

# ENSINO DESENVOLVIMENTAL: os desafios de ensinar nessa perspectiva

MARZARI, Marilene<sup>1</sup>  
RIBEIRO, Hidelberto de Sousa<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios de ensinar e aprender na perspectiva histórico-cultural e, mais especificamente, na perspectiva da didática desenvolvimental, tanto na formação inicial quanto na continuada de professores. O referencial teórico pauta-se em autores, como Vygotsky, Leontiev e Davíдов. Os dois primeiros trazem reflexões sobre a mediação dos signos, as funções superiores, os níveis e zona de desenvolvimento, a estrutura da atividade psicológica, entre outros, enquanto o último contribui com uma proposta de organização do ensino que visa à formação do pensamento teórico dos escolares. Para esses estudos, constituímos um grupo de pesquisa formado por professores do Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Centro Universitário do Araguaia – Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT - e do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO - que se reúne, quinzenalmente, para discutir os referidos fundamentos teóricos e as respectivas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, tanto para a formação inicial dos licenciados quanto para a continuada dos profissionais que atuam na rede estadual. O grupo tem se dedicado, mais intensamente, aos estudos da didática desenvolvimental, que tem trazido contribuições significativas à educação escolar, principalmente no que diz respeito à importância da internalização e apropriação dos conceitos essenciais de cada ciência. Esse tem constituído um dos principais desafios, uma vez que requer domínio do conhecimento teórico, enquanto o que se tem ensinado se pauta no conhecimento empírico. Outros desafios dizem respeito à seleção e/ou elaboração de textos; de situações-problema; de reorganização do espaço para que a aprendizagem ocorra do coletivo para o individual; da mediação didática capaz de fazer com que os sujeitos entrem em atividade de aprendizagem e desenvolvam o pensamento cognitivo, entre outros.

**Palavras-chave:** Didática. Pensamento teórico. Aprendizagem.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios de ensinar e aprender na perspectiva histórico-cultural e, mais especificamente, na perspectiva da didática desenvolvimental, tanto na formação inicial quanto na continuada de professores.

Esses espaços de formação inicial têm constituído um momento privilegiado para se refletir a respeito das questões educacionais, mais especificamente das teorias psicológicas que auxiliam na compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC-GO e Professora de Didática no Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS/Campus Universitário do Araguaia - CUA/UFMT. E-mail: marilenemarzari@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela UNESP/Araraquara e Professor de Sociologia e Geografia no Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS/Campus Universitário do Araguaia - CUA/UFMT. E-mail: hidelbertos@uol.com.br.

das questões didático-pedagógicas que auxiliam na organização/planejamento dos conteúdos de ensino das diferentes disciplinas.

A preocupação em melhorar a formação inicial e a continuada dos profissionais da educação fez com que alguns professores que atuam no Campus Universitário do Araguaia – CUA - e no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO - formassem um grupo de estudos, com o objetivo de estudar autores da abordagem histórico-cultural e, principalmente, da teoria do ensino desenvolvimental, para elaborar possibilidades de organização do ensino que contribuam para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Dentre os autores que se dedicam ao ensino desenvolvimental destacam-se: Davídov (1982, 1988), Hedegaard (1999), Engrestom (2002) Chaiklin (1999), entre outros, que dizem que as práticas de ensino têm desenvolvido, basicamente, o pensamento empírico dos estudantes, importantes, mas insuficientes para a formação do pensamento teórico.

Para intervir nessa realidade, faz-se necessário refletir criticamente a respeito das diferentes concepções de aprendizagem e de ensino para buscarmos alternativas de organizar/planejar um ensino que faça com que os estudantes internalizem e se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens. Nesse sentido, entramos na perspectiva da didática crítica que ainda constitui um desafio, pois a maioria dos profissionais que atua e/ou está em formação docente vivenciou e/ou vivencia uma prática fundamentada na concepção de didática, prioritariamente pautada em métodos e técnicas de ensino. Mudar essa forma de organizar/planejar o ensino requer estudos que possibilitem criar alternativas para que ele seja mais significativo e faça sentido para quem aprende.

Foi com esse intuito que o grupo de estudo foi constituído em 2011 e dele participam, como coordenadores, dois professores do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS/CUA/UFMT - sendo eles uma pedagoga e um sociólogo, e cinco professores da rede estadual de ensino que atuam no CEFAPRO: uma de História, uma de Língua Portuguesa, uma de Ciências Biológicas e dois de Geografia.

Inicialmente, realizamos leituras e discussões a respeito dos principais conceitos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev e, na sequência, os estudos a respeito da teoria do ensino desenvolvimental de Davídov. Concomitante a isso, discutimos as possibilidades de organizar/planejar o ensino das disciplinas com as quais os professores estavam envolvidos. Na sequência, cada participante do projeto elaborou um ensaio da organização do ensino, a partir da atividade de estudo proposta por Davídov, que foi discutida pelos participantes que questionaram e trocaram ideias para melhorá-la. Posteriormente, esses

planejamentos foram sendo utilizados nas formações, tanto na inicial quanto na continuada. Na medida em que as experiências se desenvolviam, os resultados eram trazidos para serem socializados e discutidos no grupo que, cada vez mais, sentia a necessidade de aprofundar os estudos, uma vez que, ao levá-las para a prática, as dúvidas se multiplicavam.

Assim, se contemplavam as duas dimensões do projeto: **a primeira** referia-se ao estudo dos principais conceitos presentes na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, na teoria da atividade de Leontiev e, mais especificamente, na teoria do ensino desenvolvimental de Davídov. Este último tem se preocupado em elaborar uma organização didática capaz de desenvolver o pensamento teórico dos escolares, por meio da internalização e apropriação dos conceitos, também, teóricos; **a segunda** consistia em planejar/organizar o ensino de conteúdos das diferentes disciplinas envolvidas, a partir da didática proposta por Davídov, e colocá-lo em prática nos cursos de formação inicial e/ou continuada.

### **A teoria histórico-cultural de Vygotsky**

No início do século XX, Vygotsky desenvolveu uma psicologia diferente das existentes na Rússia, Inatista<sup>3</sup> e Behaviorista<sup>4</sup>. Para isso, se fundamentou nos princípios e métodos do materialismo histórico-dialético. Um ponto central desse método é que: “[...] todos os fenômenos sejam estudados como processo em movimento e em mudança”. (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 7). Assim, Vygotsky deu os primeiros passos em direção à psicologia histórico-cultural, buscando vinculá-la às demandas práticas referentes aos problemas econômicos, políticos e sociais do povo soviético.

A psicologia histórico-cultural busca no conceito de atividade, ‘trabalho’<sup>5</sup>, desenvolvido por Marx, compreender as relações existentes entre o sujeito e o objeto e, ao mesmo tempo, identificar as condições de origem da consciência humana. É por meio do trabalho que o homem cria os instrumentos necessários à satisfação de suas necessidades materiais e espirituais que, ao serem satisfeitas, geram novas necessidades e, conseqüentemente, levam à produção de novos instrumentos que servem como mediadores entre sujeito e objeto.

---

<sup>3</sup> - A Psicologia era entendida como ciência mental e acreditava-se que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, uma vez que era manifestação do espírito.

<sup>4</sup> - A Psicologia em vigor era estudada como uma ciência natural que deveria se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente construídas.

<sup>5</sup> - A categoria trabalho é fundamental na teoria de Marx, pois é pelo trabalho que o homem inicialmente estabelece uma relação com a natureza. Uma relação de causa e efeito em que o homem ao modificar a natureza também se modifica corporal e intelectualmente.

Na Psicologia, Vygotsky definiu a linguagem como o principal meio de mediação para o desenvolvimento do pensamento e, ao estudar a origem da linguagem e do pensamento, foi “[...] o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”. (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 7). Assim, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica.

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. (PINO, 2000, p. 51)

Ainda em relação às funções psicológicas é importante registrar que:

Vygotsky fez uma distinção principal entre funções mentais ‘inferiores’, naturais, como percepção elementar, memória, atenção e vontade, e as funções ‘superiores’ ou culturais, que são especificamente humanas e que gradualmente no curso de uma transformação radical das funções inferiores. (KOZULIN, 2002, p. 117)

Nessa teoria, entende-se a natureza humana como algo mutável, uma vez que se constitui nas relações sociais e nas ações do indivíduo sobre a realidade, transformando-a e, ao mesmo tempo, se transformando. É nessa ação sobre a realidade que os instrumentos técnicos e os sistemas de signos que os homens utilizam foram sendo criados e aperfeiçoados no decorrer da história social. São eles que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Assim, a linguagem torna-se, para a concepção histórico-cultural, uma das principais mediadoras culturais, por carregar consigo os conceitos universais, fonte do conhecimento humano.

A linguagem, como sistema simbólico, organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel fundamental na formação das características psicológicas humanas. Assim,

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos [...] traduz o conceito destes elementos presente na natureza, é nesse sentido que representa a

realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens. (REGO, 2001, p. 54)

Com isso, a linguagem tem a função de permitir: a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo social, a percepção e a interpretação dos objetos, o conhecimento produzido, os eventos e as situações do mundo circundante.

Sendo assim, a linguagem surge, num primeiro momento, como construção da atividade ‘consciente’ e, depois, como seu instrumento. Por isso, Vygotsky entendia que a relação entre linguagem e cognição passava pela noção de significação. Portanto, a atividade cognitiva deriva da mediação simbólica, realizada por meio da linguagem, que é concebida como atividade, como trabalho, como processo, como ação sobre o pensamento e sobre a cultura.

Para que a cultura seja aprendida, é necessário que alguém mais experiente e/ou mais velho faça a mediação, atribuindo significados aos objetos culturais criados pelo homem no decorrer da história. Ao internalizar as experiências culturais, o indivíduo reconstrói os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar seus processos mentais. Para Vygotsky toda função no desenvolvimento cultural do indivíduo aparece duas vezes:

[...] primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKY, 1991, p. 64)

Vygotsky acreditava que todas as pessoas são capazes de aprender e desenvolver as funções psicológicas superiores. Por isso, o meio social e cultural em que o indivíduo vive é tão importante para desafiar, exigir e estimular o seu intelecto, para que ele alcance os estágios mais elevados, em termos de raciocínio, necessários à apropriação de conceitos. Isso significa dizer que o pensamento conceitual não só depende do esforço individual, mas também da interação com o contexto em que o indivíduo está inserido. Com isso, Vygotsky define as zonas de desenvolvimento como as funções que:

[...] ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do

desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...]. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal<sup>6</sup> permite delinear o estado imediato de desenvolvimento do indivíduo e pode ser estimulada pela mediação do mais velho e/ou mais experiente, para auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas. Esse processo é necessário, uma vez que: “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. (VYGOTSKY, 1991, p.101)

Dessa forma, a apropriação dos conteúdos não ocorre pelo simples processo de assimilação e memorização, mas requer uma série de funções intelectuais, como atenção deliberada, memória lógica, abstração, planejamento, análise, classificação, comparação e discriminação, entre outras, igualmente necessárias. Para Vygotsky a experiência pedagógica nos ensina que:

[...] o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

A impressão inicial é a de que a criança aprendeu o conceito transmitido pelo professor, mas, na realidade, apenas o memorizou mecanicamente. Com isso, a palavra deixa-se tornar propriedade sua, como conceito científico, uma vez que requer um complicado processo cognitivo interno que envolve sua compreensão, seu uso e assimilação real; sem isso, a aprendizagem dos conceitos científicos dificilmente se efetiva.

---

<sup>6</sup> - Termo criado por Vygotsky para explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa.

Uma análise superficial dos conceitos espontâneos e científicos faz pensar que eles são apropriados, a partir de uma mesma lógica, mas os estudos de Vygotsky demonstram que são diferentes, pois os conceitos espontâneos surgem e se formam na experiência pessoal e vão sendo apreendidos por meio do contato que se estabelece com determinados objetos, fatos, fenômenos dos quais ainda não se tem consciência científica.

A formação dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional sistematizada, exige operação mental do indivíduo, a fim de retirar dele aspectos essenciais que permitam realizar sínteses e fazer generalizações mais complexas.

Os estudos de Vygotsky e colaboradores (2001) mostram que os conceitos científicos sofrem um desenvolvimento substancial e que dependem essencialmente do nível existente da capacidade do indivíduo de compreender conceitos que, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento de conceitos espontâneos:

Ao abrir caminho lentamente para cima, um conceito diário rasga a trilha para o conceito científico em seu desenvolvimento para baixo. Ele cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, oferecem estruturas para o desenvolvimento para cima dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e ao uso deliberado. (VYGOTSKY cf. KOZULIN, 2002, p. 121 - 122)

Isso mostra para quem atua na ação pedagógica a importância de conhecer a relação que existe entre ensino e desenvolvimento. “Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento das crianças e seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a determinada meta”. (HEDEGAARD, 2002, p. 224). A zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pela relação estabelecida entre as etapas planejadas de ensino e as do processo de aprendizagem dos indivíduos, no ensino escolar.

Portanto, a organização do estudo, voltada à estimulação e à promoção do desenvolvimento cognitivo, deve ser orientada para a zona de desenvolvimento proximal que: “[...] caracteriza a diferença entre o que a criança é capaz de alcançar por conta própria e o que é capaz de conseguir com ajuda do instrutor”. (VYGOSTKY, 2004, p. 463)

Nesse sentido, a ideia de que o ensino deve ir a ‘reboque’ do desenvolvimento é questionada, em favor da ideia de que o ensino passa a ser o responsável pelo desenvolvimento do indivíduo.

Ao chegar à escola, o indivíduo apresenta um nível de desenvolvimento efetivo - nível de desenvolvimento real (ZDR) - que permite construir uma aprendizagem formada de conceitos espontâneos - atividade imediata, social, prática - e, nessa oportunidade, o professor

[...] as confronta com as zonas de desenvolvimento proximal por meio de tarefas da atividade escolar, a fim de guiar seus progressos em direção ao estágio de aprendizagem formal. Essas tarefas ajudam as crianças a adquirir motivos e métodos para o domínio do mundo adulto, na medida da mediação do professor. (HEDEGAARD, 2002, p. 344).

Além disso, o ensino deve propiciar: “[...] situações de aprendizagem que não só permitam a definição do conceito científico, mas também de sua aplicação”. (NUÑEZ; PACHECO, 1998, p. 94)

O psicólogo bielo-russo (2001) enfatiza que o desenvolvimento dos conceitos científicos constitui uma forma única de cooperação sistemática entre o estudante e o professor e é nessa cooperação que ocorre o desenvolvimento das funções mentais superiores necessárias à apropriação dos conceitos científicos. Desse modo, o estudante deve ser capaz de fazer, mediante o processo de mediação didática do professor, algo que ainda não havia feito, de forma independente/espontânea.

Pesquisas posteriores a Vygotsky esclarecem que o processo de formação de conceitos teóricos requer a definição de atividades necessárias à sua formação, isto é, à organização de tarefas específicas que conduzam o aluno à internalização e apropriação consciente dos conceitos científicos.

Em síntese, os instrumentos que fazem essa mediação são os signos - linguagem/palavra - que asseguram a organização dos comportamentos individuais e coletivos. Daí que, para Vygotsky (2001), o bom ensino deve preceder o desenvolvimento cognitivo e não o contrário. Assim, a aprendizagem não pode estar a reboque do desenvolvimento cognitivo, ou melhor, não é a maturação que precede o ensino, mas o ensino que se antecipa a ela.

Diante do exposto, é possível inferir que a teoria histórico-cultural é uma perspectiva teórica que fortalece a compreensão da prática humana, em geral, e da prática educacional, em particular.

## **A teoria da atividade de estudo**



Os estudos de Davídov partem da estrutura psicológica da atividade, descrita por Leontiev, formada pela necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefa e dos elementos estruturais da atividade constituída pela atividade, ações e operações. A essa estrutura Davídov acrescenta o desejo, como base sobre a qual as emoções funcionam e desencadeiam a atividade de estudo que deve ser interdisciplinar, ao invés de psicológica.

Nessa perspectiva, a atividade de estudo tem papel ativo na formação da consciência humana, a qual se desenvolve mediante uma formação que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares.

O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos. (DAVÍDOV, 1988, p. 99)

O que Davídov discute é que os conteúdos e métodos ensinados ajudam os estudantes a desenvolverem somente o pensamento empírico, portanto, deixam de favorecer a formação da consciência e do pensamento teórico necessário para realizar generalizações científicas: “[...] o pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal somente leva a formar os chamados conceitos empíricos”. (DAVÍDOV, 1988, p. 104).

O pensamento empírico se limita ao dado aparente/produto, o que impede uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos imprescindíveis à formação do pensamento teórico. Como o ensino dos conceitos espontâneos contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo, é comum prevalecer o discurso de carência individual. Mudar essa forma de pensar requer um caminho pedagógico e didático que resulte na formação da generalização conceitual.

As contribuições da teoria do ensino desenvolvimental são importantes porque entende-se que a base da educação/formação está no seu conteúdo/conceitos e é dele que se originam os métodos de organizar o ensino necessários à internalização do conhecimento produzido historicamente.

Davídov propõe, como princípio didático, que o aluno aprenda, a partir do método dedutivo, a identificar a ‘célula’/‘núcleo’ originária do conteúdo e, a partir disso, deduza as múltiplas propriedades particulares do conteúdo/disciplina. Além disso, o movimento de

ascensão do abstrato ao concreto pensado, realizado durante a atividade de estudo, permite não somente a apropriação dos conhecimentos científicos, mas também o desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico e das ações cognitivas relacionadas, como a reflexão, a análise e o planejamento. O ensino desenvolvimental tem como primordial o desencadeamento do pensamento teórico, isto é, “[...] que reproduza conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria de modo a explicar as importantes relações estruturais que caracterizam aquela matéria”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4)

Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino é fazer com que os estudantes desenvolvam habilidades de aprendizagem, de pensar por si mesmos, e o professor deve ter a responsabilidade de organizar uma metodologia que as favoreçam. Assim, cabe ao professor organizar meios e situações adequadas para assimilação, por parte dos estudantes, da experiência histórico-social.

Desse modo, as atividades de ensino propostas pelos professores devem desencadear a mobilização do pensamento dos estudantes, em direção à apropriação dos conceitos teóricos. Essa tarefa depende fortemente da estrutura da atividade de estudo e da realização de todos os componentes mobilizados na prática educativa. Os principais elementos dessa estruturação são: uma tarefa de aprendizagem (união do motivo – objeto - com a ação e as condições para o seu alcance) e as ações de aprendizagem que envolvem controle e avaliação.

Em relação às ações de aprendizagem, Davídov (1988), distingue **seis** que podem ser vistas como diferenciação nas fases da atividade de estudo. Essas ações são produzidas mediante as diferentes estruturas das tarefas didáticas:

- a transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado, ou mudança, ou produção de um problema, de modo que as relações gerais fiquem claramente visíveis;

- a criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros;

- a transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto;

- a criação de um sistema de problemas específicos, que poderão ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo;

- o controle da realização das ações precedentes e

- a avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

A realização dessas ações pode ser caracterizada como investigações que os estudantes realizam, de forma dirigida e mediada. Ao completar as ações, eles se apropriam dos conceitos, o que ocorre quando são capazes de estabelecer relações entre sua própria atividade de aprendizagem e os conceitos em estudo.

A didática, nos últimos tempos, tem se utilizado desses referenciais teóricos, como forma de melhorar a formação de professores e, neste estudo, dos docentes e formadores de professores. Parafraseando Libâneo (2004), o que se espera da aprendizagem dos profissionais que atuam da educação básica, também deveria ser esperado dos docentes e dos professores formadores que atuam no CUA/UFMT e no CEFAPRO.

Para que os docentes em formação inicial e/ou continuada formem conceitos teóricos, os formadores necessitam elaborar um planejamento de ensino que permita essa construção. Para isso, é necessário que tenham profundo conhecimento das leis gerais da disciplina para organizar as ações que compõem as atividades de estudo, uma vez que é internalizando e se apropriando dos conceitos que se desenvolve o pensamento teórico necessário para realizar generalizações, também, teóricas.

Assim, o grupo de pesquisa tem se dedicado aos estudos da didática desenvolvimental para contribuir com o processo de ensino e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos estudantes em formação inicial e, também, em formação continuada.

### **Considerações parciais**

É imprescindível reconhecer as contribuições da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental para o processo de ensino e aprendizagem, embora os estudos dos fundamentos filosóficos e didático-pedagógicos que fundamentam esse referencial teórico ainda sejam bastante complexos para a maioria dos profissionais da educação.

Isso se manifesta nas ações práticas dos profissionais, tanto da formação inicial quanto da continuada, que se mantêm em uma posição de transmissores de conhecimentos considerados inquestionáveis. Essa ‘crença’ expressa uma concepção de sujeito passivo que absorve os conhecimentos pelos sentidos e os reproduz mecanicamente. Tal prática tem resultado em pouca aprendizagem e, conseqüentemente, comprometido o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos em processo de aprendizagem.

Para recriar as práticas didático-pedagógicas é necessário se fundamentar em outras perspectivas de conhecimento e organizar o ensino de tal forma que contribua mais para a formação do pensamento teórico. No entanto, isso requer sair da centralidade de professor que transmite o conteúdo, de forma empírica; dedicar mais tempo para planejar e replanejar as operações e tarefas de estudo; selecionar e/ou elaborar textos que tragam o nuclear/cerne dos conteúdos em estudo; elaborar situações-problema que requerem o desenvolvimento de ações mentais para serem resolvidas; organizar o espaço de aprendizagem, a fim de que se aprenda do coletivo para o individual e com os mais experientes e/ou mais velhos, como se refere Vygotsky (1991); mediar didaticamente para que os sujeitos entrem em atividade de aprendizagem; corrigir e recorrer as produções escritas, tanto coletivas quanto individuais; administrar o tempo de estudo, entre outros.

Se, por um lado, as exigências se multiplicam para os professores que atuam na formação inicial e continuada, por outro, os que estão em processo de aprendizagem também precisam sair da passividade e desenvolver ações mentais, ao se apropriarem dos conhecimentos produzidos historicamente, fundamentais para a formação do pensamento teórico. Assim, esse referencial teórico traz outras perspectivas para o ensino e a aprendizagem dos escolares em processo de formação humana.

## REFERÊNCIAS

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich (Org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joaquim (Orgs.). **Learning Activity and Development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Orgs.). **Activity theory and Social Practice: cultural - historical approaches**. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**. Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 113–147, 2004.

NUÑES, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzáles. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 105, p. 92–109, nov. 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.