observação, evidenciando que a necessidade de aprendizagem impulsiona a compreensão dos conhecimentos e motiva a sua reprodução através das ações de aprendizagem. Essa orientação é essencial para o processo educativo.

A aprendizagem efetiva ocorre quando se estabelece uma relação universal com o objeto em sua forma integral, permitindo a observação de suas características internas. Esse processo envolve a análise das propriedades da relação universal identificada no objeto, bem como o estudo da abstração dessa relação, exigindo uma constante atividade mental. Essa relação universal com o objeto serve como base para o procedimento geral que conduz à formação do conceito real desse objeto (Davydov, 1988).

A atividade de estudo promove a aprendizagem ao conectar o geral ao particular, solucionando problemas ao integrar conhecimentos anteriores com os mais recentes. Com a realização desse processo, o aluno desenvolve a capacidade de resolver tarefas iniciais e alcançar conceitos específicos. Nas palavras de Davydov (1988, p. 180), "a partir desse momento, eles podem aplicar este método e seu conceito correspondente às mais diversas situações da vida que requerem a definição das características numéricas dos objetos".

Após essa etapa, o aluno realiza a ação de controle, que permite a revisão de todas as ações de aprendizagem realizadas anteriormente, possibilitando ajustes e modificações. Nesse estágio, a avaliação visa verificar se o aluno está executando as ações conforme proposto na tarefa de estudo. Davydov (1988, p. 92) afirma que:

[...] o surgimento de novas idéias na psicologia e na metodologia do ensino elementar está associado à compreensão de que ela deve cumprir uma função genuinamente desenvolvimental, cuja realização pressupõe a saturação de seu conteúdo com conhecimentos teóricos. A assimilação do conhecimento, por sua vez, supõe a formação, nos escolares de menor idade, de abstrações e generalizações que constituem a base do pensamento teórico nas crianças.

Conforme essa perspectiva, as crianças são capazes de dominar generalizações e conceitos teóricos ao realizarem tarefas específicas. A assimilação

dos conceitos teóricos ocorre durante o processo de resolução das atividades, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, a assimilação do conhecimento segue o caminho da atividade intelectual, permitindo a eles desenvolverem trabalhos criativos de forma autônoma para a resolução de problemas, com a organização apropriada durante o processo de aprendizagem. “Portanto, a teoria da atividade de estudo e a teoria do ensino baseado na solução de problemas se assemelham bastante em uma série de ideias e conceitos básicos” (Davydov, 1988, p. 172).

Na prática do ensino desenvolvimental, a atividade de estudo e a organização do ensino convergem para o aprimoramento e aperfeiçoamento do aluno, proporcionando atividades que visam desenvolver a consciência e o pensamento teórico, caracterizado como pensamento dialético.

Em consonância com as características do ensino desenvolvimental, o processo de formação da aprendizagem inclui o pensamento empírico, orientado pela vida cotidiana e pelos conceitos empíricos em diversas esferas de atividade. A respeito da composição da atividade de estudo e sua relação com a vida cotidiana, Silva e Libâneo (2021, p. 701) explicam que:

[...] desenvolver, na atividade de estudo, o domínio de relações conceituais básicas de uma matéria de estudo em conexão com as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos de modo que os conhecimentos científicos apropriados pelas crianças sejam utilizados nas práticas da sua vida cotidiana na família e na comunidade.

Davydov baseou sua formulação da atividade de estudo em Vigotski e Leontiev para investigar o desenvolvimento psíquico das crianças. As ações na atividade de estudo ocorrem do abstrato para o concreto, com o objetivo de compreender os fenômenos e acontecimentos que originam o desenvolvimento e as condições envolvidas (Silva; Libâneo, 2021). Leontiev caracterizou a atividade de estudo como composta por elementos fundamentais.

Os elementos constitutivos da atividade foram designados por Leontiev como sendo necessidades, motivos, objetivos, ações, operações, condições e meios que, para Davydov, compõem, também, a estrutura da atividade de estudo, incluindo o princípio criativo transformador a partir do conhecimento teórico (Silva; Libâneo, 2021, p. 703).

A estrutura da atividade, conforme proposta por Leontiev, é composta por

necessidades, tarefas, ações e operações. Davydov (1997) acrescenta o elemento do desejo a essa estrutura, considerando-o fundamental para o processo de aprendizagem. Um ponto importante considerado por Davydov é compreender como o desejo se transforma em uma necessidade natural para o indivíduo, isto é, como o desejo se converte em necessidade.

Além da necessidade, o desejo é um elemento vital que deve ser integrado à atividade, uma vez que as emoções formam a base dos desejos e das necessidades. Desejo e necessidade estão interligados, pois, como pontua Davydov (1997, p. 292), "as necessidades se manifestam por meio de manifestações emocionais".

A tarefa, situada entre os objetivos e as condições, desempenha um papel importante. Os objetivos devem estar alinhados com as metas alcançáveis, e alterações nos objetivos implicam modificações nas atividades a serem realizadas. Isso demonstra a dinâmica e a interconexão desses componentes no processo de aprendizagem.

Outro ponto relevante refere-se à resolução da tarefa, que ocorre durante as ações, sendo que os motivos estão relacionados com a execução de cada ação e vinculam-se aos objetivos delineados. Em síntese, a estrutura da atividade, segundo Davydov (1997), é composta por tarefas, ações, objetivos, operações correspondentes às ações e condições para realizar as ações.

Retomando os fundamentos da atividade, Davydov (1997) esclarece que processos cognitivos como percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade são essenciais para a resolução da tarefa. Ele também destaca a importância da vontade, que orienta a escolha dos objetivos e se interliga aos processos cognitivos mencionados anteriormente.

Até o momento, apresentei de maneira detalhada a nova estrutura da atividade. Seus componentes são: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar ações, planos (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) – Todos se referindo aos processos cognitivos e também à vontade (Davydov, 1997, p. 294).

Corroborando a ideia do autor, o desejo é essencial na resolução de tarefas. No entanto, o desejo intrínseco da criança muitas vezes não é suficiente por si só. É necessário que o professor potencialize esse desejo. A transição para conectar o desejo à atividade está na didática do docente e no tipo de atividade oferecida ao

aluno. Para uma didática desenvolvimental, recomenda-se a incorporação de elementos históricos da humanidade, tais como trabalho, moral, religião e arte, que são pilares de uma sociedade civilizada. Outra abordagem consiste no processo de ontogênese, relacionado à manipulação de objetos. Em última análise, a atividade emerge a partir das emoções e necessidades.

Ao discutir a atividade de estudo e os processos cognitivos que a compõem, é fundamental destacar seu caráter coletivo, que integra a prática do sujeito no contexto coletivo, incluindo a comunicação como parte essencial para sua realização.

Assim sendo, é de responsabilidade da escola, e de grande interesse para os educadores, formar no aluno uma parte criativa, aproveitando sua criatividade. A prática didática cumpre papel relevante nesse processo formativo. Com isso em mente, serão exploradas a seguir as contribuições da didática desenvolvimental para a prática nos anos iniciais explicitando as ações de estudo.

A atividade é composta por várias ações, cada uma vinculada a uma necessidade específica. Na dinâmica da atividade, o motivo e o objeto devem estar articulados. Essa articulação permite que a ação se transforme em atividade e vice-versa. A relação entre atividade e ação pode ser descrita da seguinte forma:

A atividade, originária de uma necessidade, é dirigida a um determinado objeto (que consiste no seu conteúdo); depende dos motivos – o que move o sujeito –; e é constituída por ações – que, por sua vez, dependem dos objetivos –; e são dirigidas por operações – que são os meios ou procedimentos para realizar a ação [...]. [...] Necessidade, objeto, motivos e ações são componentes da estrutura da atividade. Contudo, em seu movimento, a atividade contém, em sua estrutura, outros elementos: sujeito, operações, condições, meios e produto (Longarezi; Franco, 2014, p. 104).

Para ilustrar a relação entre atividade e ação, considere o exemplo de uma professora que pede aos alunos para organizarem a sala de aula após uma atividade de pintura. Aqui, a atividade de organizar a sala se transforma em uma ação quando é executada pelos alunos, movidos pelo motivo de deixar a sala limpa. Assim, o motivo é o que gera e mobiliza a atividade. O sujeito desta atividade pode ser individual, em grupo, uma comunidade ou até mesmo uma sociedade, e a execução pode ocorrer em diferentes condições, como emocional, psíquica ou na relação com a natureza.

Observa-se que o sujeito é quem realiza a ação. Entretanto, as relações do sujeito com o meio são mediadas pelo objeto ou instrumentos. O final do processo resulta em um produto, derivado das transformações realizadas no objeto. Portanto,

na ação, o motivo pertence à atividade, sendo a ação “[...] um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que vida), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (Leontiev, 2004, p. 316). Conclui-se que a ação se relaciona com o motivo e a necessidade, e a atividade pode ser transformada em ação da seguinte maneira:

[...] uma atividade pode transformar-se em uma ação quando seu motivo perde a força mobilizadora e a atividade passa então a ser uma ação constituinte de outra atividade; uma ação pode transformar-se em atividade quando o motivo se desloca da atividade à ação, transformando essa em uma nova atividade; uma ação pode transformar-se em operação à medida que a própria ação se torna meio para realização de outra ação, transformando-se assim em operação (Santos; Asbhr, 2020, p. 17).

Cada ação é movida e concretizada de acordo com a forma como é realizada, material ou objetiva, resultando na operação. Leontiev (2010) explica:

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (Leontiev, 2010, p. 74).

Acerca do motivo, é importante salientar que este pode estar relacionado tanto com a satisfação mobilizada pelo outro quanto com a satisfação pessoal (Leontiev, 2004). Segundo Santos e Asbhr (2020), o motivo que gera sentido é aquele que incentiva um propósito pessoal, mobilizando ações conscientes, enquanto o motivo movido por estímulos, descrito como compreensível, é mais oculto. Assim, a atividade e a ação se inter-relacionam e podem ser explicadas da seguinte forma:

As ações praticadas na teoria da atividade resultam em uma interação entre sujeito, objeto, objetivos, motivos, ações, operações, condições, meios e produto. Essas unidades compõem as descobertas e relações internas do sujeito, levando-o a experimentar transformações no desenvolvimento da atividade e a alcançar o conhecimento abstrato. Com isso, as estruturas e funções podem ser modificadas, refletindo a dinâmica e a evolução do processo e a organização do ensino proposto pelo ensino desenvolvimental para impulsionar a aprendizagem para o desenvolvimento humano.

3.8 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Nos tópicos anteriores, foram examinadas as propostas da teoria do ensino desenvolvimental, destacando a didática para os anos iniciais do Ensino Fundamental e as ações voltadas para a formação de conceitos. O principal objetivo dessa teoria é promover a aprendizagem, conforme esclarecido pelo autor:

O objetivo da aprendizagem, assim, é alcançado pela formação de conceitos abstratos para além da experiência sensível imediata. Por meio das ações mentais que se formam no estudo dos conteúdos, a partir do conceito teórico geral desse conteúdo, os alunos vão desenvolvendo competências e habilidades de aprender por si mesmos, ou seja, a pensar (Libâneo, 2016, p. 359).

A aprendizagem por meio dos conteúdos permite ao aluno desenvolver habilidades cognitivas relacionadas a esse conteúdo, transformando-o em procedimentos mentais que possibilitam a resolução de problemas concretos da vida prática (Davydov, 1988). Nesse estágio, o aluno consegue associar teoria à prática, alcançando, assim, o pensamento teórico. A formação do pensamento teórico envolve abstração, generalização e formação de conceitos. Para a elaboração de um plano de ensino baseado na teoria do ensino desenvolvimental, é importante integrar essas três etapas de pensamento. O procedimento dessas etapas pode ser descrito da seguinte forma:

1) abstrações começa descobrindo as relações essenciais que caracterizam a essência, as propriedades, de uma matéria de estudo; 2) A generalização do conteúdo visando a formação de conceitos significa obter um modo geral de pensar e agir sobre a matéria de estudo; 3) A culminância dos processos de abstração e generalização é a formação de conceitos (Libâneo, 2016, p. 359-360).

Portanto, os três processos de pensamento – abstração, generalização e formação de conceitos – são trabalhados por meio da atividade de ensino e da organização da atividade de estudo, conduzindo à aquisição de noções científicas. Libâneo e Freitas (2015a), em suas pesquisas aprofundadas, sugerem um modelo de plano de ensino conforme a abordagem desenvolvimental proposta por Davydov. Para a elaboração do plano de ensino, os autores apresentam um modelo (Quadro 1) que ilustra essas ideias:

Quadro 1 – Plano de ensino

Informações gerais para identificação do plano			
Objetivo geral (relação geral básica)			
Conteúdos	Objetivos específicos (ações mentais a serem formadas)	Desenvolvimento metodológico (Tarefas de aprendizagem)	Avaliação
Outros recursos didáticos			

Fonte: Libâneo e Freitas (2015a).

No exercício da prática didática, o professor deve seguir as três etapas do pensamento para garantir uma aprendizagem eficaz. A elaboração do plano de ensino precisa ser centrada no aluno, com cada atividade de estudo estruturada para facilitar a aprendizagem. Inicialmente, o professor apresenta a tarefa, formulando um problema que, por meio dos dados fornecidos, estimule a transformação e a descoberta da relação universal do objeto de estudo. Em seguida, o professor pode analisar verbalmente o objeto universal, extraindo suas propriedades e promovendo as transformações mentais necessárias.

Outro papel relevante atribuído ao professor diz respeito à mediação do processo de ensino, que inclui o controle da execução das ações e a avaliação contínua para verificar se o aluno se apropriou do conceito. Os conceitos devem ser trabalhados de forma que as ações da tarefa estejam “[...] num movimento do geral para o particular e do coletivo para o individual” (Libâneo; Freitas, 2015a, p. 6).

Os experimentos aplicados nas atividades têm como objetivo possibilitar a resolução de problemas e a execução de ações e operações durante as tarefas de estudo, promovendo a reflexão e a análise. Davydov (1988) destaca que a finalidade das matérias escolares nos primeiros anos é promover atividades investigativas e estimular o pensamento teórico nas crianças. O plano de ensino, por sua vez, deve delinear a sequência das tarefas de aprendizagem, orientando o aluno na assimilação de conhecimentos e habilidades por meio das ações de aprendizagem, culminando na formação de conceitos.

De acordo com Davydov (1988), a atividade de estudo voltada para o conhecimento teórico é importante para o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico, sendo, portanto, fundamental para a criança em idade escolar. A eficácia dessa atividade depende das necessidades e dos motivos das tarefas escolares, bem como das ações e operações preparadas e orientadas pelo professor, que estão intrinsecamente associadas à atividade de estudo.

O objetivo principal do professor na atividade de ensino é promover o desenvolvimento mental do aluno. Na prática, é fundamental que esse profissional ofereça condições que permitam ao discente internalizar os conteúdos por meio do processo mental, formando, assim, o pensamento teórico-científico (Libâneo, 2016). Para alcançar esse objetivo, as ações pedagógicas são imprescindíveis. Desse modo, algumas estratégias precisam ser adotadas para que os professores tornem o ensino mais atraente e orientem os alunos em relação aos conteúdos, como apontadas pelo autor:

- a) Ter conhecimento profundo dos conceitos centrais e leis gerais da disciplina, bem como dos seus procedimentos investigativos (e como surgiram historicamente na atividade científica).
- b) Iniciar o estudo do assunto pela investigação concreta (objetos, fenômenos, visitas, filmes), em que os alunos vão formulando relações entre conceitos, manifestações particulares das leis gerais, para chegar aos conceitos científicos.
- c) Saber escolher exemplos concretos e atividades práticas que demonstrem os conceitos e leis gerais de modo mais transparente.
- d) Considerar que o movimento da aprendizagem se dá do plano coletivo para o plano individual.
- e) Saber avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade.
- f) Saber criar ou propor novos problemas (situações mais complexas de aprendizagem, com maior grau de incerteza que propiciam em maior medida a iniciativa e a criatividade do estudante) (Libâneo; Freitas, 2015a, p. 4).

No plano de ensino, o motivo é essencial, pois, ao trabalhar com os conteúdos e desenvolver o pensamento crítico dos alunos, o professor contribui significativamente para a formação integral deles (Libâneo; Freitas, 2015a). A apropriação dos conteúdos e a construção de um modo de pensar crítico são fundamentais para o crescimento intelectual e para a aplicação prática desses conhecimentos na vida cotidiana dos alunos. Ao internalizar os conceitos ensinados, os estudantes são capazes de conectá-los de maneira significativa às várias dimensões da vida – nos âmbitos cultural, político, profissional ou pessoal –, fortalecendo sua capacidade de agir e refletir de forma autônoma e consciente.

Com base no exposto, destaca-se a relevância da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov na formação do pensamento teórico-científico nos anos iniciais. A prática didática, guiada por essa teoria, sublinha a importância de uma abordagem estruturada que promova a abstração, generalização e formação de conceitos. Nesse contexto, o professor desempenha papel central, não apenas na mediação dos conteúdos, mas também na motivação dos alunos e na organização de

atividades que estimulam o pensamento crítico e a internalização dos conhecimentos. Essa metodologia busca integrar o aprendizado à vida cotidiana dos alunos, proporcionando-lhes ferramentas cognitivas e práticas para enfrentar desafios em diversas esferas de sua existência.

Ratifica-se, assim, que a educação, ao seguir essa abordagem, contribui não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação integral dos estudantes. Nessa perspectiva compreende o homem como sujeito da história e preparando-os para uma atuação consciente e crítica na sociedade, ou seja, ensinar o aluno a pensar. Sob essa visão, encontra a teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental.

3.9 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.9.1 Síntese dos aportes da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para os anos iniciais

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vigotski, busca compreender a educação a partir da relação do sujeito com seu contexto social. Essa abordagem enfatiza que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre nas interações sociais, em que a linguagem e a cultura desempenham papéis fundamentais. “O autor pesquisou o desenvolvimento humano sempre em sua relação com o meio, destacando a dinamicidade e a dialeticidade dessa relação entre o indivíduo e meio mediada pelos signos, particularmente pela linguagem oral e escrita” (Ferreira; Schlickmann, 2022, p. 645).

Essa teoria fundamenta-se na perspectiva marxista, que parte da premissa de que a história, escrita pelos homens, é moldada por suas ações e interações ao longo do tempo. Essa trajetória histórica é marcada pela consciência humana, que se distingue da animal, permitindo aos indivíduos criar e modificar os meios de subsistência, os quais dependem essencialmente da natureza e da relação com outros seres humanos. Assim, é possível afirmar que “a primeira preposição de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber a preposição de que os homens devem estar em condição de viver para ‘fazer história’” (Marx; Engels, 2021,

p. 23).

O desenvolvimento histórico ocorre nas relações naturais e sociais, e ao longo dessa trajetória, além da consciência, emerge a linguagem, que é fundamental para a comunicação entre os indivíduos. Ambas surgem da necessidade de interação entre os seres humanos. A elaboração da teoria histórico-cultural tem como fundamento as perspectivas de Marx e Engels, que abordam a educação sob um novo prisma.

Vigotski encontrou no método do materialismo histórico, oriundo de Marx e Engels, uma solução para os dilemas científicos que desafiavam os pensadores de sua época, pois reconhece que todo esse processo é dinâmico e está em constante transformação. Nesse contexto, o psicólogo russo explica a transição dos processos psicológicos para processos mais complexos. Essa explicação baseia-se na ideia de que o ser humano estabelece relações tanto com a natureza quanto com outros indivíduos. Para facilitar essas interações, utiliza a mediação por meio de instrumentos e signos.

Assim, a teoria do materialismo histórico também afirma que “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento)” (Cole; Scribner, 2007, p. XXV). Essa afirmação ressalta como a mediação das relações sociais e materiais influencia a formação da consciência e o comportamento humano.

Vigotski, ao expandir o conceito de mediação, enfatiza o papel dos instrumentos e signos – como a linguagem, a escrita e o sistema de numeração – que são frutos da história humana. Esses elementos têm o potencial de transformar as formas sociais e promover o desenvolvimento cultural. O autor acreditava que, ao internalizar esses sistemas de signos, as pessoas experimentam transformações comportamentais que se relacionam diretamente com o desenvolvimento individual.

A linguagem, emergindo da interação entre indivíduos e seu meio, é essencial para a comunicação e, ao mesmo tempo, influencia o desenvolvimento do pensamento, especialmente das funções psicológicas superiores. Para Vigotski, essas funções psicológicas são desenvolvidas na criança por meio do aprendizado cultural e das experiências mediadas por uma pessoa mais experiente.

O trabalho de Vigotski se destaca pelo seu interesse na gênese dos processos psicológicos humanos no contexto histórico e cultural do indivíduo, buscando transformar e refletir sobre o desenvolvimento humano. Rego (2014) destaca que as teorias de Vigotski eram diversas e abrangentes, e após sua morte, muitos de seus

trabalhos não foram investigados de maneira mais profunda. Foram seus colaboradores que adotaram novas linhas de pesquisa e continuaram a explorar suas ideias.

Seguindo a linha histórico-cultural para o desenvolvimento humano, encontramos o ensino desenvolvimental proposto por Vasili Davydov. Seus estudos abordam a teoria da atividade, fundamentando-se nos resultados das pesquisas da escola vigotskiana. Davydov baseou suas investigações em teorias desenvolvidas por Karl Marx, Lev Vigotski e Alexei Leontiev, utilizando esses referenciais para estabelecer as bases filosóficas da psicologia contemporânea. Em sua abordagem, Davydov combateu tanto o idealismo quanto o materialismo mecanicista, criando um método próprio de pesquisa dentro da lógica dialética.

Conforme relata Davydov (1988), seus estudos sobre a dialética materialista possibilitaram a compreensão da origem das categorias lógicas, demonstrando que a lógica, refletida na consciência humana por meio da historicidade, gera homens concretos. Todo esse desenvolvimento dialético está intimamente relacionado à atividade humana em seu contexto histórico, onde o indivíduo, em sua relação com o meio, se apropria de formas histórico-sociais, resultando no processo de interiorização.

Dessa forma, a lógica se manifesta como a atividade prática da vida do homem, pois está intrinsecamente ligada a toda prática histórico-social. A atividade é fundamental para o desenvolvimento humano e se integra à ciência contemporânea, seguindo a linha dialética que observa um ponto de vista dentro da estrutura universal. Dentro dessa perspectiva, a atividade se relaciona com a verdade, vinculando-se ao conhecimento e à experiência prática das relações entre os indivíduos, aplicando conceitos como o geral, o singular, o abstrato e o concreto.

Durante a realização dessa atividade, ocorre um movimento do exterior para o interior, visando satisfazer as necessidades do sujeito. Davydov (1988) destaca que os componentes dessa atividade, como necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, estão interligados ao conceito de ideal que reside no ser humano, essencial para seu desenvolvimento. Para desenvolver seu estudo sobre a atividade humana, Davydov deu continuidade às teorias científicas de Leontiev, que afirma que a essência da atividade individual do homem é, na verdade, a atividade social coletiva.

Davydov (1988) assinala o estudo feito por Leontiev, que na teoria da atividade vincula o sujeito a uma necessidade, a qual gera um motivo que orienta a

concretização dessa atividade. Assim, compreende-se que a atividade está ligada à ação, e que o motivo serve como estímulo para a execução da tarefa por meio da ação. Além disso, é importante ressaltar que, se a necessidade e o motivo que impulsionam a realização da atividade estiverem relacionados à formação psicológica, a atividade não deve ser governada de maneira rígida para satisfazer essas necessidades e motivos.

A atividade, portanto, não pode ser tratada isoladamente da consciência; ao contrário, deve ser considerada de forma interligada no processo de formação humana. Davydov explica que a atividade é mediada pela psique, onde estão armazenadas informações, imagens da realidade e as ações relacionadas a essas imagens. Nesse momento, a psique já se transforma em consciência. O ser humano se desenvolve historicamente através de seu meio social, e o trabalho é uma atividade humana que envolve a execução de atos para satisfazer suas necessidades. Assim, ao transmitir habilidades adquiridas ou criadas a outros indivíduos, o homem forma a cultura, sendo capaz de repassar conhecimentos e habilidades a novas gerações. Portanto, a cultura se configura como um conjunto de relações sociais (Davydov, 1988).

De acordo com Davydov, a educação e o ensino experimentais, mediadas pela comunicação entre professor e aluno, utilizam procedimentos que promovem um novo nível de desenvolvimento mental. O ensino experimental, portanto, é o que provoca o desenvolvimento.

Nesse sentido, Davydov (1988, p. 190) afirma que “a educação e o ensino desenvolvimental tratam a criança como um todo, com a atividade integral que reproduz no indivíduo as necessidades, as capacidades, os conhecimentos e as formas de comportamento socialmente produzidos”. O autor enfatiza que a educação e o ensino desenvolvimental não podem ocorrer isoladamente; devem ser estudados em conjunto com profissionais de diversas disciplinas para determinar o melhor caminho para estimular o desenvolvimento. Nessa perspectiva, os estudos foram realizados em escolas russas durante vários anos sob a orientação geral de Daniil B. El’Konin e Vasilii V. Davydov.

A pesquisa de Davydov foi orientada nas séries iniciais e em algumas disciplinas escolares de séries mais avançadas, apresentando resultados concretos, tais como: a definição de conteúdos e fundamentos no campo da lógica e da psicologia para estruturar as matérias escolares relacionadas à atividade de estudo; o

desenvolvimento mental no processo da atividade de estudo; as reservas do desenvolvimento mental dos alunos em diferentes séries; e as características de organização do experimento formativo (Davydov, 1988).

Além disso, é importante destacar que a finalidade da pesquisa de Davydov é comprovar a teoria de Vigotski sobre o ensino de crianças em seu desenvolvimento mental. A tese central é que a consciência e o pensamento teórico se formam nas crianças em idade escolar durante o processo de assimilação de conhecimentos e habilidades ao longo da atividade de estudo. Para isso, foram elaborados currículos experimentais para a escola elementar, utilizando novos métodos de ensino e materiais que instruem os professores por meio de planos ou resumos detalhados para cada disciplina. Esses planos visam expor sequências de tarefas de aprendizagem, aplicando materiais didáticos que conduzem o aluno à assimilação de conhecimentos e habilidades por meio de ações de aprendizagem.

Na concepção de ensino e aprendizagem dentro do sistema didático, a assimilação dos conhecimentos teóricos é concretizada na prática por meio da resolução de tarefas de aprendizagem, com ações orientadas para o estudo e a finalidade de adquirir essa assimilação. A ocorrência da assimilação, por sua vez, colabora para novas formações mentais. Essas ações permitem que o aluno execute corretamente as funções, resultando em trabalhos produzidos de forma adequada. Essa abordagem peculiar de execução de ações é parte da metodologia proposta, que oferece diversas tarefas para que a criança possa realizar comparações e identificar diferentes fundamentos construídos durante as atividades.

Para ser eficiente, Davydov (1988) explica que a teoria de Vigotski, no contexto do materialismo dialético, fundamenta o desenvolvimento histórico da atividade, da mente e da personalidade humana, servindo como base para o ensino e a educação desenvolvimental. Essa teoria destaca a relação entre adultos e crianças, onde a organização das atividades reproduz necessidades historicamente construídas, gerando, assim, um processo de ensino e aprendizagem.

Na organização das atividades, estão incluídos os conteúdos e os procedimentos que, ao serem transformados pela criança, sofrem mudanças. As capacidades do ensino e da educação se manifestam quando o conteúdo e a organização das atividades correspondem à estrutura mental do aluno. Para isso, as atividades devem estar alinhadas com as propriedades do objeto de estudo, estimulando o desenvolvimento infantil.

Assim, conclui-se que, no ensino desenvolvimental de Davydov, a atividade de estudo que conduz ao conhecimento teórico é fundamental para o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico, constituindo a principal atividade para crianças em idade escolar. Essa atividade é sustentada pelas necessidades e motivos educacionais presentes nas tarefas escolares, assim como nas ações e operações preparadas e orientadas pelo professor.

Os experimentos aplicados durante as atividades visam principalmente à resolução de problemas, e as ações e operações realizadas nas tarefas de aprendizagem em sala de aula promovem a reflexão e a análise. A importância das matérias escolares nas séries iniciais reside na capacidade de proporcionar atividades de investigação e estimular o pensamento teórico nas crianças em idade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco a didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando uma análise das contribuições das teorias histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. O estudo evidenciou como essas teorias possibilitam à criança uma abordagem didática que visa promover o desenvolvimento da aprendizagem, valorizando o pensamento crítico e os conhecimentos cotidianos.

A formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico são facilitados por meio da abstração e da generalização dos conhecimentos. Para alcançar esses processos de abstração e generalização, é necessário utilizar a atividade de estudo no ensino.

De acordo com a teoria do ensino desenvolvimental, quando a criança adquire conceitos durante a atividade de estudo, relacionando-os com sua vida prática, ela demonstra ter alcançado um nível de pensamento teórico-científico. Portanto, para propagar esse tipo de pensamento, o professor deve incentivar a atividade de estudo. Contudo, observa-se que o ensino no Brasil ainda se baseia em métodos tradicionais para atingir esses objetivos.

Nesse sentido, é evidente que, para romper com as limitações dos métodos tradicionais e fomentar o desenvolvimento humano, são necessárias mudanças na didática. A problematização emerge como um elemento crucial na identificação da necessidade de avanços nas práticas didáticas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral desta pesquisa foi apresentar a trajetória histórica da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, destacando suas principais contribuições para a prática didática dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: examinar como as ações da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov podem melhorar a prática didática dos professores; descrever o ensino voltado para o desenvolvimento humano nos anos iniciais, com base nas ações propostas por Davydov; explorar de forma abrangente a trajetória histórica da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, enfatizando suas principais contribuições para a prática didática dos educadores; e investigar como as ações da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov podem ser implementadas para aprimorar a prática didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa levou em consideração a trajetória histórica e as ações da teoria do ensino desenvolvimental, ressaltando como ela pode enriquecer a prática didática dos educadores. Ao abordar questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, a psicologia oferece fontes teóricas significativas para os educadores que buscam compreender os processos educativos, especialmente no contexto da didática do ensino desenvolvimental nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro capítulo da pesquisa iniciou-se com um estudo sobre a formação de professores para os anos iniciais, incluindo a definição de didática, o papel da didática nos cursos de licenciatura e a relação entre didática e políticas curriculares, com uma perspectiva crítica em relação à visão neoliberal que enfatiza uma educação voltada para resultados.

No segundo capítulo, a pesquisa abordou a historicidade das concepções pedagógicas, analisando a didática proposta pela concepção tradicional, o movimento da Escola Nova, a educação de resultados e a didática crítica.

No terceiro capítulo, explorou-se a constituição da teoria histórico-cultural e suas contribuições para o ensino desenvolvimental no processo de ensino-aprendizagem. Psicólogos russos como Vigotski, Leontiev e Davydov oferecem contribuições teóricas significativas para o desenvolvimento humano, ressaltando a importância da atividade de estudo e propondo uma organização de ensino que visa desenvolver as funções psíquicas superiores da criança.

No quarto capítulo, foi apresentada uma breve explanação que situa partes importantes da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. A didática desenvolvimental destaca a atividade de estudo por meio de uma organização de ensino que propõe ações que vão do abstrato ao concreto, levando em consideração as necessidades e os desejos de todos os envolvidos para a formação dos conceitos.

O presente estudo partiu do pressuposto de que a qualidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos está intimamente relacionada ao conhecimento e à prática da didática. Assim, a didática desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, especialmente nos anos iniciais, que correspondem às primeiras fases de formação do ser humano. A base da pesquisa recai sobre o problema da didática nos anos iniciais, orientada pelas teorias histórico-cultural e do ensino desenvolvimental.

A pesquisa destacou alguns desafios, como a apropriação dos conceitos do

ensino desenvolvimental, que são essenciais para a formação dos conceitos. Um dos principais desafios é compreender a teoria do ensino desenvolvimental e sua aplicação prática, que envolve desenvolver a relação entre o abstrato e o concreto, assim como as ações necessárias para as atividades de estudo, alinhadas às necessidades e desejos dos alunos. Apesar dessas dificuldades, os avanços obtidos na pesquisa foram positivos e tiveram um impacto significativo e transformador na didática aplicada na prática. Essa transformação incluiu a transição do pensamento de uma didática tradicional para uma didática voltada para o desenvolvimento mental, promovendo uma nova perspectiva na prática didática da professora pesquisadora.

Pode-se afirmar que a organização do trabalho influenciou a pesquisadora a praticar ações didáticas que favoreçam o desenvolvimento humano, com essa necessidade atrelada ao desejo de criar novas abordagens pedagógicas. Para implementar essas novas abordagens, foi necessário adquirir um maior conhecimento sobre os conceitos de didática e desenvolver um pensamento teórico sobre a didática desenvolvimental. A pesquisa aprofundou a compreensão de como desenvolver o pensamento teórico nos alunos, revelando que isso representa um desafio para o professor, considerando que a escola possui um processo histórico enraizado em um pensamento empírico.

Para promover a mudança, é essencial adotar um novo modo de aplicar a didática, superando o conhecimento empírico e avançando para o desenvolvimento do pensamento cognitivo, ou seja, para a formação de conceitos. Compreende-se que essa transformação leva tempo e é constantemente influenciada pelo sistema educacional e pelos fatores socioculturais. Portanto, uma reflexão significativa sobre a prática didática em sala de aula é imprescindível.

A mudança deve considerar as necessidades e os desejos dos envolvidos, tendo como base a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental, que revelam as contradições da prática didática tradicional. Nesse sentido, a avaliação realizada pela pesquisadora demonstra que é possível conceber uma didática fundamentada nessas teorias. A prática da avaliação promove uma mudança importante na compreensão do ensino e da aprendizagem, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre a didática e possibilitando a execução de práticas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.

A pesquisa destacou a necessidade de revisar a didática aplicada em sala de aula para promover uma aprendizagem mais eficaz e um real desenvolvimento dos

alunos. De fato, a didática sugerida pela teoria do ensino desenvolvimental valoriza a aprendizagem por meio de conteúdos científicos, levando os alunos a pensar, a se tornarem mais autônomos e a receberem uma formação mais consistente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A teoria do ensino desenvolvimental oferece um caminho didático baseado em ações, tarefas e operações, alinhadas às necessidades e aos desejos dos alunos, viabilizados pela atividade de estudo, seguindo uma lógica dialética.

A pesquisadora argumentou contra o ensino tradicional, que se baseia em uma didática decorativa, repetitiva e centrada na memorização de conteúdos impostos pela sociedade. A trajetória da pesquisa despertou um maior interesse na pesquisadora pela linha de pesquisa voltada para o desenvolvimento humano, isto é, pelo ensino desenvolvimental. Embora reconheça que alguns docentes dos anos iniciais ainda não possuam um conhecimento profundo nessa área, acredita-se que é possível mudar as práticas didáticas. Além disso, a pesquisa reforçou a ideia de acreditar nas mudanças didáticas e na viabilidade dessas transformações, mesmo diante do desafio de enfrentar a resistência dos alunos e de executar o trabalho em colaboração com outros profissionais que têm pouco domínio da didática voltada para o desenvolvimento humano.

Ao compreender a teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental, observa-se que a transformação do processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio do desenvolvimento interno das funções psíquicas superiores, como memória, atenção, percepção e pensamento.

Dessa forma, o objetivo principal foi explorar de maneira abrangente a trajetória histórica da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, destacando suas principais contribuições para a prática didática dos professores dos anos iniciais. A pesquisa também busca investigar como as ações da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov podem melhorar a prática didática dos professores e descrever o ensino voltado para o desenvolvimento humano nos anos iniciais, com base nas propostas de Davydov.

A investigação da didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada nas contribuições das teorias histórico-cultural e do ensino desenvolvimental, permitiu analisar como essas teorias podem oferecer uma reflexão para os professores sobre uma didática voltada para o desenvolvimento humano no contexto do trabalho pedagógico.

A pesquisa proporcionou reflexões pedagógicas que sustentam a ideia de que a aprendizagem depende de uma organização do ensino que realmente considere o aluno e promova uma formação teórica sólida.

Os resultados revelaram que os estudos sobre alguns componentes curriculares dos anos iniciais, como Língua Portuguesa e Ciências, necessitam de um aprofundamento, pois há uma escassez de pesquisas referentes a esses componentes. Outros, como Arte, História e Geografia, ainda precisam ser iniciados. O componente de Matemática destacou-se como o de maior preferência, refletindo um grande número de estudos encontrados nesta pesquisa.

Os resultados permitem afirmar que os estudos sobre a didática nos anos iniciais ainda são superficiais, exigindo uma análise mais aprofundada, com ênfase nas contribuições da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental para o trabalho pedagógico. A pesquisa envolveu um trabalho teórico baseado nas duas teorias, ambas de orientação dialética. Como pontuado por Davydov (1988, p. 21): “As categorias da lógica dialética, e a consciência humana internamente vinculada àquelas, surgem e se formam na prática de vida integral e diversa de indivíduos concretos e da sociedade humana como um todo.” Para Davydov, esse é o caminho a ser seguido no ensino.

Entende-se que este estudo contribui significativamente para o conhecimento das duas teorias, colaborando com a pesquisadora, que sempre desejou aplicar um ensino que desenvolvesse o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Portanto, o compromisso é divulgar e aplicar, na prática, tanto com os alunos da rede pública quanto na formação continuada dos professores pedagogos, as contribuições das duas teorias.

Para concluir a pesquisa e escrever a dissertação, a pesquisadora afastou-se temporariamente da sala de aula. Esse período permitiu-lhe refletir sobre a teoria e a prática. Ela retornará a uma escola em período integral com novas ideias e energia renovada para integrar teoria e prática, confiante na possibilidade de promover o desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se que o trabalho pedagógico fundamentado na didática do ensino desenvolvimental seja efetivamente realizado.

REFERÊNCIAS

AEBLI, H. **Prática de Ensino**: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

ALMEIDA, W. R. A de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Grifos**, n. 36/37, p. 117-126, 2014.

AQUINO, T. de. **Sobre o ensino (magistério)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARRUDA, J. J. de A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1988.

AZEVEDO, F. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Revista Ciência & Luta de Classes Digital**, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2014. Disponível em: <https://ceppes.org.br/revista/edicoes-antiores/edicao-agosto-de-2014-n-1-v-1/bevilaqua-john-dewey-e-a-escola-nova-no-brasil>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 22 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

CÂMARA, M. A. O.; EVANGELISTA, G. M.; SILVA, M. A. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: suas implicações para o trabalho docente. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20475/209209217106>. Acesso em: 01 ago. 2023.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, V. M. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

CHAKUR, C. R. S. L. **A desconstrução do construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: UNESP, 2015.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, M. V. da. **Piaget**: Psicologia Genética e Educação. UNESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/141/3/01d08t02.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação e à escola pública. *In*: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. de A. S. (orgs.). **Didática, formação de professores e políticas públicas**. Jundiaí-SP: Paco, 2023.

CUSTÓDIO, J. F.; ALVES FILHO, J. de P.; CLEMENT, L.; RICHETTI, G. P.; FERREIRA, G. K. Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología**, v. 33, p. 11-35, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n33/n33a01.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

DAVYDOV, V. V. Problemas do Ensino Desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Revista Soviet Education**, v. 30, n. 8, ago. 1988.

DAVYDOV, V. V. **Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade**. Tradução: Andrii Mischchenko. Curitiba: CRV, 1997. p. 289-298.

DAVYDOV, V. V. O que é a atividade de estudo? Tradução: Ermelinda Prestes. **Revista Escola Inicial**, n. 7, p. 1-6, 1999. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_o_que_e_a_atividade_de_estudo.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

DAVYDOV, V. V. Os princípios do ensino na escola do futuro. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria da Atividade do Estudo**: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 183-189.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. **Significados**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

EBY, F. Herbart e a Ciência da Educação. *In*: EBY, F. **História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962. p. 408-429.

FARIA, L. R. A. de. O movimento da didática crítica e o pensamento pedagógico didático na década de 1980. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 343-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/6568/5233/15753>. Acesso em: 13 jan. 2024.

FEIO, J. da S.; VASCONCELOS, C. F. C.; JUSTI, J.; CARVALHO, Á. V. de. Didática histórico-crítica e o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Formação@Docente**, v. 9, p. 110-129, 2017.

FERNANDES, N. L.; ALMEIDA, R. B. de. A conjuntura política e embates das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular: contextualização histórica, social e econômica do currículo no Brasil. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 18-26.

FERREIRA JÚNIOR, A. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFScar, 2010.

FERREIRA, T. C. de S.; SCHLICKMANN, M. S. P. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 1, p. 643-660, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15753>. Acesso em: 19 set. 2024.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, F. M.; SILVA, J. A. da. As traduções e recontextualizações da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vCxJSC88LWxbddrvvc6Tcrx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREITAS, S. C. de; FIGUEIRA, F. L. G. Neoliberalismo, Educação e a Lei 9.394/1996. **HOLOS**, ano 36, v. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061>. Acesso em: 13 nov. 2023.

FURTH, H. G. **Piaget na sala de aula**. Tradução: Donaldson M. Garschagem. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

GORENDER, J. Introdução. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GOULART, I. B. **Piaget**: experiências básicas para a utilização pelo professor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HEGETO, L. de C. F. A disciplina de Didática nos cursos de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 25, p. 538-554, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3448>. Acesso em: 11 set. 2023.

HERBART, J. F. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. de S. A pedagogia tecnicista. *In*: MELO, G. (Org.). **Escola Nova**: tecnicismo na educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1986.

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil – esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LIBÂNEO, J. C. O Campo Teórico-Investigativo da Pedagogia, a Pós-Graduação em Educação e a Pesquisa Pedagógica. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 109-121, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/662>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892>. Acesso em: 15 set. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2018. p. 39-65.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 23-57.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo. *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, L. R. (Orgs.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, J. C. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 50-97.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental**. 2015a. (Texto didático não publicado).

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015b. p. 327-362.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davydov-Repkin**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 213-240.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2023.

LOMBARDI, J. C. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 79-122.

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.

MARINO FILHO, A. Significação e envolvimento na atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 55-72.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de Formação Inicial de Professor da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423>. Acesso em: 30 out. 2023.

MOREIRA, J. A. da S.; MARTINELLI, T. A. P.; SILVA, R. V. da; VASCONCELOS, C. de M. Banco Mundial e as recomendações atuais para as políticas educacionais no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 14, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90622/58619>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Tradução: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/55XqZmZcLSZQ9xLKg94ChtR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2023.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução: Manoel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **Jan Amos Comênio**. Tradução: Martha Aparecida S. Marcondes, Pedro Marcondes e Gino M. C. Mazzetto. Recife: Massangana, 2010.

PIMENTA, S. G. Endípedes, didática e práticas de ensino: histórico, avanços, ausências, desafios e embates no contexto neoliberal. *In*: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. de A. Silva (orgs.). **Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

PIMENTA, S. G. Para re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-76.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vygotsky: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 57-78.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davydov (1958-2015). **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 22 jan. 2024.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e a epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Piaget segundo seus próprios argumentos. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-30, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/pQyqXs5N77VMNrc4m85Nvgw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIBEIRO, R. C. F. Oficinas e redes sociais na reabilitação psicossocial. *In*: COSTA, C. M.; FIGUEIREDO, A. C. (Orgs.). **Oficinas terapêuticas em saúde mental: sujeito, produção e cidadania**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004. p. 105-116.

ROCHA JÚNIOR, O. C. da R. Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 10, n. 2, p. 188-202, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8628/5555>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SANTOS, I. da S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

SANTOS, M.; ASBAHR, F. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/111588847/A_Teoria_Da_Atividade_De_A_N_Leontiev. Acesso em: 30 jan. 2024.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, construção do ser social e educação ambiental. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, especial, e8, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499473548>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SCHMIDT, J. E. **A obra de Lev Semionovitch Vigstski: conceitos e interpretações**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2019.

SILVA, A. V. M. A Pedagogia Tecnista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR Online**, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8644737/15765/27456>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, E.; LIBÂNEO, J. C. Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 5, n. 3, p. 700-725, set./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59160>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, R. T. M. Gênese das funções psíquicas: a formação do pensamento. **Revista Educação Online**, n. 20, p. 50-61, set./dez. 2015. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/196>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SOARES, L. L. da S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Anísio Teixeira: a democracia numa perspectiva educacional. *In*: BRESSANIN, C. E.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. **90 Anos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**. Cachoeirinha, RS: Editora Fi, 2023. p. 73-93.

TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 69-76.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC – Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência

propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ZUCK, D. V.; BORTOLOTO, C. C. A didática nas teorias pedagógicas: fundamentos e contribuições da didática crítica na formação de professores e aproximações com a pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 45-67, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3007>. Acesso em: 30 nov. 2023.