



A (RE)CONSTRUÇÃO DA ESCOLA: proposições por uma educação desenvolvente

Sirley Leite Freitas¹

Moisés José Rosa Souza²

Joab da Silva Lima³

RESUMO

Este trabalho visa apresentar duas reflexões: uma sobre a escola que vivenciamos hoje e seu modelo vigente e outra sobre a escola desenvolvente amparada no modelo pensado por Davydov e seus colaboradores. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo amparada nos aportes teóricos de Davydov⁴ (1987; 1988; 1999), Dusavitskii (2003), Leontiev (2004), Libâneo (2002), Saviani (2012), Vigotskii⁵ (1996; 2001), dentre outros. Primeiramente, tendo como base nossa percepção da escola atual, discutimos os moldes que a constituem. Em seguida, como contraponto a esta escola que tem enfrentado problemas em relação à qualidade de ensino que oferece, discutimos as características da escola desenvolvente, que tem como base as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Conclui-se apresentando a escola desenvolvente como uma proposta para a superação da escola tradicional.

Palavras-chave: Escola Tradicional. Escola desenvolvente. Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem Desenvolvimental.

THE (RE)CONSTRUCTION OF SCHOOL: proposals for a developmental education

ABSTRACT

This paper aims to present two reflections: one about the school we live today and its current model and the other about the developmental school based on the model

¹ Doutorado em Educação. Professora do Instituto Federal de Rondônia, Cacoal, Rondônia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0446-135X>. E-mail: sirley.freitas@ifro.edu.br

² Doutorado em Educação. Professor do Instituto Federal de Rondônia, Vilhena, Rondônia – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9916-5128>. E-mail: moises.souza@ifro.edu.br

³ Mestrando em Educação Escolar. Professor do Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3328-4623>. E-mail: joab.lima@ifro.edu.br

⁴ O nome Davydov, dependendo da obra, aparece como diferentes grafias tais como: Davydov, Davídov, Davidov e Davýdov dentre outras. Neste estudo adotaremos a grafia Davydov e em citações diretas e nas referências manteremos a grafia da obra referendada.

⁵ O nome Vigotskii, dependendo da obra, aparece como diferentes grafias tais como: Vigotskii, Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, Vigotski dentre outras. Neste estudo adotaremos a grafia Vigotskii e em citações diretas e nas referências manteremos a grafia da obra referendada.

thought by Davydov and his collaborators. For this, a qualitative bibliographic research was carried out, supported by the theoretical contributions of Davydov (1987; 1988; 1999), Dusavitskii (2003), Leontiev (2004), Libiliar (2002), Saviani (2012), Vigotskii (1996; 2001), among others. First, based on our perception of the current school, we discuss the forms that constitute it. Then, as a counterpoint to this school that has faced problems with the quality of education it offers, we discuss the characteristics of the developmental school, which is based on the contributions of the Historical-Cultural Theory and the Developmental Teaching Theory. It concludes by presenting the developmental school as a proposal for overcoming the traditional school.

Keywords: Traditional School. Developmental School. Historical-Cultural Theory. Developmental Learning.

LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA: propuestas para una educación de desarrollo

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar dos reflexiones: una sobre la escuela en la que vivimos hoy en día y su modelo actual y otra sobre la escuela de desarrollo basada en el modelo pensado por Davydov y sus colaboradores. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica cualitativa, apoyada en las contribuciones teóricas de Davydov (1987; 1988; 1999), Dusavitskii (2003), Leontiev (2004), Libiliar (2002), Saviani (2012), Vigotskii (1996; 2001), entre otros. En primer lugar, basándonos en nuestra percepción de la escuela actual, discutimos las formas que la constituyen. Luego, como contrapunto a esta escuela que ha enfrentado problemas con la calidad de la educación que ofrece, discutimos las características de la escuela de desarrollo, que se basa en las contribuciones de la Teoría Histórico-Cultural y la Teoría del Enseñanza del Desarrollo. Concluimos presentando la escuela de desarrollo como propuesta para superar la escuela tradicional.

Palabras clave: Escuela Desarrolladora. Teoría Histórico-Cultural. Aprendizaje Desarrollador.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a escola é uma necessidade porque, a um só tempo, é reconhecida como parte dos direitos humanos, como também promotora da educação sistematizada. Além disso, essa escola é entendida como espaço para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, a partir das interações entre os sujeitos e os conhecimentos histórico-culturalmente produzidos pela humanidade, como preceitua a Teoria Histórico-cultural-THC.

Este texto tem por objetivo apresentar duas reflexões: uma sobre a escola que vivenciamos hoje e seu modelo vigente e outra sobre a escola desenvolvente amparada no modelo pensado por Davydov e seus colaboradores. Inicialmente, refletimos a realidade da escola atual como espaço de formação sistemática. Essa reflexão tem por base nossas vivências escolares acerca das concepções de educação, de aluno, e do processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda seção, apresentamos o conceito de escola desenvolvente e refletimos sobre os elementos que a constituem. Para isso, expusemos a base teórica que a sustenta e as contribuições das ciências, sobretudo da psicologia, fundadas na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria do Educação Desenvolvimental, fundamentados em Davydov (1988; 2003), Dusavitskii (2003), Leontiev (2004) e Vigotskii (1996; 2001).

Ao fazer este contraponto em relação à configuração da escola atual, buscamos possibilidades de superação das mazelas de um espaço escolar que, de um modo geral, concebe o processo de ensino como uma relação vertical em que o professor “sabe” e o aluno “não sabe”, e, nesse sentido, basta ao professor ensinar os alunos, paradoxalmente à percepção de uma escola desenvolvente.

A partir do conceito de atividade e atividade de estudo, apresentamos a escola desenvolvente como proposta para superação do ensino tradicional dominante. Isto, como discutiremos abaixo, equivale dizer que se trata de promover uma nova concepção de como praticar a educação escolar, de maneira que docente e discente reconheçam conhecimentos já produzidos pela cultura, se apossam deles e construam outros a partir da interação situacional, da relação vivencial e imersão no que se estuda.

1. A ESCOLA ATUAL – CARACTERÍSTICAS E CONTRADIÇÕES

Parece clichê falar da escola na perspectiva habitual de revelar os vícios, as práticas malfadadas, ou seja, suas contradições. Ao considerar o momento histórico atual, essas contradições advêm do paradoxismo entre

formar um ser humano humanizado em suas máximas possibilidades e atender ao mercado, sob a óptica capitalista. A partir de estudos do modelo de escola colonial, Farias (2010, p.12) afirma o uso que o modelo de sociedade vigente faz da escola:

O exemplo histórico nos leva a consolidar a convicção de que o subsistema educacional se insere, de maneira intensamente comprometida, no sistema mais amplo que configura a sociedade de dado lugar e tempo, nos seus aspectos econômicos, na sua estrutura de poder e nos movimentos de mudança.

Conforme nossas vivências escolares, como docentes, entendemos que isso se agrava quando, nesse espaço, que deveria ser ponto de partida para formação *omnilateral*⁶, há docentes e discentes; estes, confusos, ante um ensino que não inspira tampouco os eleva, e aqueles, sem expectativas ou perspectivas repetem, por vezes, uma prática flagrantemente questionável. Essa realidade de escola dita tradicional se fundamenta em base empírica, cuja relação com a realidade, ou sociedade atual, a direciona na promoção um ensino utilitário que atende às necessidades do mercado do capital.

Davydov (1987) define a escola dita tradicional como sendo o modelo de escola do sistema europeu vivenciado no período do início e florescimento do capitalismo e fundamentado nos estudos de Komenski, Pestalozzi, Diesterweg, Ushinski e outros, que tinha como finalidade principal a educação de massa em que se ensinavam os conhecimentos e habilidades básicas para o trabalho de produção industrial da época. Nesse período, a maioria da população só tinha acesso à escola primária que tinha em seu currículo conteúdos utilitário-empírico. Desta forma, ao analisar os conceitos que sustentam a escola tradicional, Davydov (1987) afirma que todo o conteúdo ensinado e métodos utilizados buscavam a formação do pensamento empírico da criança.

⁶ Conceito formulado por Marx e corresponde à concepção “de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional que leve em consideração a formação científica, a política e a estética, com vistas à libertação das pessoas, seja da ignomínia da pobreza, seja da estupidez da dominação” (ROMÃO, 2010, p. 1).

Nossa experiência docente nos permite afirmar que ainda é essa a escola que encontramos na realidade brasileira. Uma escola conteudista, que tem em seu currículo conteúdos utilitários que são ensinados com base empirista e que pouco significam ou contribuem para um desenvolvimento autônomo dos educandos. Equivale dizer que

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva É preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo (LEÃO, 1999, p. 190).

1.1 Por que persiste o modelo educacional tradicional?

Ao refletir sobre o modelo tradicional de escola que conceituamos, percebe-se que suas características e contradições pouco contribuem para uma formação *omnilateral*, a qual, de fato, possibilita criar condições que transformem a personalidade das pessoas e, conseqüentemente, a realidade circundante. Uma vez que nesse modelo, o papel social da escola é o de transmitir os conhecimentos e habilidades utilitário-empírico, a seleção de conteúdos e os métodos de ensino se orientam pelo modo de produção vigente fazendo permanecer apenas as leis do pensamento empírico racionalista fundados nos afazeres laborais rotineiros (DAVIDOV, 1987).

A pergunta do subtítulo certamente tem várias possibilidades de respostas que explicam o porquê de um modelo educacional se sustentar, mesmo em meio a visões progressistas, tentativas e práticas inovadoras de alguns. Inicialmente, reconhecemos que toda mudança não ocorre de forma abrupta, tampouco sem desconfortos. Mas é preciso pensar e promover mudanças sistemáticas, a partir da realidade vivida na escola. Para tanto, não há pessoas com maior autoridade para discuti-las e efetivá-las do que os profissionais da educação. Enfim, se refletir sobre a educação que se pratica faz-se necessário, igualmente imprescindível é lutar por transformações no sistema vigente.

A experiência docente nos permite ponderar que a persistência nesse modelo advém em parte da visão e da prática segundo as quais se reproduz o modelo pelo qual se aprendeu, sob o argumento de que “se eu aprendi assim, outros irão aprender”. Dois argumentos contrapõem esta afirmação. O primeiro, porque o conhecimento não é estático, logo, é preciso estar aberto a novas descobertas e possibilidades de fazer diferente de acordo com as mudanças que ocorrem. Neste sentido, como possibilidade de superar, reportamo-nos à teoria do martelo de *Nietzsche*, que, a grosso modo, significa martelar (destruir) o que, comprovadamente, não passa de prática estéril, logo não mais responde ao quê e como ensinar. O segundo é que, acreditando ser verdade insofismável o que está posto, não só se impede perceber que a sociedade não é estática, mas dinâmica, o que impõe à escola reconhecer isso e adaptar-se, como também conceber-se uma educação que considera o homem como ser histórico-cultural, que a aprendizagem está, inevitavelmente, condicionada ao papel da cultura na constituição da personalidade e do desenvolvimento do sujeito.

Ao falar do modelo tradicional, não se pode deixar de mencionar também a problemática que envolve a avaliação e a prática, de forma geral, por métodos objetivos quantitativos, nos sistemas de ensino ora praticados, e criticada por Arroio que, segundo Santos, Stival e Whitters (2015, p.34).

[...] questiona a postura de professores que se sentem no direito de reprovar o desenvolvimento humano de alguém. Essa compreensão resulta de um modelo tradicional de ensino, no qual se a escola não reprova “não é forte”, “não está cobrando”, “não exige”. É preciso reavaliar a prática da reprovação escolar para evitar que muitos educandos continuem a ser vítimas de práticas pedagógicas deficitárias e excludentes

Quando falamos das características e contradições do modelo tradicional de educação, referimo-nos a elementos que sustentam nossa inquietação contra esse modelo. Um deles diz respeito ao fato de ainda se praticar um ensino vertical em que o professor é visto como o que “sabe” e o aluno, “não sabe”, e, nesse sentido, basta ao professor apenas saber “como ensinar os alunos”. A sala de aula, nesse modelo, é tida como lugar exclusivo para reprodução de conhecimento e continua configurada em fileiras com

alunos postos uns de costas para os outros e inertes em suas cadeiras que estão “fixas” dentro dessa configuração, com aulas basicamente expositivas, postura e prática docente de modo vertical e impositiva, com pouca ou nenhuma interação entre discentes e docentes. Além disso, disciplinas dispostas como ilhas, com pouco ou nenhum diálogo umas com as outras, reforçando a tese de que o aluno é uma espécie de repositório a ser preenchido pelos conteúdos de cada uma delas, conteúdo este, percebido como “algo estático, nunca como um elemento que pode ser questionado e transformado” (FARIAS, 2010, p. 16). Nesse sentido as disciplinas são dadas, “depositadas” como verdades absolutas.

1.2 O Discente no Modelo Tradicional

Podemos afirmar que, atualmente, como a escola se apresenta, o discente a tem como espaço enfadonho, que não atrai tampouco lhe possibilita mover-se de modo que possa transformar sua condição pessoal e social. Não raro, perguntas como “por que tenho que estudar isso”, “onde vou usar esse conhecimento”, ou, mais grave ainda, “por que tenho que estudar”, revelam a percepção que o aluno tem da educação e fragilizam a função da escola de potencializar o que o aluno já sabe e fazê-lo expandir-se pessoal e intelectualmente, possibilitando-o fazer parte do processo social de participação ativa, podendo agir de modo a tornar a sociedade mais justa. Desse modo, entende-se, portanto, que ao discutir Educação “(...) exige do educador um repensar da prática pedagógica, questionando-se se ela está atingindo todos os seus educandos, se a sua linguagem está adaptada à realidade do aluno” (PIENTA, 2014, p.12).

Defendemos que essa seja uma das funções da educação: melhorar as pessoas e tornar a sociedade mais justa em sentido amplo, em que a lacuna entre os que têm e os que não; entre os oprimidos e os opressores; entre os que têm acesso aos serviços e direitos e os excluídos deles seja, paulatinamente, menor.

Nossas experiências enquanto docentes revelam que são raros os casos em que alunos dizem gostar da escola de modo franco. Por vezes, os poucos que assim se manifestam, o fazem muito mais por uma necessidade, uma imposição familiar, social e ou cultural. Desse modo, frequentam a escola por apreciar a companhia dos amigos ou pelo simples motivo de sair de casa, mais do que, de fato, por vivenciar uma sensação educacional positiva e reconstrutora.

Por outro lado, quando se discute educação, na perspectiva do que e como se deve ensinar aos alunos, acredita-se que a antiga concepção de Locke (1999), segundo a qual a criança é uma “tábula rasa”, está superada. Isso porque essa ideia já não faz parte dos discursos no seio escolar, quando das discussões e decisões educacionais, tampouco da prática cotidiana, entretanto o que se nota é inevitavelmente o contrário. Mesmo que, nos discursos, a ideia de “tábula rasa” já não tenha mais espaço, continua-se a conceber o processo de ensino como se o aluno não trouxesse vivências, experiências e conhecimentos do tempo exterior ao ingresso na escola. Então, mesmo que na teoria o anacrônico conceito esteja superado, a prática o restitui e o reforça. Equivale dizer que nessa perspectiva a escola hoje, em sua maioria, mostra-se como um “mundo à parte”, paralelo à vida real.

Argumentos que sustentam esse entendimento não faltam. Ao não reconhecer e valorizar a vida pregressa do aluno, e não partir do que o aluno já sabe/traz, a escola, a um só tempo, revela-se à margem do que o aluno traz, mais grave ainda, afasta-se do que se produz hodiernamente de conhecimento, bem como pode significar ao aluno que ele ainda não é um Ser, que para se constituir precisa absorver o que a escola tem a oferecer.

A escola em sua configuração histórica se apresenta ultrapassada e anacrônica, e ao mesmo tempo tem um déficit de legitimidade social e crise de identidade, visto que contradizendo o que preceitua reproduz e acentua desigualdades, tornando-se em um ambiente de exclusão (LIBÂNEO, 2002; SAVIANI, 2012).

Desta forma, a escola deve ser repensada, reorganizada, construir uma identidade com objetivos baseados numa educação humanizadora e

desenvolvente, a fim de “produzir” um processo de educação flexibilizado, significativo, sedutor, construtor e reconstrutor de uma identidade histórico-cultural sólida e amplamente adaptada às características de um país continental como o nosso, que reconhece e acolhe sua diversidade cultural rica e ampla.

1.3 O Docente no Modelo Tradicional

A prática docente no modelo tradicional tem como característica a manutenção do modelo educacional que está posto. Observa-se que mesmo professores que chegam, ideologicamente inspirados e provocados à inovação, sentem-se “forçados” a seguir a “missão”, a “proposta”, ou seja, o “perfil”, não da escola apenas, mas dos que também têm “mais experiência” na profissão. Percebe-se ainda um modelo que é muito mais capital do que socioeducacional e, desse modo, quem não participa deste está fora, pois não aderir ao movimento dominante significa não produzir lucros, o que o torna um profissional não desejado ou dispensável pelo sistema predominante.

Dessa situação no bojo da educação, depreende-se que o melhor professor era - e ainda o é na concepção de muitos - aquele que segue o rito tradicional de forma exemplar, em que não só sua prática acontece de forma vertical, sistematizada por rígidos controles conteudistas, como também a relação professor-aluno se efetiva com o professor visto como aquele que “transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2012, p. 18).

Nos iniciantes, as aprendizagens da graduação – apreensão de novas teorias, reflexões, discussões e práticas – ficam em tese adormecidas, quando percebem que o que se estudou pouco se assemelha ao que encontram na realidade e devem pôr em prática ou ainda, o que se estudou parece não ter um espaço no contexto escolar da atualidade. Aqui, reforça-se, portanto, a tese de que a realidade da escola difere da realidade física. Diante disso, o

docente não consegue desvencilhar-se, mesmo tendo consciência do fator negativo dessa situação para seu desempenho em sala.

Esse fato presente, sobretudo nos iniciantes da docência, cria um dilema: ou os ensinamentos teóricos e práticos da formação docente estão em desacordo com a realidade escolar ou a realidade em que se encontram é que precisa de ajustes. Se a segunda questão prevalece, o professor logo tem outro problema e um grande desafio: agir conforme aprendeu e acredita ser a forma ideal ou aderir ao modelo de educação vigente. Se optar por agir diferente poderá ser, gradualmente, excluído do meio. Por outro lado, se aceitar o que lhe impõem corre o risco de se tornar apenas mais um no contexto tradicional de ensino-aprendizagem, fadado a repetir o modelo pré-estabelecido, com práticas por vezes estereis.

Numa análise mais aprofundada, tanto há docentes que se adaptam ao modelo tradicional, certamente por sentirem-se incapazes de alterar o sistema, como há, nesse contexto, por seu caráter estático, aqueles que buscam inverter a lógica tradicional e experimentam a última tendência da moda sem refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram para sua prática docente. (LIBÂNEO, 2002). Por outro lado, há aqueles que superam tanto as adversidades impostas como o modismo pedagógico em voga e conseguem construir uma prática calcada numa teoria comprovada que atenda seus anseios profissionais.

Essa situação por si só é grave porque a mudança educacional não deve acontecer sem contradição, sem debate, sem reflexão profunda, sem convicção de seus agentes de que o modelo vigente precisa ser superado em prol de outro que pode tornar a escola, de fato, um espaço envolvente. Nossa vivência escolar nos mostra atitudes individuais, por mais bem-intencionadas e interessantes, se perdem na imensidão de práticas tradicionais. Mudanças substanciais devem ocorrer em conjunto, com políticas de estado que não apenas oportunizem alguns mudar, mas, em conjunto, possibilitem os agentes do espaço escolar repensar e definir qual concepção de educação adotar.

Como possibilidade para superar as contradições e características anacrônicas de um espaço escolar tradicional, surge a escola desenvolvente, amparada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotskii, que defende a formação do sujeito a partir de um complexo processo que envolve apropriação da cultura pelas novas gerações, socialmente mediado em que os sujeitos sejam agentes constituintes e ativos da cultura produzida. Equivale dizer que há substancial mudança na perspectiva de “*como ensinar os alunos*”, do modelo tradicional, para “*como os alunos aprendem*”; ou seja, o aluno passa de uma postura receptiva passiva para ser construtor ativo de novos conhecimentos.

2. CONCEITUANDO A ESCOLA DESENVOLVENTE

Na sociedade contemporânea, a educação arquitetada na Teoria Histórico-cultural tem papel preponderante para o desenvolvimento dessa nova ordem de viver, de comunicar, de interagir e, sobretudo, de expressar, receber e construir conhecimentos; enfim, de conceber ou transformar o mundo que não é inerte. Equivale dizer que os anseios dos cidadãos, bem como suas necessidades para superar os desafios do conhecimento, do trabalho, da vida como um todo, poderão ser superados pelo modo que se percebe e promove a educação. Desta forma a escola deve exercer seu papel frente a essa demanda e encontrar sua identidade na sociedade globalizada, neo-tecnológica e pós-industrial.

Esta realidade, em tese, impõe à escola repensar seus objetivos educacionais, bem como redefinir sua prática, com o propósito de atender aspirações, necessidades e dinamicidade da sociedade atual, com vista à formação da personalidade do sujeito. Pelo que percebemos em nossa vivência profissional, a escola tradicional, tal como se configurou e se estendeu (e ainda persiste em muitas práticas) por muito tempo, não consegue mais autossustentar-se, tampouco atender, de modo aceitável, as exigências contemporâneas na consecução do processo educacional, sem questionamentos e paradoxos. Isso posto, é razoável afirmar que essa educação promovida nesses moldes precisa ser repensada.

Assim, quando falamos em mudanças numa perspectiva humanizadora, pensamos uma escola que favorece, cria, provoca, oportuniza, aguça a experimentação e a criatividade, fomentando (e fomenta) desenvolvimentos vários no ser humano; que organize e invista, de forma determinada, em experimentações e processos interpretativos de modo horizontal, em que aluno e professor construam, por meio de suas culturas, conhecimentos. Defendemos que isso seja possível a partir do fundamento da “educação desenvolvente”, termo adotado por um grupo de psicólogos russos, dentre eles *El'konin, Davydov e Repkin* (DUSAVITSKII, 2003).

2.1 O que é uma educação desenvolvente e como se configura?

A educação desenvolvente se arquiteta em bases filosóficas de concepção marxista e com bases pedagógicas e psicológicas na Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vigotskii e seus seguidores Luria, Leontiev, Zaporozhets, Mescheriakov, Galperin e Elkonin (DAVYDOV, 1988).

Essa teoria busca explicar o homem como resultado do processo de humanização, ou seja, formado a partir das relações socialmente constituídas (LEONTIEV, 2004). Esses teóricos não percebem a criança como um ser “pronto e acabado”, como as teorias de base inatista-maturacionista preceituam, ou como “folha em branco” como é empregado pelas teorias de base empirista. Eles veem a criança como um ser constituído de um processo biológico que lhe permite ter a capacidade de aprender e esse aprendizado irá se desenvolver a partir de sua interação com o meio e a apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade (DAVYDOV, 1988), equivale afirmar que isso nos diferencia e nos torna únicos.

A educação na perspectiva dessa teoria aspira a uma escola em que as pessoas se apropriem das qualidades humanas construídas pelo ser humano ao longo dos tempos e as internalizem. A escola, nesta visão, tem como objetivo o desenvolvimento autônomo do educando e a formação do pensamento teórico-científico (DAVYDOV, 1987; 1988). Segundo Dusavitskii, o estudo da educação desenvolvente, ao longo de quarenta anos, teve como

objeto – “o estudo das regularidades do desenvolvimento mental e da personalidade, e a configuração do espaço pedagógico de aprendizagem e educação”. (DUSAVITSKII, 2003, p.5). A partir dessa questão - o que torna a educação desenvolvvente diferente de outros sistemas de educação - buscamos a resposta nesse teórico que afirma ser este sistema estruturado em base de,

Um novo conteúdo teórico da educação primária correspondente à zona de desenvolvimento incipiente da criança – domínio da forma da atividade de estudo e dos fundamentos da consciência teórica e do pensamento. Este conteúdo foi incorporado em cursos integrados nos agentes básicos de estudo para o ensino primário, que foram testados experimentalmente por muitos anos no processo real de aprendizagem-educação (DUSAVITSKII, 2003, p. 5).

Esse modo de ensinar é novo e amparado na dinâmica em que a criança organiza seus atos de forma independente buscando ter uma visão global do material de estudo (DUSAVITSKII, 2003), ou seja, ela é estimulada a descobrir por meio de um processo de análise a epistemologia do conteúdo e a estrutura do objeto de conhecimento.

2.2. O Discente na Escola Desenvolvvente

A nossa experiência na educação possibilita reconhecer que o discente, no modelo tradicional, por vezes apresenta-se desmotivado, com a sensação de que a escola é um fardo necessário e onde tem pouco espaço decisório, cujas atividades desenvolvidas pouco ou nada se ligam, objetiva ou subjetivamente, à realidade circundante. Por outro lado, a escola desenvolvvente propõe um processo de ensino e de aprendizagem em que o aluno torna-se partícipe de seu desenvolvimento intelectual. Dito isto, o professor precisa conhecer o discente, acreditar em sua capacidade de aprendizado, proporcionar os meios para que esse aprendizado ocorra numa perspectiva histórico-cultural, criar no discente necessidades e motivá-lo a ser autônomo e proativo. (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003).

Vigotskii (2001, p. 114) afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” Assim, numa educação desenvolvvente a

escola e educadores devem proporcionar um ambiente capaz de criar situações para expandir o desenvolvimento do discente, ou seja, situações culturalmente enriquecedoras que estejam na zona de desenvolvimento proximal discente. Equivale dizer que, nesse processo, o discente é um sujeito ativo, portanto, a relação professor/aluno deve ser colaborativa.

No espaço desenvolvente, a relação professor/aluno é de parceria, num sentido horizontal e nunca de modo autoritário. Pela mediação respeitosa e dialógica, criam-se condições para que ele (discente) possa expressar o que já sabe sobre conteúdos e fenômenos/objetos de estudo em sala de aula. Equivale dizer que, por meio da partilha de vivências trazidas por discentes oriundos de culturas e costumes diferentes, aliada à situação criada pela escola desenvolvente em que se valorizam e se incentivam as relações sociais vivenciadas pelo sujeito, bem como as trocas simbólicas de saberes individuais e coletivos, expandem-se os conhecimentos relativos aos conteúdos trabalhados.

Neste contexto, faz-se necessário mediar a apropriação dos conhecimentos mais elaborados criados pela humanidade. Se o desenvolvimento do discente depende dos elementos culturalmente criados pela humanidade, quanto mais amplo for o ambiente escolar, em sentido cultural, ou seja, a escola com espaços, características e agentes desenvolventes, mais rica será a aprendizagem e maiores serão as possibilidades de desenvolvimento do aluno. Por outro lado, é possível dizer que um ambiente restrito de elementos culturais ou contra desenvolventes limita esse desenvolvimento.

2.3. O Docente na Escola Desenvolvente

Para Vigotskii, e de acordo com a Teoria Histórico Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento se dão por meio da relação construída entre sujeito - objeto/fenômeno, em que o sujeito deve apropriar-se da cultura contida nesse objeto e/ou fenômeno. Para que isso ocorra é preciso a relação social, visto que é o sujeito mais experiente que, direta ou indiretamente, será

o mediador entre o conhecimento contido no objeto/fenômeno e o sujeito experiente, pois a cultura e os conhecimentos contidos no objeto/fenômeno se concretizam com o uso social desses (LEONTIEV, 2004).

Desta forma, equivale dizer que o sujeito mais experiente e que deve ser o mediador entre objeto/fenômeno em estudo e sujeito menos experiente é o professor, responsável pelo processo de aprendizagem e de desenvolvimento discente. O professor não ensina o que o aluno já sabe por si próprio, deve mediar processualmente na construção e aquisição dos conhecimentos ainda não apropriados, mas para os quais já têm aptidões e capacidades desenvolvidas (VYGOTSKI, 1996).

Neste sentido, o diálogo é fator essencial para que uma educação desenvolvente aconteça. A qualidade da mediação depende muito da competência do professor, visto que cabe a ele compreender a zona real em que se encontra o discente para poder agir na zona proximal. É ele o responsável em proporcionar situações potencializadoras capazes de levar o discente para além do desenvolvimento real (VIGOTSKII, 2001).

A educação desenvolvente foi pensada a partir da realidade da sala de aula, isto é, com base no professor em atuação. Neste sentido, há uma inversão de pensamentos que foram solidificados por outras teorias que partiam da pergunta – *Como eu ensino a criança?* para agora ter como ponto de partida a pergunta – *Como a criança aprende?*

Na escola desenvolvente, o professor pode tanto propor o que a turma vai estudar/executar, como também pode colher do espaço, dos eventos ou das necessidades existentes assuntos, temas e conteúdos a serem estudados, mas não de modo impositivo ou unilateral. É relevante afirmar, também, que, na perspectiva de uma escola desenvolvente, para a aprendizagem do assunto da atividade a ser realizada, o que o aluno já sabe é aproveitado e, a partir de certo conhecimento trazido, expandem-se outros sobre o objeto/fenômeno estudado. Nesse sentido, a relação professor-aluno é horizontal, não vertical como no modelo tradicional, em que o professor coloca-se (e assim é percebido) como o que “sabe”, ou seja, o dono do saber.

Numa educação desenvolvente a escola é um ambiente que proporciona vivências ricas, sistêmicas, conhecimentos sociais e científicos. O professor é um agente comprometido com o aprendizado e desenvolvimento do discente, que compreende que as relações do sujeito com o meio são determinantes para o sucesso de uma educação que promova o autodesenvolvimento discente.

Partimos, agora, para a atividade de estudo, conceituada a seguir, que é a base para uma educação desenvolvente.

2.4 A Escola Desenvolvente e a atividade de estudo como superação do atraso educacional

Como vimos, a concepção de escola desenvolvente assenta-se nas contribuições da THC ou Escola de Vigotskii, como é também conhecida, cuja concepção vê o homem como produto da história, como prevê o Materialismo Histórico-dialético. Essa teoria rompe com a ideia de hereditariedade na composição de uma pessoa; reconhece, sim, que o homem é um ser biológico, mas defende que apenas isso não é suficiente para constituí-lo enquanto ser, ou seja, sua personalidade. Equivale dizer que se arquiteta sob o prisma de que a pessoa se forma ao longo da história a partir da apropriação do conhecimento construído historicamente. Defende que o lugar que o ser ocupa nas relações sociais que constituem o seu meio tem força motivadora para seu desenvolvimento, logo é determinante para sua constituição como homem humano.

Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas - com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural (MELLO, 2004, p. 136).

No bojo da Teoria Histórico-Cultural, encontra-se também a teoria da atividade desenvolvida por Leontiev (2004). Importa notar que não se trata de atividade compreendida como simples execução de uma ação, ou seja, difere da acepção vocabular do termo. Atividade na dimensão da teoria

mencionada caracteriza-se em o indivíduo agir sobre a natureza numa dinâmica de a transformar e transformar-se a si mesmo. “Trata-se não daquelas tarefas que o professor não raramente coloca perante os alunos na aula: resolver um dado exemplo, recontar um dado texto” (DAVIDOV, 1999, p. 3), mas aquela que:

[...] determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade (DAVYDOV, 1988, p. 159).

A atividade de que tratamos neste artigo, e que embasa um ensino desenvolvente, é aquela que se sustenta sob o prisma de atender a uma necessidade, cujo resultado é, como nos ensina Davydov (1988), mudar o indivíduo e não o objeto com o qual opera.

Na atividade de estudo [...] tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a auto-transformação do sujeito (REPKIN, 2003, p. 15).

Logo, atividade de que tratamos consiste em compreender a importância do que deve ser realizado, imbuir-se, envolver-se e mudar a partir da execução. Dessa forma, a atividade precisa responder a uma necessidade do indivíduo (MELLO, 2004).

Ao realizar atividades de estudo propostas, na perspectiva de escola desenvolvente, o aluno é sujeito e objeto da própria atividade que realiza. Em outras palavras, é agente de sua formação ao mesmo tempo que desenvolve o meio do qual é parte. Essa dinâmica pedagógica objetiva que o aluno torne-se autônomo, capaz de ser autor de sua história e não objeto dela.

Estudos realizados por Vigotskii e Leontiev, Davydov preveem o desenvolvimento de atividade de estudo que é definida pelo autor como sendo “um dos tipos de atividade reprodutiva desempenhada pelas crianças” (DAVYDOV, 1988, p. 158) e tem como conteúdo o conhecimento teórico. A atividade de estudo requer compreensão, postura e pensamento dialético dos sujeitos envolvidos, em busca do conhecimento teórico do objeto,

Leontiev (2004), por isso parte de uma necessidade e motivação do indivíduo frente ao objeto a ser estudado, ampara-se no objetivo dessa atividade e cria condições, ações e operações necessárias em busca da essência do objeto que reside na totalidade, ou seja, no conhecimento teórico apreendido ou construído.

O pensamento teórico não surge e nem se desenvolve na vida cotidiana das pessoas, ele se desenvolve somente em uma tal instrução, cujos programas se baseiam na compreensão dialética do pensamento. É exatamente este ensino que tem o caráter desenvolvimental (desenvolvente) (DAVIDOV, 1999, p. 7).

Assim, por ter como fundamento a teoria da atividade desenvolvida por Leontiev (2004), a atividade de estudo tem os mesmos componentes do conceito geral da atividade, sendo eles: a necessidade, o motivo, o objetivo, as condições, a ação e as operações. Equivale dizer,

Portanto, a necessidade da atividade de estudo estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo, orientada para a resolução de tarefas de estudo (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance). (DAVIDOV, 1988, p. 170, grifo do autor).

Ao objetivar a promoção de uma escola desenvolvente, a partir da realização de atividades de estudo, cabe destacar a importância que o professor tem para o sucesso desse processo, visto que ele, como sujeito mais experiente, deve mediar o desenvolvimento da atividade de estudo. Porém, no início do processo é natural que os alunos não consigam formular de maneira autônoma as tarefas de estudo e realizar as ações necessárias para resolvê-las. Assim, o professor deve auxiliar durante um período e gradativamente os alunos irão apropriando-se das capacidades necessárias para gerir o processo de formulação do pensamento teórico. (MOURA, et al, 2010, p. 86) defende que “Para a formação do pensamento teórico do estudante, faz-se necessário organizar o ensino de modo que este realize atividades adequadas para a realização desse pensamento”. Davydov (1988, p. 174) afirma que “é nesse processo justamente que se forma neles a atividade de estudo autônoma, isto é, a capacidade de aprender”.

Destaca-se, também, que, no desenvolvimento desse processo, a tarefa que o professor irá propor aos seus alunos exige deles o cumprimento de determinadas ações, sendo elas:

- 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma vinculação governada por uma lei com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção da generalização e da abstração substantivas; 2) a dedução, baseada na abstração e generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em algum objeto integral, ou seja, a construção de seu "núcleo" e do objeto mental concreto; e 3) o domínio, neste processo de análise e síntese, do procedimento geral ("modo geral") de construção do objeto estudado (DAVYDOV, 1988, p. 170).

Com o cumprimento das ações acima mencionadas, o aluno desenvolve a capacidade de controlar os resultados e sua conduta, passa a valorizar o que aprende, a autoavaliar-se e construir e consolidar o conhecimento teórico. A base para que esse processo aconteça, e assim a educação desenvolvente seja realidade, é a relação direta entre o interesse e o motivo do aluno no tocante ao conteúdo objeto/fenômeno de estudo (DAVYDOV, 1988).

Neste sentido, a atividade de estudo pode ser uma forma de romper com uma educação tradicional e promover uma educação desenvolvente, visto que cria mecanismos em que o estudo deixa de ser apenas aprendizado estático e conteudista e passa a ser um meio para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno, em prol da transformação qualitativa da personalidade e para formação do pensar teórico-crítico.

Como se nota, a escola desenvolvente coloca-se como possibilidade de superação do modelo vigente, sobretudo por defender que a ação do sujeito no mundo é o que provoca mudanças e promove desenvolvimento, logo, no contexto educacional, deve-se considerar que formação do sujeito está, inevitavelmente, na busca e assimilação da cultura produzida.

Enfim, a escola desenvolvente defende que os fatores socioculturais são essenciais na formação do ser. O meio sociocultural produzida ao longo do tempo pelas gerações antecedentes, segundo esta perspectiva, permitem o desenvolvimento do ser humano a partir da consecução de neoformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entrarmos num campo com mais de 40 anos de pesquisas aprofundadas por diferentes teóricos e centros científicos foi audacioso e desafiador de nossa parte, uma vez que apropriar-se de todo material existente para que se possa abarcar do ponto de vista sintético que nos impõe a construção de um artigo, é algo trabalhoso e amplamente complexo.

Aqui, neste estudo, nos apropriamos de parte de todo esse material existente e a partir desse texto estudados fizemos uma primeira incursão no que vem a ser a educação desenvolvente, como ela se constitui e como se opõe a escola dita tradicional.

Como vimos, neste texto, inicialmente há uma reflexão do modelo tradicional de educação e a proposição de concepção que contrasta com o que está posto. Trata-se da escola desenvolvente que se coloca como possibilidade de superação das contradições e fragilidades da educação tradicional no processo de ensino e aprendizagem.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a educação desenvolvente parte do que o discente já sabe e traz para a escola. Isso equivale dizer que promove conhecimento, não a partir do desenvolvimento, mas a partir da aprendizagem para promover o desenvolvimento, por isso defende que é a aprendizagem que possibilita e impulsiona o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Refletir sobre esse modelo e suas especificidades nos dá a certeza de que o que temos atualmente como prática educacional ofertada por parte do sistema de ensino, suas repartições e instituições, é algo muito distante do que revelam as reflexões aqui apresentadas. Compreendemos que a escola que aqui está atende aos interesses que quem está no poder. Ela cumpre seu papel frente ao que o capital quer, pois caso a quisessem diferente a escola já seria outra. Porém essa escola que aqui está precisa ser remodelada; substituída e essa não é uma tarefa fácil, mas os ensinamentos da escola pensada por Davydov e seus colaboradores pode ser um caminho.

Do mesmo modo, refletimos sobre o papel do aluno e do professor nos coloca imediatamente numa espécie de “*xequê-mate*” – um alerta piscante em vermelho do quão distante estamos, na prática, do ideal apresentado de longa data pelos teóricos apontados em nossas reflexões.

Ao nos referirmos a realidade da escola atual, com suas condições e contradições, confirmamos caos da situação educacional vigente e a distância de um modelo ideal; depois, buscamos responder porque persiste o modelo educacional tradicional e suas significações positivas e negativas; sequencialmente, trouxemos o discente e o docente no modelo tradicional, a fim de compreender melhor os atores fundamentais dos processos evidenciados. Por fim, objetivamos conceituar a educação desenvolvente, o que nos levou a um encantamento ainda maior do quanto essa teoria, se amplamente praticada, poderia contribuir na formulação de proposições e processos sistêmicos e mais assertivos de educação em nosso país.

Com base em nossas experiências docentes, a discussão aqui promovida revela que o aluno, insatisfeito com a maior parte dos modelos atualmente praticados e identificados por Escola, especialmente aqueles que, de alguma forma, trazem consigo alguma habilidade crítica e questionadora previamente desenvolvida em seu contexto vivencial, acabam, inclusive, se tornando um “problema” para o modelo que está, de forma geral, posto em prática.

Por outro lado, o professor que, na teoria estuda de forma organizada, na prática sente-se pressionado por um sistema rígido e de controle conteudista que passa longe de garantir situações construtivas de aprendizagem aos discentes no mais amplo dos sentidos, tal como nos apresentam as proposições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotskii.

Assim, o texto não trata de uma reflexão esgotada, nem intencionalmente de um artigo filosófico e complexo sobre essa teoria ou suas ramificações, mas, sim, uma resposta com uma linguagem de fácil acesso para que outros educadores que como nós, e também em formação, possam compreender nossas reflexões e expandir suas próprias, a fim de contribuir, de

alguma forma, com o desmonte das bases fundadas na “escola colonial” que de muitas formas ainda as praticamos.

Nesse processo não há espaço para os exercícios de completar ou “fazer como o modelo” preestabelecido, numa perspectiva de reprodução por si mesma. O desenvolvimento do aluno advém da necessidade de executar a atividade, em que o sujeito ao desenvolvê-la é, a um só tempo, agente e receptor dela.

Enfim, na perspectiva desenvolvente, o processo acontece por meio de atividades realizadas não pelo e nem para o aluno, (como ocorre no modelo tradicional, por exemplo) mas desenvolvidas com ele. Assim, as condições criadas sob o prisma de liberdade, sociabilidade, interação, numa perspectiva horizontal, é que possibilitam o crescimento pessoal e intelectual do aluno na educação desenvolvente.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V.V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, nº 4. July-August 2003, pp. 63-76. **Ensino Em Re-Vista**. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25055>. Acesso em: 20 jan. 2019.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. 1988. Textos publicados na Revista Soviet Education, august, vol. XXX, nº 8, sob o título Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts, de V.V. Davíдов, a partir do original russo. Traduzido por José C. Libâneo e Raquel A. M. da M. Freitas. Trabalho não publicado. Disponível em: [http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc). Acesso em: 30 jan. 2019.

DAVIDOV, V.V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 143-154.

DAVIDOV, V.V. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, n. 7, 1999.

DUSAVITSKII, A.K. Educação desenvolvente e a Sociedade aberta. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, p. 51-62, July-August, 2003.

Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10610405.2003.11059233>.

Acesso em: 08 mai. 2023.

FARIAS, M. de L. M. de. **Currículos e Programas**. Curitiba, Fael, 2010.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206,

1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>.

Acesso em: 02 fev. 2019.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2002.

LOCKE, J. **Ensaio Sobre o Entendimento Humano**. Livro III e IV. vol. II. Edição da Calouste Gulbenkian. Lisboa: 1999.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-156.

MOURA, M.O. de; et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/285656078_Atividade_orientadora_de_ensino_unidade_entre_ensino_e_aprendizagem. Acesso em: 08 mai.

2023.

PIENTA, A. C. G. **Pesquisa e Prática Pedagógica**. Curitiba: Fael, 2014.

REPKIN, V.V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, p. 10-33, setembro-outubro, 2003.

Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10610405.2003.11059231>.

Acesso em: 08 mai. 2023.

ROMÃO, J. E. O Ensino Médio e a omnilateralidade: Educação Profissional no século XXI. **Eccos Revista Científica** (Impresso), v. 12, p. 27-49, 2010.

SANTOS, J. G. STIVAL, M. C. E. E. WITHERS, S. W. (org.) **Avaliação Educacional**. Curitiba: Fael, 2015.



SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maira da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103 - 117.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia infantil**. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

Recebido em: 24 de abril de 2023.
Aprovado em: 04 de maio de 2023.
Publicado em: 02 de junho de 2023.

