

Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Desenvolvimental *Aproximações e contrapontos*

Santa Otani¹ 

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Julia Malanchen² 

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: Este trabalho resulta de análise sobre aproximações e contrapontos de aspectos teórico-metodológicos entre as teorias Histórico-Crítica e Desenvolvimental, no contexto da Educação. Problematizam-se as possibilidades de inter-relação entre os modos de organização do Ensino e as duas teorias, que compartilham o referencial filosófico do materialismo histórico-dialético. Realiza-se estudo bibliográfico objetivando salientar os encontros filosóficos de ambas teorias, desde Davídov (1982, 1987, 1988, 1999), Saviani (2008, 2021), Ilyénkov (2007), entre outros. Indica-se profícua aproximação entre as teorias, vislumbrando diálogos na organização do Ensino a partir da atividade de estudo, proposta pela Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Palavras-chave: Davídov; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino Desenvolvimental.


Historical-Critical Pedagogy and Developmental Theory *Approaches and counterpoints*


Abstract: This work results from an analysis of approximations and counterpoints of theoretical-methodological aspects between the Historical-Critical and Developmental theories, in the context of Education. The possibilities of interrelationship between the organization modes of Teaching were problematized, as well as these two theories that share the philosophical framework of historical-dialectical materialism. A bibliographic study was carried out in order to highlight the philosophical similarities of both theories, from Davídov (1982, 1987, 1988, 1999), Saviani (2008, 2021), Ilyénkov (2007), among others. Fruitful approximation between the theories was identified, in line with the Teaching organization from the study activity, proposed by the Theory of Developmental Teaching.

Keywords: Davídov; Historical-Critical Pedagogy; Developmental Teaching.

Pedagogía Histórico-crítica y Teoría Desenvolvimental *Aproximaciones y contrapuntos*

Resumen: Este artículo resulta de análisis sobre las aproximaciones y contrapuntos de aspectos teórico-metodológicos entre las teorías Histórico-Crítica y Desenvolvimental, en el contexto de la Educación. Se problematizan las posibilidades de interrelación entre los modos de organización de la Enseñanza y las dos teorías, que comparten el referencial filosófico del materialismo histórico-dialéctico. Se realiza estudio bibliográfico objetivando señalar los encuentros filosóficos advenidos de ambas teorías, desde Davídov (1982, 1987, 1988, 1999), Saviani (2008, 2021), Ilyénkov (2007), entre otros. Se

¹ Mestre em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Foz do Iguaçu, membro do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR,  ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-12938415>. E-mail: santaotani@gmail.com.

² Doutora em Educação Escolar, Professora Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Foz do Iguaçu, membro do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR,  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0921-0699>. E-mail: juliamalanchen@gmail.com.

indica profícua aproximación entre las teorías, vislumbrando diálogos en la organización de la Enseñanza, partiendo de la actividad de estudio, propuesta por la Teoría de la Enseñanza Desenvolvimental.

Palabras-clave: *Davídov; Pedagogía Histórico-Crítica; Enseñanza Desenvolvimental.*

1 INTRODUÇÃO

O aporte teórico-metodológico que fundamenta a unidade entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), e a Teoria do Ensino Desenvolvimental (TED), está alicerçado na mesma base filosófica: o Materialismo Histórico-Dialético. A premissa básica que sustenta esta conexão, afirma a natureza social do desenvolvimento humano (SAVIANI, 2008; DAVIDOV, 1988). Objetiva-se analisar as possibilidades de inter-relação entre as teorias críticas, elucidando diálogos entre elas. Trata-se de um estudo teórico voltado para a seguinte questão: “Quais as manifestações e possibilidades de um diálogo entre o ensino proposto por Davydov e colaboradores na Teoria do Ensino Desenvolvimental com a Pedagogia Histórico-Crítica?”. Entendemos que as contribuições de orientação teórico-metodológica apresentadas pela TED, assim como o método proposto pela Teoria da PHC, possam contribuir para o avanço nas discussões acadêmico-científicas e, assim, traduzir conexões orientativas que derivem um modo de planejar e realizar ações para o trabalho educativo.

É possível considerar uma aproximação edificada no desenvolvimento humano, pois tanto a PHC quanto a TED tratam desse pressuposto em seus fundamentos. A PHC, em suas bases filosóficas, expressa os diferentes tipos de saber ou de conhecimento (sensível, intuitivo, afetivo, lógico, estético entre outros); Saviani (2008, p. 7) adverte que eles próprios não se bastam, mas interessam “enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos”, sendo que o homem “não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. Em outras palavras, Martins (2013, p. 271) advoga: “um ser que a princípio não dispõe de propriedades que assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano”.

De outro lado a TED, elaborada por Davídov e colaboradores busca em Leontiev (1978) fundamentos para compreender o conceito e a importância da cultura social. Leontiev (1978) afirma que somente as características biológicas não conferem ao homem o postulado da humanização. Para que tal fenômeno aconteça, é necessário apropriar-se da cultura como

resultado do produto histórico-social. Desse modo, “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Davidov (1988) interpreta a importância da atividade social e coletiva como base inicial da atividade individual do homem na apropriação da cultura. Ainda fundamentado em Leontiev, o cita: “a essência da atividade humana pressupõe não somente as ações de um único indivíduo, tomado isoladamente, mas também suas ações nas condições da atividade social, ou seja, pressupõe certa atividade conjunta” (LEONTIEV *apud* DAVIDOV, 1988, p. 31). Evidencia-se certa coerência entre tais teorias o que possibilita uma inter-relação entre elas. Com efeito, se estas teorias visam o desenvolvimento humano e, para que se efetive, é necessário que ocorra a aprendizagem. Tal relação se constitui em condições que é mediada pela educação escolar, cuja função é promover meios para transmissão/assimilação dos conteúdos historicamente sistematizados. Isso exige um ensino, ou seja, uma ação pedagógica previamente organizada, para que atinja tal finalidade.

2 FUNÇÃO DA ESCOLA E DO ENSINO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O professor e psicólogo russo Vasili V. Davidov, autor da Teoria do Ensino Desenvolvidor, elaborou um sistema de ensino para diferentes disciplinas para satisfazer necessidades formativas por meio do desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Com isso, colocou a didática desenvolvimental a serviço da pedagogia (DAVIDOV, 1988). Em suas investigações constatou que nas escolas da ex-União Soviética, a atividade de estudo estava ausente. Isso levou Davidov e colaboradores a propor novos conteúdos e método, centrado nas ideias de Vigotski ao defender que “as bases do desenvolvimento intelectual das crianças é o conteúdo dos conhecimentos assimilados” (DAVIDOV, 1988 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 320). Assim, surgiu a hipótese central explorada nas pesquisas de Davidov sob o tema: “as crianças pequenas podem desenvolver o pensamento teórico por meio da assimilação de conhecimento teórico” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 320).

A formulação da TED, de Davídov, incorpora pressupostos formulados por Vigotski, sobre o papel da escola e do ensino no desenvolvimento do psiquismo humano, assim como, os conceitos da teoria da atividade formulada por Leontiev. Para ele, a escola na contemporaneidade resulta em ensino dos estudantes com a finalidade de “orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, [...] ensiná-los a pensar, [...] mediante um ensino que impulse o desenvolvimento psíquico” (DAVÍDOV, 1988, p. 3). Para esta teoria, a função da escola e do ensino pode impulsionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes e com isso, melhorar e potencializar a sua aprendizagem.

De acordo com Libâneo e Freitas (2006), a TED, incorpora os conceitos de Leontiev, Galperin, Elkonin e outros, mantendo os pressupostos básico da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual “a educação e o ensino são formas universais necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão relacionados aos fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 5). Tal entendimento remete à educação escolar de orientação histórico-crítica, cujo principal nome de referência é Dermeval Saviani ao admitir que é função da escola criar condições para formar na consciência do indivíduo, uma imagem subjetiva da realidade objetiva, em suas múltiplas relações e determinações. Saviani (2008), alicerçado no movimento histórico das relações entre trabalho e educação, em suas formulações explicita que a natureza e a especificidade da educação passam, necessariamente, pelo entendimento de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, para compreender a natureza da educação, é preciso reconhecer os seres humanos em processo educativo.

Nesse sentido, apreender a forma de ser da educação, a sua natureza, exige a compreensão das raízes históricas, por meio das quais os seres humanos produzem suas existências e a si, pelo processo de produção da existência social. Melhor dizendo, compreender a natureza humana é entender a forma de ser, deste “ser” social, que necessita produzir suas condições de existência e o faz por meio do trabalho. Em decorrência disso, o trabalho é o processo pelo qual ocorrem a apropriação e a transformação da natureza e, concomitantemente, da modificação da natureza humana.

Uma das características essenciais da categoria ontológica denominada trabalho, que explicita a forma de “ser” dos seres humanos, é a capacidade desenvolvida por eles de, no

processo de apropriação da natureza, antecipar idealmente suas finalidades de ações para o processo de transformação. Assim, a atividade de trabalho que lhes permite a antecipação das suas ações de forma ideal, “pode ser traduzida pela rubrica trabalho não material. Trata-se aqui da produção, de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2008, p. 12). Ou seja, aquilo que é possível realizar e intervir na prática social, tendo em vista sua transformação.

Uma vez que os seres humanos precisam aprender a maneira de intervir objetivamente na natureza, o processo é educativo. Nesse sentido, em dado contexto histórico social, trabalho e educação coincidem. Saviani (2008) reconhece, na gênese do desenvolvimento humano, a própria gênese do fenômeno educativo; considera a natureza da educação como uma forma de trabalho, isto é, trabalho educativo, que produz a humanidade em cada indivíduo singular. Por isso, requer que reconheçamos a função específica e propriamente pedagógica da escola, ligada ao conhecimento. “É preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2008, p. 98).

Nos fundamentos da PHC, Saviani (2008) defende que não basta existir o saber sistematizado, na escola. É preciso disponibilizar formas de transmissão desse saber para que o estudante possa gradativamente assimilá-lo. É o saber dosado e sequenciado – transmitido pelo professor, dentro da instituição escolar – que o autor trata como conversão do saber elaborado em saber escolar. Por isso, tal “transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos, e organizam-se [...] numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (SAVIANI, 2008, p. 75).

Considerando a importância da escola para a transmissão dos saberes matemáticos, Giardinetto (2021), fundamentado na PHC, admite ser ela o espaço próprio em que se realiza o processo de ensino dos conteúdos escolares. E, acrescenta:

A função da escola é propiciar o acesso às objetivações para-si e, pela especificidade do grau de complexidade de tais objetivações, exige-se que o indivíduo se relacione de forma intencional, não-espontânea para a apropriação dessas objetivações (ao contrário do que ocorre na apropriação das objetivações em-si). A tarefa educativa escolar é intencional, sistemática e deliberada (GIARDINETTO, 2021, p. 26).

O desafio está, portanto, em como transmitir os conteúdos. O que, de maneira deliberada, se observa em contextos escolares é a queixa de que os estudantes não se apropriam dos conceitos, ou então, que não possuem raciocínio lógico. Ocorre, entretanto, que em muitas ocasiões, estes conceitos são transmitidos sob uma visão estática do conteúdo, como se ele fosse pronto ou cristalizado.

Com relação ao conteúdo ser transmitido como produto ou como algo pronto e cristalizado, Ilyénkov (2007), pautado na TED, faz uma crítica contundente a esse tipo de ensino. O autor salienta que, nos programas escolares, os conteúdos aparecem de modo definitivo, como verdades absolutas. São apresentados aos estudantes para que eles “engulam”. Logo, não oportunizam o movimento contraditório, intrínseco, presente nos conhecimentos em sua totalidade. Então, o autor argumenta que a escola deve ensinar os estudantes a buscar respostas às investigações a respeito do conhecimento em processo, desde o primeiro passo; salienta que na ausência desse procedimento no processo de apropriação do conhecimento, o resultado do conhecimento desconectado dos trajetos traçados

[...] que a ele conduziram, é um cadáver, ossos mortos, o esqueleto da verdade, incapaz de movimento independente. Ensinar o conhecimento científico estabelecido, registrado na terminologia verbal e separado do modo pelo qual foi adquirido, transforma-se numa casca verbal, mesmo que contenha todas as características externas da verdade (ILYÉNKOVA, 2007, p. 10).

Em contraposição a tal formulação, Duarte (2016) justifica a problemática pela visão materialista da dialética. Admite que não se trata de concordar com essa forma de trabalho, em que se utiliza dos conteúdos de uma forma cristalizada; ou de se utilizar do método investigativo como se fosse uma pesquisa no trabalho pedagógico. Trata-se de empregar a relação dialética entre o processo de objetivação da vida humana e as conquistas humanas de apropriação:

Uma crítica com muita frequência aos currículos escolares é a de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inerte, desconectados da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem. É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteudista” e, em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano (DUARTE, 2016, p. 48).

Duarte defende que essa é uma crítica que não se sustenta na análise da PHC. Para tanto,

recorre à teoria social de Marx para explicar as relações entre indivíduo e gênero humano, e a apropriação da cultura. Para a PHC, os conteúdos escolares presentes nos currículos escolares “são atividade humana historicamente produzida e condensada na forma de conhecimento” (DUARTE, 2016, p. 49). O autor justifica que todo produto da atividade humana contém propriedades humanas em estado de latência, trazidas novamente à vida por meio da atividade das gerações atuais. É originado, desde então, o título do livro em análise: *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Os conteúdos escolares são expressão de atividade humana, produzida historicamente e condensada na forma de conhecimento. O ensino desses conteúdos escolares, por sua vez, faz com que os indivíduos do tempo presente os reproduzam na forma de atividade humana historicamente produzida e socialmente elaborada.

3 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica foi gestada a partir do final da década de 1970 e meados da década de 1980. Saviani (2008, p. 5-9), ao situar como esse processo, pontua o conjunto de quatro textos que compõe o livro **“Escola e Democracia”** que se constituiu na base preliminar para a composição da PHC. A primeira edição da referida obra é lançada em 1983. O ano de 1991 registra a primeira edição de **“Pedagogia Histórico-Crítica”** como continuidade das ideias que estavam presentes no livro anterior (SAVIANI, 2014).

Em “Escola e Democracia”, o autor chama a PHC de Pedagogia Revolucionária, em alusão ao período de efervescência pelo qual passava nosso país por ocasião do processo de redemocratização. Esta pedagogia emerge no cenário político e histórico de abertura, rumo à superação do regime civil militar, em que se discutiam os limites da dominação burguesa e em contexto de discussão da educação como reprodutora das classes sociais dominantes.

Em oposição a tais sistemas político e pedagógico, a teorização crítica se levanta contra as teorias reprodutivistas. É “nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica” (SAVIANI, 2021, p. 25), com destaque para a importância de uma outra teoria pedagógica que defendesse o interesse das classes populares. De acordo com o autor, a construção de uma nova teoria crítica, só seria possível, se tivesse por base, a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento das classes populares.

A formulação desta teoria da educação, frente ao então movimento de luta contra os processos de dominação, se fundamenta no movimento de uma ideologia a favor do proletariado. Isso engendrou métodos de ensino, que fosse capaz de captar a realidade frente às desigualdades impostas pelo capital.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2021, p. 25-26).

Entretanto, Saviani explica que o conjunto de teorias educacionais críticas não possibilitou o reconhecimento de determinações recíprocas entre escola e relações sociais. Ou seja, não descortinavam nenhuma possibilidade da maneira que a educação escolar poderia trazer influências, isto é, determinações para as relações sociais mais amplas.

Na efervescência das discussões educacionais, se juntam grupos de professores, em diversos congressos de educação, com a finalidade de concentrar esforços para a formação de uma teoria pedagógica. Esta deveria conferir, à educação escolar, possibilidades de construção de um projeto de formação humana, com a perspectiva não somente de interferir nas relações sociais, mas também, com o propósito de superar o modo de produção capitalista.

É com tal intencionalidade que Saviani (2021) sistematiza os principais aspectos teóricos da PHC e, em continuidade, a observação de que a educação escolar tenha como propósito a realização daquilo que lhe é próprio, específico: estar relacionada com a sua própria natureza.

4 A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: GÊNESE E ELABORAÇÃO

A Teoria do Ensino Desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, em oposição à escola tradicional, cuja tarefa social correspondia integralmente o conteúdo empírico-utilitário (DAVÍDOV, 2021). Davíдов propôs o novo sistema de ensino da TED, centrado na formação do conceito de Atividade de estudo. Essa nova teoria objetivava oferecer um ensino desenvolvente das máximas capacidades intelectuais, às escolas de massa, sobretudo aos filhos dos camponeses.

Associada à pedagogia, filosofia e, em especial, à Psicologia Histórico-Cultural, esta teoria desenvolveu-se fundamentada na então chamada Escola de Vigotski, que juntamente com um grupo de “psicólogos e pedagogos vieram a constituir uma elite de pesquisadores na antiga URSS, entre eles A.N. Leontiev e A.R. Luria” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 1). Este grupo trabalhou nestas pesquisas que se estendeu por volta do ano de 1934, vindo a formar a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Eles desenvolveram temas relacionados com os processos intelectuais, envolvendo as emoções, a linguagem e o desenvolvimento humano.

Na sequência, sob a liderança de Leontiev, desenvolveu-se estudos sobre atividade humana, que veio a resultar na formulação da Teoria da Atividade, posteriormente ampliada por autores como “Galperin (Psicologia infantil), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento), Zaporoyetz (Psicologia da evolução) Boyovich (Psicologia da personalidade) e Levina (Psicologia da educação)” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 1).

Os estudos sobre a TED de Davydov só tiveram início em nosso país no final da década de 1990, basicamente, anunciada por Lins e Gimenez em um dos capítulos do livro “Perspectiva da Aritmética e da Álgebra para o Século XXI”. A formulação da TED, de Davydov, incorpora pressupostos de Vigotski sobre o papel da educação e do ensino no desenvolvimento do psiquismo humano, assim como os conceitos da teoria da atividade de Leontiev. Além disso, considera os pressupostos da teorização de Elkonin, sobre os processos da periodização caracterizado pelas atividades-guias ou dominantes. Teve como pressuposto básico, as pesquisas experimentais desenvolvidas por mais de cinco décadas de trabalho contínuo Davydov (*apud* PUENTES, 2017). Mas, para desenvolver o sistema, chamado de Teoria do Ensino Desenvolvidamental, Davydov se baseia, principalmente, na tese de Vigotski, segundo a qual ele usa a relação que existe entre instrução, os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento do sujeito.

O fundamento essencial do sistema da TED está estruturado no desenvolvimento de uma teoria de atividade de estudo, que “tem como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 53).

Ao realizar a atividade de ensino por meio de um processo de reflexão, Davídov (1988) afirma que o professor propicia aos estudantes o início da atividade de estudo, que os tornam sujeitos em atividade no processo de desenvolvimento.

Davídov (1988, p. 172) afirma que “a base do ensino desenvolvimental são os conteúdos, por meio dos quais se derivam o método e os procedimentos para a organização do ensino”. Importa observar que não é qualquer conteúdo que o estudante realiza na escola, que se configura de fato atividade de estudo. Os autores Davydov e Márkova (1987, p. 324) defendem que a atividade de estudo “é, antes de tudo, aquela atividade cujo produto são transformações no aluno. Se trata de uma atividade de autotransformação; nisto consiste sua principal particularidade”. Davídov (1988) entende que a atividade principal, ou atividade guia no processo de estudo, em idade escolar, é a atividade de estudo que tem como conteúdo o conhecimento teórico-científico.

A formulação da TED, na sua maior parte, teve por base a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski. Para Davídov (1988), a questão principal da psicologia pedagógica assenta-se na relação entre educação e desenvolvimento explicada na lei geral da gênese das funções psíquicas. O método de criação do Ensino Desenvolvimental, elaborado por Elkonin e Davydov, centrou esforços em conhecer melhor os processos de neoformações psíquicas e como desenvolvê-las no processo do ensino escolar. Os autores concluíram que os estudantes, em idade escolar, podem resolver tarefas de aprendizagem, se neles forem promovidas transformações básicas por meio de atividade de estudo, do pensamento teórico-abstrato e da regulação da conduta. Assim, o método que deve ser utilizado para a correta organização do ensino, para a TED, indica a forma pela qual a atividade de estudo deve ser estruturada.

Ao iniciar a aprendizagem de qualquer disciplina científica, os estudantes, com a ajuda do professor, analisam o conteúdo do material didático, separam nele a relação universal, constatando, simultaneamente, que se manifesta em muitas outras relações singulares existentes no material dado. Fixando, por meio de signos, a relação universal, os estudantes realizam a abstração substancial do objeto estudado. [...] Quando os estudantes começam a utilizar a abstração e a generalização substanciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em conceito, que fixa certa ‘célula’ do objeto estudado. (DAVÍDOV, 1988, p. 175).

O autor admite que por meio deste método os estudantes sob a orientação do professor, obtêm suas conclusões científicas acerca do objeto e, por essa via, formarão o pensamento teórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTER-RELAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Ao desenvolver este estudo investigativo, buscamos nas literaturas brasileira e russa autores que comungam de mesma base filosófica do Materialismo Histórico e Dialético. A busca focou-se em encontrar semelhança ou discrepância entre dois modos de organização do ensino: um pautado na Pedagogia Histórico-Crítica e o outro na Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Nesse sentido, direcionamos nosso olhar para a PHC e a TED no que tange o modo de organização do ensino. Logo, emergiu a questão central, como *problema* e também como *objetivo* a necessidade de compreender as inter-relações e os diálogos entre ambas teorias críticas. Frente ao arcabouço teórico explicitado, abordamos a estrutura e desenvolvimento das duas teorias, considerando o aporte teórico-metodológico, que sustenta a unidade entre a PHC e a TED: o Materialismo Histórico-Dialético, ratificado por uma concepção filosófica que afirma a natureza social do desenvolvimento humano. Esta concepção se faz presente em uma e outra teoria (SAVIANI, 2008; DAVÍDOV, 1988). Dessa forma, colocamos em destaque pontos de convergência ou de discrepâncias que consideramos pertinentes entre elas.

Quanto à gênese – a Pedagogia Histórico-Crítica teve sua origem na década de 1980 (SAVIANI, 2008), num cenário político e histórico de abertura, rumo à superação do regime militar, em que se discutiam os limites da dominação burguesa em um contexto de discussão da educação como reprodutora das classes sociais dominantes. Ela emergiu em oposição a esse sistema político e pedagógico, com a proposta de uma nova teoria que primasse pela defesa das classes populares. Uma teoria crítica cuja base fosse à luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento das classes populares (SAVIANI, 2021). De modo similar, a Teoria do Ensino Desenvolvimental emergiu no final da década de 1950, na antiga União Soviética, em oposição a escola tradicional – cuja tarefa social, correspondia integralmente ao conteúdo empírico-utilitário. Davidov (2021) propôs o sistema de ensino da TED, centrado na formação do

conceito de Atividade de estudo, objetivando oferecer um ensino desenvolvente das máximas capacidades intelectuais às escolas de massa, sobretudo aos filhos dos camponeses.

Quanto à função da escola – de acordo com a PHC, o papel da educação escolar é oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, fazer a conversão desses conhecimentos sistematizados, em saber escolar. Giardinetto (2021, p. 26) com base nos fundamentos da PHC, defende que, “a função da escola é propiciar o acesso às objetivações para-si³ e, pela especificidade do grau de complexidade dessas objetivações, exige-se que o indivíduo se relacione de forma intencional [...] para a apropriação dessas objetivações”. Igualmente, a TED compreende “a escola como espaço de apropriação do conhecimento mais elaborado pela humanidade” e, conseqüentemente de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento teórico (PANOSSIAN *et al.*, 2017, p. 129); e, afirma a necessidade de formar nos estudantes, as bases para que tenham capacidades de estabelecer relação teórica com a realidade.

Quanto ao método – um dos pressupostos da relação conteúdo e estrutura da atividade de estudo, de Davídov (1988) na TED, assegura que “a base do ensino desenvolvimental é o seu conteúdo, por meio dos quais derivam os métodos ou (modelos) para a organização do ensino” (DAVÍDOV, 1988, p. 172). Com base nesse pressuposto, o autor reconhece que a lógica do ato de ensinar assemelha-se com aquilo que Marx (2008) denominou como método de exposição. Também, Saviani (2008), na PHC, apresenta como método de exposição: pelo ensino, expõem-se os resultados alcançados pela humanidade acerca dos conhecimentos sistematizados; o autor denominou de conversão do conhecimento sistematizado em saber escolar.

Nesse sentido, Saviani (2021) lembra que o método de Marx (2008) é seguro, tanto para a produção do conhecimento (desenvolvimento da ciência) quanto para o ensino. Portanto, do ponto de vista da organização do ensino, tanto Saviani (2021) quanto Davídov (1988), criaram um método de ensino. Ao pensar um método para a PHC, Saviani (2021) expôs que ele não poderia ter um caráter eclético. Por sua vez, teria vinculação com a educação e a sociedade, e a sua referência seria a prática social. Desse modo, o método pedagógico formulado pelo autor em destaque, teve inspiração naquele que Marx (2008) propôs na análise da economia política, cujo movimento para se atingir o concreto exige a mediação das abstrações. É um método

³ De acordo Heller (2002, *apud* Giardinetto, 2021, p. 11), as objetivações para si são a ciência, a filosofia, a arte, a moral, a ética e a política. É o nível de relação intencional, com consciência.

dialético, constituído de cinco passos, os quais não são desenvolvidos de forma linear, mas como momentos articulados em torno dos conteúdos escolares.

De outro lado, Davýdov (1982) apresentou um método para a TED, em que indica a forma pela qual a atividade de estudo deve ser estruturada. Trata-se, também, de uma tradução do método dialético, estabelecido de modo mais detalhado que coloca o estudante em movimento de pensamento de redução do concreto ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto, traduzidos nas seis ações de estudos e, ainda, desenvolvidas por suas tarefas particulares. Para tanto, o professor apresenta aos estudantes, tarefas com problemas que os coloquem no processo de busca científica das condições de origem do objeto, pelo movimento do abstrato ao concreto. Escreve o autor: “Por conseguinte, trata-se de incluir nas disciplinas não definições extraídas dos conceitos e suas ilustrações, mas problemas que exijam esclarecer as condições de origem desses conceitos” (DAVÝDOV, 1982, p. 418-419, tradução nossa).

Observa-se que a necessidade emergente no objeto do ponto de vista da atividade de estudo exige ações e operações que conduzem a própria atividade. Portanto, as ações, com vistas a um determinado fim, precisam ser objetivadas num fim consciente e, só pode se realizar no interior de condições concretas. Tais ações exigem uma série de operações ou procedimentos específicos para a sua própria execução. A dinamicidade das ações, desde Davýdov (1988), só tem sentido no contexto das tarefas de estudo, cuja perspectiva é colocar em movimento um método de ensino nas suas máximas possibilidades de inteligibilidade: o pensamento teórico.

Ao propor o método com as tarefas de estudo, Davýdov (1988) afirma que elas só se objetivam pelo conjunto das cinco ações de estudo. Assim, a orientação do ato pedagógico na articulação com as ações de estudo em torno de um sistema de conceito requer a criação de condições para que os estudantes desenvolvam as ações e as respectivas operações, de forma que ambas permitam reconstruir o movimento do conceito no pensamento.

A aproximação mais evidente entre o método elaborado por estes dois autores, ocorre quando Saviani (2021) destaca que o concreto acontece pela mediação das abstrações e, de modo similar, Davýdov (1988) afirma que o professor deve propor tarefas que levem o estudante a buscar a origem do objeto, pelo movimento do abstrato ao concreto. Uma discrepância evidenciada no método da PHC, em relação ao método da TED, é a ausência de procedimentos ou estratégias na consecução do processo de ensino, que não se faz visível. De outro lado, o

método estruturado por Davídov (1988), na TED, se concretiza pela devida organização da atividade de ensino, que se objetiva na estrutura da atividade de estudo e estabelece como materialidade as tarefas de estudo.

Diante dessas formulações, é possível observar uma profícua aproximação do método pedagógico da PHC com a teoria da atividade de estudo desenvolvida por Davídov (1988). Os momentos de articulação do método da PHC – instrumentalização, problematização e catarse – mantém estreita relação com o conceito de necessidade expresso por Davídov (1988) na TED. Desse modo, considera-se que, a apropriação dos instrumentos culturais, estabelecidos na instrumentalização, estimulada pela ascensão subjetiva da necessidade objetiva de objetivar o conhecimento a fim de modificar a realidade, por meio da problematização, possa transformar os modos de percepção, pensamento e ação do estudante na catarse. A aproximação das teorias defende que o ensino escolar se oriente com o que há de mais desenvolvido em termos de signos culturais objetivados no conhecimento sistematizado, como condição fundamental para a atividade consciente, a teoria da atividade, em direção à consciência filosófica na PHC.

Considerando as semelhanças entre tais teorias, assim como o enriquecimento que ambas conferem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores na formação do pensamento teórico, vislumbrou-se a possibilidade de adoção das tarefas de estudo, defendida na proposição davydoviana como um caminho para elucidação da problemática de ordem pedagógica, para a didática histórico-crítica. Essa forma de conceber o Ensino com base na atividade de estudo, apresentada por Davídov (1988) na Teoria do Ensino Desenvolvimental, é um horizonte que se abre como indicativo de diálogo, no sentido de aproximação, para pensar a prática pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica.

Referências

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. p. 173-193.

DAVÍDOV, V. V. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Habana: Progreso, 1988.

- DAVÍDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, 1999.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- GIARDINETTO, J. R. B. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Matemática**: fundamentos teóricos e incursões pedagógicas. Jundiaí: Paco, 2021.
- ILYÉNKOV. É. V. Our schools must teach how to think. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. jul./aug. 2007, p. 9-49.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa. Livros Horizontes. 1978.
- LEONTIEV, A. N. Actividade e consciência. In: VILHENA, V. M. (Org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. São Paulo: Horizontes, 1980. p. 04-77.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: **V Congresso brasileiro de História da Educação**. Goiânia: Vieira, UCG, 2006, p.1-10.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. 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. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 315-350.
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.) **Ensino Desenvolvimental**: Antologia. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017.
- MAINARDES, J.; PINTO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskyana. **Educação & Sociedade**, [s. l.], n. 71, p. 255-269, 2000.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- PANOSSIAN, *et al.* Relações entre o movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017. p. 101-124.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Recebido em: 24 de maio de 2023

Aceito em: 30 de maio de 2023

Publicado online em: 3 de junho de 2023