



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Made Júnior Miranda¹

RESUMO

Este artigo procurou discutir aspectos relevantes da educação contemporânea e as contribuições da teoria apresentada pelo psicólogo russo Vasili V. Davídov. Assim, objetivou abordar elementos importantes para a compreensão da Teoria do Ensino Desenvolvimental, bem como as suas condições para colaborar com uma reflexão dos professores a cerca do desenvolvimento (do pensamento) dos alunos. Concluiu-se que estabelecer uma base teórica para orientar um sistema educativo, não é uma prática aleatória, pois requer um engajamento constante dos sujeitos envolvidos no encaminhamento e desenvolvimento das propostas educacionais. Esta disposição coletiva deverá implicar nos critérios de controle das ações educativas públicas e envolve, entre outros fatores, a ênfase na formação dos professores e um eficiente e propositivo sistema de avaliação das escolas. É preciso um desenvolvimento educacional que favoreça a qualidade do ensino com ética e com uma didática compatível com as necessidades sociais e intelectuais pretendidas para os alunos, quer seja na perspectiva da Teoria Histórico Cultural (ensino desenvolvimental), ou não.

Palavras-chave: Educação, Contemporaneidade, Ensino desenvolvimental.

*THE THEORY OF TEACHING AND DEVELOPMENTAL CONTEXTS OF
CONTEMPORARY EDUCATION*

ABSTRACT

This article aims to discuss relevant aspects of contemporary education and the contributions of the theory presented by the Russian psychologist Vasili V. Davidov. This paper aimed to address important elements for understanding the Theory of Developmental Education, as well as their conditions for supporting a teachers' reflection about development (thought) of the students. It was concluded that to establish a theoretical basis to guide an education system is not a random practice, it requires a constant engagement of persons involved in directing and developing the educational proposals. This provision should result in collective control criteria of public educational activities and involves, among other factors, the emphasis on teacher training and an efficient and purposeful system of evaluating schools. We need an educational development that fosters quality education with ethics and with a didactic compatible with social needs and intellectual intended for students, whether from the perspective of the Historical Cultural education (developmental) or not.

Keywords: Education, Contemporaneity, Developmental education.

¹Aluno do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. majejr@ig.com.br

Bolsista da FAPEG.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

*LA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN
CONTEMPORÁNEA*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir los aspectos relevantes de la educación contemporánea y los aportes de la teoría presentada por el psicólogo ruso Vasili V. Davidov. Este trabajo tuvo como objetivo abordar los elementos importantes para la comprensión de la Teoría de la Educación para el Desarrollo, así como sus condiciones para apoyar la reflexión de profesores sobre el desarrollo (pensamiento) de los estudiantes. Se concluyó que para establecer una base teórica para guiar a un sistema educativo no es una práctica al azar, se requiere un compromiso constante de las personas que participan en la dirección y el desarrollo de las propuestas educativas. Esta disposición debe dar lugar a criterios de control público colectivo de actividades educativas e implica, entre otros factores, el énfasis en la formación del profesorado y un sistema eficaz y con propósito de evaluar las escuelas. Necesitamos un desarrollo educativo que fomenta la educación de calidad con la ética y con una didáctica compatible con las necesidades sociales e intelectuales destinados a los estudiantes, ya sea desde la perspectiva de la educación Histórico Cultural (desarrollo) o no.

Palabras claves: Educación, Contemporaneidad, la educación del Desarrollo.

1. INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade atual, a educação é vista como um dos setores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação, embora nem todos os países invistam os recursos suficientes nesta idéia. É facilmente aceitável que os investimentos na produção de conhecimentos causam reflexos no crescimento do país, gerando novas perspectivas de renda e modificando a qualidade de vida de seu povo. Contudo, este é um pensamento que requer um maior aprofundamento, haja vista que na área do desenvolvimento educacional nem sempre os resultados estatísticos poderão ser vistos somente na forma absoluta. Isto implica em dizer que fazer um diagnóstico do nível de educação de uma população é algo que requerer estudos macro-estruturais e micro-estruturais que envolvem análises sociológicas, antropológicas etc., e que vão muito além da perspectiva estatística e comparativa dos vários sistemas de avaliações estabelecidos na sociedade e que frequentemente são desenvolvidos em diferentes contextos sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos, geográficos etc.

Contudo, apesar das análises dos resultados estatísticos educacionais deverem ser relativizadas de acordo com cada contexto é preciso considerar também que as disparidades



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

apontadas pelos instrumentos oficiais de avaliação dos sistemas educacionais nos fornecem indicativos para que possamos rever possíveis pontos de superação sumariamente diagnosticados no processo de desenvolvimento educacional. No Brasil, os dados sobre o desempenho dos alunos, principalmente da rede pública de ensino, não são os melhores. A educação tem apresentado vários problemas que influenciam na formação dos alunos: instalações inadequadas, a falta de professores, pobreza de recursos didáticos, salários insuficientes para suprir as necessidades dos trabalhadores, greves, violência dentro das escolas, entre outros. Este quadro tem caracterizado os poucos investimentos públicos na área educacional. O reflexo mais comum disso parece ser a deficiente formação dos alunos brasileiros. Na educação básica, no Brasil, os maiores problemas observados não são a ausência de escolas, ou as crianças faltando na escola por falta de dinheiro, mas a má qualidade da educação, que afetam, sobretudo, as populações de mais baixa renda. Olhando os resultados em seu conjunto, o analista Oliveira (2005) concluiu que a maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras não atinge os padrões mínimos de desempenho requeridos para as diferentes séries. Estes resultados também são expressos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Trata-se de uma prova que vem sendo aplicada a cada três anos, a partir do ano 2000, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de fornecer aos países participantes indicadores educacionais que possam ser comparados internacionalmente. Participam do programa alunos de 15 anos de idade, matriculados a partir da 7ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Em 2009, participaram da prova 65 países nas disciplinas de matemática, leitura e ciências, sendo que a ênfase desta vez foi na leitura. Os resultados das últimas edições foram: 2000 (43 países participantes, 1º Finlândia/média: 546.47, 2º Canadá/média: 534.31, 39º Brasil/média: 396.03 e 43º Peru/média: 327.08); 2003 (41 países participantes, 1º Finlândia/média: 543.46, 2º Coreia/média: 534.09, 38º Brasil/média: 402.80 e 41º Tunísia/média: 374.62) e 2006 (56 países participantes, 1º Coreia/média: 556.02, 2º Finlândia/média: 546.87, 49º Brasil/média: 392.89 e 56º Quirziquistão/ média: 284,71). (Inep/MEC, 2010).

Trabalhos de Castro & Tiezzi (2005), mostram que os resultados estatísticos negativos no aproveitamento escolar também vêm sendo constatados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), moldado no *National Assessment of Educational Progress* dos Estados Unidos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

(NAEP) que mede periodicamente, por amostragem, o desempenho dos estudantes na quarta e oitava séries da educação fundamental, e na terceira série da educação média. O Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, confirma o mesmo quadro, da dificuldade da maioria dos estudantes que concluem o ensino médio de compreender o que lêem e fazer uso deste entendimento, um quadro que é tanto mais grave quanto mais pobre e menos educada for a família de origem do estudante.

Barbosa & Fernandes (2001) e Oliveira & Schwartzman (2002), são categóricos em dizer que a escola e o professor são muitíssimos importantes para fazerem a diferença. Sendo que, alunos de escolas particulares têm melhores desempenhos do que os alunos das escolas públicas; estudantes de escolas com mais recursos têm desempenho melhor, assim como os professores formados em cursos superiores produzem melhores resultados do que professores que só têm o nível médio. Portanto, as desigualdades das condições de vida percebidas no mundo são em grande parte resultado das opções adotadas para fazer educação e, de certa forma, produto dos entendimentos sobre didática utilizados na transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade por aqueles que se propõem a ensinar algo, haja vista que será na sala de aula ou “na ponta da linha” que a relação crucial entre professor e aluno irá se potencializar e fazer a transformação esperada. Desta forma, no sentido de buscar soluções que possam ajudar a resolver parte dos problemas educacionais, entendemos que investigar os modos de se ensinar e de se permitir as condições fecundas para aprendizagem dos alunos representa uma questão importante da educação contemporânea.

Neste estudo, assumiremos o conceito de educação² como sendo “uma prática social materializada efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições sócio-culturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e resultados visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar (qualquer campo) e na personalidade”. Portanto, o ensino se refere a orientação que é imposta ao aluno e que pretende propiciar o seu desenvolvimento mental. Assim, entendendo que o sujeito tem uma ação ativa com o objeto e com a transformação do meio histórico, este texto pretende abordar elementos importantes para a compreensão da teoria

² Notas de aula. Programa de doutorado PUC-GO, disciplina Didática, professor José Carlos Libâneo, 19 de agosto de 2009.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

do ensino desenvolvimental apresentada pelo russo Vasili V. Davídov, bem como as suas condições para colaborar com uma reflexão dos professores a cerca do desenvolvimento (do pensamento) dos alunos. Portanto, o que se busca de fato é estudar alternativas para que os professores possam juntos aos seus alunos, serem mais hábeis em propor atividades na prática de ensino que mobilizem melhor as ações mentais, promovendo e ampliando as formas mais eficazes de se desenvolver o pensamento, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade dos mesmos.

2. O CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

O contexto educacional contemporâneo tem refletido as aspirações da sociedade globalizada e mercantilizada. Por este viés, ora observamos uma tendência para educar para o mercado de trabalho, ora encontramos pensamentos que resgatam o homem sujeito no sentido da emancipação, ou ora vemos as vertentes apaziguadoras que procuram reparar as conseqüências geradas pelas práticas das ações próprias do espírito de época. Para Ramos (2006), a educação no nosso modelo estrutural funcionalista de sociedade, assume um papel de transmissora de conhecimentos que levem ao estabelecimento de habilidades, conforme as exigências momentâneas do mercado.

Parece ficar claro que a Economia da Educação e a Teoria do Capital Humano foram norteadoras das ações e políticas educacionais, cujos frutos são profissionais formados mediante currículos científicos que viriam a compor o terceiro insumo ou fator de produção, integrados às máquinas e matéria prima dos processos produtivos. Esta lógica de integração seria mediada pela escolarização/profissionalização. Entretanto, com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na década de 1970, modificam-se substancialmente o sentido dessa integração econômica fundada no emprego e na crença da relação linear entre escolaridade-formação-emprego (RAMOS, 2006, p. 278).

Hoje são várias as perspectivas pedagógicas que vêm sendo propostas para dar aos alunos uma formação educacional compatível com as “necessidades de seu tempo”. Libâneo & Freitas (2009), apresentam um quadro das pedagogias pós-modernas, relacionando-as em correntes neo-modernas (que não rompem com a modernidade) e pós-modernas (que rompem com o conceito de educação configurado na modernidade). Assim, dentro da pedagogia racional temos a pedagogia racional-tecnológica (industrial, pós-industrial); as pedagogias “acadêmicas” (conteudistas, escola da excelência, “*back to basics*”) e a pedagogia personalista (cunho religioso, conotação escolanovista). Composto o grupo das pedagogias psicocognitivas e “holísticas” encontramos a



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

pedagogia psicocognitiva; a pedagogia hermenêutica (fenomenológica); a pedagogia pós- piagetiana (pós-construtivista); a pedagogia “holística” (ecopedagogia) e a pedagogia existencial e humanista. No neo-tecnicismo educacional e neo-cognitismo são destacados o neo-tecnicismo educacional (tecnológica, tecno-sistêmica, qualidade total) e a pedagogia neo-cognitivista (processamento da informação e ciências cognitivas). As pedagogias críticas neo-modernas estão representadas pela sociologia crítica da educação (teoria curricular crítica); teoria sócio-cognitiva; teoria sócio-crítica (Adorno, pedagogia crítica norte-americana); teoria da ação comunicativa (Habermas, Apel etc.) e teoria histórico-cultural (teoria sócio-cultural e teoria da atividade). Por fim, o grupo das teorias educacionais ditas “pós-modernas” que estão representadas pela teoria pós-estruturalista (desconstrucionistas, estudos culturais); teoria da complexidade (teoria do caos, paradigma da auto-organização, auto-poésis etc – Edgar Morin e Maturana); pedagogia neo-pragmática (Rorty) e pedagogia da corporeidade (Assmann).

A exemplo da “Pedagogia racional-tecnológica”, o conceito de empregabilidade da sociedade contemporânea está fortemente atrelado às imposições do modo de produção da sociedade e da própria concepção de desenvolvimento que é difundido pelo estilo vida globalizado. Nunca o homem teve que se adequar tanto à lógica do mercado para ter as oportunidades de uma vida mais digna. Portanto, podemos dizer que a corrente racional-tecnológica é uma prática pedagógica que forma cidadãos para o sistema produtivo, adaptando-os aos interesses institucionais e regulando-os pelo discurso institucional. Para Libâneo:

Diferentemente do cunho acadêmico da pedagogia tradicional, a corrente racional-tecnológica busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando a desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico. Metodologicamente, caracteriza-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias. Uma derivação dessa concepção é o currículo por competências, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação (Libâneo, 2005, p.30).

E assim, o discurso institucional está presente no campo pedagógico, se apresentando como algo dado e absoluto; é produto das necessidades emergentes e é contemplativo das solicitações contemporâneas. Os discursos são feitos para satisfazer as ‘vontades’ e envolve os interesses dos controladores do sistema e dos sujeitos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle (DÍAZ *apud* VEIGA-NETO, 2007. p. 92).

Está muito presente na educação contemporânea a diversidade de discursos comprometidos em encaminhar soluções para uma educação condizente com aquilo que se diz necessário. As teorias do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas sobre a ‘ação comunicativa’ têm sido matéria de reflexão nas escolas formadoras de professores justamente por se apresentar como uma contraposição ao racionalismo instrumental. Habermas propõe a compreensão da evolução social enquanto processo duplo de alienação e relações sociais de poder definidas por interesses distintos de diferentes grupos sociais. Incentiva a expansão de um processo de reflexão e aprendizagem ético e capaz de criar uma cultura de desenvolvimento do potencial emancipação social individual e coletiva desprovida dos aspectos reprodutores da racionalização instrumental. Habermas vê na racionalização da sociedade moderna, um potencial para a emancipação humana, obviamente sem as certezas e otimismo do que é progresso na visão da ciência moderna e da economia capitalista. (BANNEL, 2006).

Sacristan (2005, p.11) ao dizer “*esse modo de ser penetra em nossas vidas, dá sentido ao modo de entendermos e de nos representarmos no mundo cotidiano, isto é, dá conteúdo a nosso senso comum*”, o autor nos chama a atenção para o fato da naturalização do que nos rodeia, com o que nos cerca, como se a familiaridade com algo significasse o inevitável de ser aceito, o certo. Ou seja, o que podemos concluir até agora é que há de fato um conjunto de fatores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, condicionando as atitudes dos indivíduos e que muitas vezes são imperceptíveis, mas que realmente orienta os caminhos formativos dos educandos se estabelecendo numa determinada cultura escolar ou formando uma nova cultura para a escola.

3. A CULTURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Há um entendimento (DAVÍDOV, 1988) de que a atividade de aprendizagem não é espontânea. Ela é sistemática e formal por meio da *práxis*. A *práxis*, ou o que se pratica normalmente, ela é particular, individual e ao mesmo tempo social, convertendo-se em parte da



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

experiência vivida. Portanto, instala-se aqui uma preocupação com o que se pratica regularmente na escola sob pena de consolidar uma determinada cultura escolar que nem sempre é dialógica no sentido de estimular a atividade pensante.

A educação escolar e o ensino são as formas universais da promoção e apropriação do conhecimento humano e isto se dá por meio da apropriação científica e cultural. Contudo, o aprofundamento, exploração e equacionamento das questões relativas aos processos culturais se constituem em grandes desafios para a educação escolar que perpassa pelo próprio conceito de cultura escolar.

Parece que o sistema de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece (CANDAU, 2000, p.68).

Candau (2000), salienta que quando se convive com escolas de diferentes cotidianos, percebe-se que os rituais, os símbolos, as comemorações cívicas, as festas e a organização dos espaços, etc, são homogêneos. Ou seja, mudam as culturas sociais, mas não muda a cultura escolar, fato que na opinião da autora deixa a escola “estranha” aos seus habitantes. Portanto, já nos deparamos aqui com três tipos diferentes de cultura, sejam a cultura escolar, a cultura da escola e as culturas sociais. Logo, é preciso que a escola inclua em suas reflexões pedagógicas e na sua prática cotidiana as discussões que possam situar os fatos pertencentes a cultura escolar e a cultura da escola para resolver melhor suas questões educacionais.

A reflexão atual sobre a relação escola e cultura pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo, que são ou devem ser estabelecidas entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um espaço social de dimensões cada vez mais globais. Não basta mais lutar apenas contra as desigualdades sociais, mas é preciso também buscar estratégias onde as diferenças culturais possam coexistir de forma democrática (CANDAU, 2000, p.19).

É bem compreensível que diferentes culturas existam, não de existir e de co-existirem, haja vista as constantes transformações pelas quais o mundo tem passado, como coloca Pérez Gómez.

Por exemplo, o esmagador poder de socialização que adquiriram os meios de comunicação de massa apresenta desafios novos e insuspeitos para a prática educativa na escola. A revolução eletrônica que presidiu os últimos anos do século XX parece abrir as janelas da História a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo, das relações



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

econômicas, sociais, políticas e culturais; enfim, um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. Uma vida social presidida pelos intercâmbios a distância, pela supressão das barreiras temporais e pelas fronteiras espaciais. A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios informativos deve corresponder a um novo modelo de escola (PÉREZ GÓMEZ, 2005, p.12).

Assim, o que se coloca em discussão é o papel mais sensato para a educação escolar considerando que seus objetivos educacionais sejam a apropriação pelos alunos dos conhecimentos e saberes socialmente e historicamente construídos e acumulados pela humanidade, levando-se em conta suas características sociais, econômicas e culturais. Para Meirieu (1998) é preciso um professor que domine o “conhecível” e saiba explorar amplamente os conhecimentos mais importantes abordando suas gêneses e suas lógicas buscando os melhores caminhos para atingir o êxito. Da mesma forma, este professor precisa identificar no aluno as possibilidades de interação existentes na relação de ensino-aprendizagem, diante das culturas que ele traz consigo para poder permitir permear na mente dele os novos conhecimentos e poder contribuir na promoção do seu crescimento intelectual. Como dissera Arquimedes, citado por Meirieu (1998):

“Dê-me um ponto de apoio e eu erguerei o mundo”... Dê-me um ponto de apoio no sujeito e ajudá-lo-ei a aprender, a apropriar-se da novidade, a compreender um pouco mais o mundo e a si mesmo. Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio; um ponto de apoio ao qual ele e eu possamos nos articular para fazê-lo evoluir. E tomemos os pontos de apoio que tivermos, não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis; não esperemos que ele saiba dizer isto ou fazer aquilo... Talvez aprenderá a dizer isto ou a fazer aquilo porque saberá outra coisa ou quererá, a qualquer preço, atingir uma outra que nem imaginamos... (MEIRIEU, 1998, p.40).

Acreditamos que a problemática educação contemporânea tem um ponto central que é o aluno e as ações mesmas (atividades) que são desenvolvidas para ele, com ele e por ele no fazer escolar. São estas ações que determinarão o desenvolvimento do aluno dentro do processo educacional.

A função educativa da escola... é precisamente oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade. A primeira responsabilidade do docente, portanto, é submeter sua prática e seu contexto escolar ao escrutínio crítico, para compreender a trama oculta de intercambio de significados que constituem a rede simbólica em que se formam os estudantes. A escola deve refletir sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, a qual tenta aclarar o sentido e os mecanismos através dos quais exerce a ação da influência sobre as novas gerações (PÉREZ GÓMEZ, 2005, p.18).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Neste contexto investigativo, vamos buscar as contribuições para a educação escolar no pensamento didático da teoria histórico-cultural da atividade a partir das produções de Davíдов.

Ao apresentar algumas premissas da teoria histórico-cultural e da teoria histórico-cultural da atividade, procuramos acentuar que elas ajudam a compreender melhor o trabalho de professor e sua formação profissional, uma vez que abordam a natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Especialmente, possibilitam compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum sobre formação, que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras (LIBÂNEO & FREITAS, 2009. p.6).

4. O ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Neste ponto, vamos retomar uma reflexão sobre o que representa a Teoria do Ensino Desenvolvimental no contexto da educação contemporânea. Ou seja, que base lógica faz com que esta teoria em meio a tantas outras citadas anteriormente possa, também, ser contributiva como prática pedagógica da educação intencional da escola contemporânea?

Primeiramente é preciso se dizer que nem sempre as opções didáticas de ensino são seguidas rigorosamente, independentemente de qual seja o seu cunho teórico ou os motivos da disparidade (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Numa segunda análise sabemos que os problemas de ensino-aprendizagem da escola passam pelo currículo que por sua vez está subordinado a didática. Considerando-se que “ninguém ensina ninguém”, caso não haja desejo, necessidades, motivos, objetivos condições concretas, atividades, tarefas e operações (DAVÍDOV, 1988), logo, a forma de se propor a aprendizagem pode ser um dos fatores diferenciais que propiciará o desenvolvimento mental dos alunos. Assim, pode ser que as opções didáticas da escola, determinadas em função da cultura escolar, da cultura da escola, das culturas sociais, dos professores, dos alunos, etc, estejam truncando o desenvolvimento dos alunos em sua plenitude. Neste sentido, o que é representativo numa tomada de posição para dar maior sentido às atividades da escola, e o que interessa de fato, é a elevação do nível de pensamento dos escolares, fato este que aconteceu com os soviéticos a partir da revolução russa de 1917, quando conseguiram pelas reformas na base da educação erradicar as altíssimas taxas de analfabetismo e ao mesmo tempo atingir um alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico capaz de despertar o interesse dos estudiosos americanos pelas teorias de ensino-aprendizagem russas (SAVIANI, 2006).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

A teoria do ensino desenvolvimental surge em base sólida e científica a partir dos aprofundamentos que Vasili Vasilievich Davídov fez sobre a atividade de aprendizagem dos alunos. Autor de vários livros, professor universitário e doutor em psicologia, Davídov faz parte da terceira geração de psicólogos russos, tendo nascido em 1930 e falecido em 1998. A sua obra destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem com o objetivo de domínio do conhecimento teórico obtido pela aprendizagem de conhecimentos comuns a diversas áreas do conhecimento. Davídov procurou responder as seguintes questões didáticas do professor: é possível por meio do ensino e da educação formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente? Como analisar e organizar o conhecimento a ser trabalho com os alunos? Como estes conhecimentos são mais propícios a isso com base nos motivos dos alunos? Que tarefas e conhecimentos são mais propícios a isso com base nos motivos dos alunos? Como é que o professor administra a sala de aula e como é que ele organiza as situações pedagógicas?

Davídov foi influenciado pelos estudos de Lev Vygotsky, especialmente pela relevância da escolarização para a apropriação dos conceitos científicos e desenvolvimento das capacidades de pensamento a partir da assimilação da produção cultural da humanidade. Também se inspirou nos conhecimentos de Alexei Leontiev que investigou os fundamentos do desenvolvimento psíquico humano e sistematizou uma teoria psicológica da atividade humana (LIBÂNEO, 2004).

Vygotsky explica o desenvolvimento humano por processos mediados e destaca a importância da educação e do ensino na aquisição de patamares mais elevados de desenvolvimento. Leontiev mostra que tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato, uma vez que o professor desenvolve uma atividade prática, no sentido de que envolve uma ação intencional marcada por valores. (LIBÂNEO & RAQUEL, 2009, p.8)

Para o ensino desenvolvimental a apropriação (domínio da prática) é uma condição necessária para a atividade prática pensante. A nossa consciência reproduz o movimento das coisas na situação real. A nossa consciência capta e reproduz. Logo, é essencial a atividade prática. Assim, para a consciência se formar, o real deve ser recriado, convertido para a 'cabeça humana', conforme Davídov (1988), devemos converter o conhecimentos externo em conhecimento interno pela mediação. A formação da consciência (LEONTIEV, 1985) surge a partir da atividade do Homem gerada pelo processo de contradições e transformações internas. Desta forma, a atividade



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

sistematicamente mediada leva o aluno a criar símbolos que servem para representar outras coisas mantendo-se uma estreita aproximação entre a palavra e o objeto. Ou seja, o aluno deve ser levado a pensar por conceitos que segundo Vygotsky (2007) representa o elemento central do desenvolvimento humano. O aluno conscientemente deve fazer a generalização formando um conceito mais geral ligando a ele diversos outros conceitos subordinados.

A expressão ensino desenvolvimental, conforme Chaiklin (2002), implica criar oportunidades para os alunos investigarem problemas que os permitem desenvolver uma relação teórica com a matéria específica.

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “*desenvolvimental*” (DAVÍDOV, 1988, p.3).

O processo de conhecimento humano exige concomitantemente a teoria e a prática. A atividade prática pensante leva à apropriação, onde nossa consciência capta e reproduz o movimento das coisas na situação real. Desta forma, para a consciência se formar, o real deve ser recriado, convertido para a ‘cabeça’ humana. A apropriação ou domínio a prática vem pela interiorização, onde o externo é convertido em interno pela mediação. Para Libâneo (2004), a idéia é de que a apropriação dos conceitos (no sentido de “instrumentalidade”) requer que o indivíduo reproduza, na sua própria atividade, as capacidades humanas desenvolvidas historicamente.

Esta reprodução das capacidades, da atividade, com os instrumentos e conhecimentos, pressupõe que a “criança deve realizar em relação a elas uma atividade prática ou cognitiva que seja *proporcional* (commensurate) (ainda que não idêntica) à atividade humana incorporada nelas” (DAVÍDOV, 1988, p. 23).

Assim, espera-se que o desenvolvimento das atividades de ensino na perspectiva desenvolvimental dê as condições para que o aluno internalize mentalmente e incorpore no seu fazer os conceitos necessários para solucionar problemas de toda ordem, e que, mesmo diante de situações imprevistas e aparentemente novas que acontecem no cotidiano, possa ter desenvolvido a habilidade de organizar mentalmente os conceitos, informações e saberes necessários para discernir as



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

situações e tomar as decisões mais acertadas nas situações concretas. Este caráter generalizador dos conceitos deverá dar aos alunos a condição de inteligentemente agirem com autonomia em qualquer situação no âmbito da vida, inclusive criando novas soluções para novos problemas a partir da base conceitual já compreendida e efetivada. Como coloca Libâneo (2004):

Mas não se trata do “aprender fazendo”. Se for enfatizado apenas o caráter concreto da experiência da criança, pouco se conseguirá em termos de desenvolvimento mental. Na expressão de Lipman (1997), as crianças ficam subnutridas conceitualmente. Segundo Davídov, “aos conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos, ações teóricas (ou substanciais)”, ou seja, se o ensino nutre a criança somente de conhecimentos empíricos, ela só poderá realizar ações empíricas, sem influir substancialmente no desenvolvimento intelectual dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p.10).

Portanto, o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, e especialmente, a necessidade dos sujeitos desenvolverem habilidades de pensamento e competências cognitivas se constituem premissas orientadoras das práticas educacionais na perspectiva do ensino desenvolvimental.

5. CONCLUSÃO

Destarte as conjecturas no campo educacional que merecem maiores investigações, percebemos que mesmo a produção da humanidade já estabelecida para facilitar a disseminação e produção de novos conhecimentos precisa ser constantemente avaliada para ser adequada as necessidades do contexto contemporâneo. Isto ocorre, possivelmente (DAVÍDOV, 1986) pelo conceito fundamental de atividade da psicologia soviética derivado da dialética materialista.

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. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa, etc). Entretanto, todas estas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

formas derivadas da atividade estão invariavelmente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto que tem forma ideal (sob a forma ideal). (DAVÍDOV, 1986, p.6)

Assim, estabelecer uma base teórica para orientar um sistema educativo, não é uma prática aleatória, pois requer amplos estudos para configurar as melhores estratégias. Para Davidov (1988), uma reforma escolar do processo didático-educativo deve acontecer por um programa científico de longo prazo com vistas ao desenvolvimento omnilateral e harmônico da personalidade dos alunos que deverá educá-los ideológica, política, laboral, moral e fisicamente. Portanto, fica claro o pensamento dialético de Davídov pela intencionalidade de acompanhar a materialidade dos movimentos em suas relações de mudanças.

Outro aspecto da obra de Davídov que mostra a relação do seu pensamento educacional com a nossa contemporaneidade é a preocupação com o melhoramento radical com a educação laboral das crianças sobre uma base politécnica ao se referir ao programa científico de aperfeiçoamento didático-educativo em longo prazo para se atingir o desenvolvimento omnilateral.

“o programa prevê um melhoramento radical da educação laboral das crianças sobre uma base politécnica, tomando em consideração o princípio de unir o ensino dos escolares com o trabalho produtivo, o que permitirá formar e desenvolver neles a necessidade vital de realizar um trabalho socialmente útil!” (DAVIDOV, 1988, p.9).

Na lógica da teoria do ensino desenvolvimental (Libâneo & Freitas, 2009) o que se objetiva neste caso é:

Ensinar aos estudantes as competências e habilidades de aprender por si mesmos. Especialmente, possibilitam compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum sobre formação, que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras (LIBÂNEO & FREITAS, 2009, p.7).

Fundamentalmente, o que percebemos como nuclear no desenvolvimento da educação contemporânea, e o que importa muito para os professores, é dominar os processos envolvidos na aprendizagem, tais como a representatividade do indivíduo no contexto, a sua capacidade de interação do conhecimento anterior com a nova informação, sobretudo, como o indivíduo lida e organiza com a informação recebida.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Portanto, o professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo mais efetivo o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte. A sistematização didática proposta por Davídov visa que a atividade de ensino do professor, conectada à atividade de aprendizagem do aluno, propicie a aquisição do pensamento teórico-científico e, por consequência, a ampliação do desenvolvimento mental dos alunos (LIBÂNEO & FREITAS, 2009, p.9).

Enfim, é preciso que haja um engajamento constante dos sujeitos envolvidos no encaminhamento e desenvolvimento das propostas educacionais. Esta disposição coletiva deverá implicar nos critérios de controle das ações educativas públicas e envolve, entre outros fatores, a ênfase na formação dos professores e um eficiente e propositivo sistema de avaliação das escolas. É preciso um desenvolvimento educacional que favoreça a qualidade do ensino com ética e com uma didática compatível com as necessidades sociais e intelectuais pretendidas para os alunos, quer seja na perspectiva da Teoria Histórico Cultural (ensino desenvolvimental), ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANNEL, R. I. Habermas e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARBOSA, M. L. d. O., & FERNANDES, C.. **A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série.** In C. Franco (Ed.), Promoção, ciclos e avaliação educacional (pp. 155- 172). Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CANDAU, V. M. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTRO, M. H. G. d., & TIEZZI, S. **A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil.** In C. Brock & S. Schwartzman (Eds.), Os desafios da educação no Brasil (pp. 119-152). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CHAIKLIN, S. Capítulo 13 do livro: Wells, Gordon e Claxton, Guy Claxton (Eds.). **Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education**, New York: Blackwell Publishing Ltd., 2002. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A.M. da Madeira Freitas.
- DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscou: Progreso, 1988.
- DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia.** Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, Nº 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V. Davydov. **EDUCAÇÃO SOVIÉTICA**,. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas (1986). Inep/MEC. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news09_01.htm, Acesso em 08 de janeiro de 2010.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Consciencia y Personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación**, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov**. Revista Bras. De Educação, Rio de Janeiro, n.27, dez. 2004, p. 5-24.

LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.) Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS R. A. M. da M. **Disciplina “teorias da educação e processos pedagógicos”**. Mestrado e doutorado em educação, UCG, 16 de março de 2009. Impresso digitado.

LIBÂNEO, J. C. & FREITAS, A.M.da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03>. Acesso em dezembro de 2009,

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como** / Philippe Meirieu; trad. Vanise Dresch – 7. Ed. – Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

OLIVEIRA, J. B. A. **Desigualdade e políticas compensatórias**. In C. Brock & S. (2005).

OLIVEIRA, J. B. A., & SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTAN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**/ Nereide Saviani – 5. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afêche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.