

Nexos teóricos entre a pedagogia histórico-crítica e o enfoque histórico-cultural sobre a atividade de estudo

Theoretical connections between critical-historical pedagogy and the cultural-historical approach to the learning activity

Conexiones entre la pedagogía histórico-crítica y el enfoque histórico-cultural sobre la actividad de estudio

*Raquel Elisabete de Oliveira¹
Juliana Campregher Pasqualini²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17534>

Resumo: Apresentam-se resultados de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica que teve como horizonte a incorporação das formulações teóricas sobre a atividade de estudo realizada por autores da psicologia histórico-cultural, notadamente por Davidov, como subsídio psicológico à teorização histórico-crítica sobre o ensino escolar. Argumenta-se que ambos sistemas conceituais guardam especificidades no tocante ao objeto e contexto de formulação mas convergem no que respeita aos fundamentos filosófico-metodológicos, e que a articulação entre eles permite avançar especialmente no âmbito da didática do ensino da idade escolar no contexto da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Atividade de Estudo. Psicologia histórico-cultural. Davidov.

¹ Unidade de Gestão de Educação da Prefeitura de Jundiá - Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/5647218587352829> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8964-8086> . Contato:
raquel.elisabete@unesp.br

² Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara Unesp - Lattes.
<http://lattes.cnpq.br/9538404415935536> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>. Contato:
juliana.pasqualini@unesp.br

Abstract: The paper presents the results of a theoretical-bibliographical research aimed at incorporating theoretical formulations about the learning activity conducted by authors in historical-cultural psychology, notably by Davidov, as psychological support for a critical-historical theorization about school teaching. We argue that these formulations have specificities regarding the object and context of formulation but converge in terms of philosophical-methodological foundations, so that the articulation between them allows progress especially in the field of didactics of school age teaching in a critical-historical perspective.

Keywords: Critical-historical pedagogy. Learning activity. Cultural-historical psychology. Davydov.

Resumen: Se presentan los resultados de una investigación teórica dirigida a la incorporación de las formulaciones teóricas sobre la actividad de estudio realizada por autores de la psicología histórico-cultural, especialmente por Davidov, como apoyo psicológico para la teorización histórico-crítica sobre la enseñanza escolar. Ambos sistemas conceptuales tienen especificidades pero convergen en lo que respecta a los fundamentos. Su articulación permite avanzar en el ámbito de la didáctica de la enseñanza escolar.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Actividad de estudio. Psicología histórico-cultural. Davidov.

1 APRESENTAÇÃO

A obra "Escola e Democracia", que completa 40 anos, representa um marco histórico na construção de uma pedagogia que luta para tensionar as contradições da instituição escolar a serviço da construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana. Uma das teses ali defendida refere-se à socialização do conhecimento sistematizado como tarefa histórica da escola como processo que interessa às classes populares, refutando proposições que buscam aproximar a experiência escolar às vivências cotidianas dos alunos e enaltecem saberes rotineiros. Neste artigo, voltamo-nos ao problema da apropriação do conhecimento teórico pelo estudante, em busca de avanços teórico-conceituais e didático-pedagógicos que favoreçam a concretização do projeto histórico-crítico de democratização do patrimônio científico, artístico e filosófico humano tendo em vista a formação de sujeitos que se engajem de forma crítica, ativa e sensível com a realidade social.

Apresentamos resultados de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica na qual nos dedicamos à investigação dos nexos conceituais entre a concepção elaborada por pesquisadores vinculados à psicologia histórico-cultural sobre a Atividade de Estudo (AE) e a pedagogia histórico-crítica (PHC). O trabalho teve como horizonte a possível incorporação a essa teoria pedagógica das formulações sobre o estudo como atividade realizada por autores da psicologia histórico-cultural. No decorrer de nossas análises, buscamos evidenciar a articulação entre ambas as teorias, mediante a explicitação de nexos teóricos identificados entre elas. As relações estabelecidas, que têm como sustentação uma mesma visão de mundo, podem servir ao avanço da teoria pedagógica.

As elaborações teóricas sobre a Atividade de Estudo serão aqui compreendidas como proposições teóricas que integram a psicologia histórico-cultural, que já é tomada



pela pedagogia histórico-crítica como aporte teórico da área da psicologia em seu percurso histórico de elaboração coletiva, notadamente a partir das contribuições de Duarte (2000, 2011) e Martins (2013; 2016).

Considerando a abrangência das formulações realizadas por autores da psicologia histórico-cultural acerca da Atividade de Estudo e consequentes nuances que se fazem presentes nesse campo (PUENTES e col, 2019, p.21), indicamos nossa opção por nos apoiarmos principalmente – ainda que não exclusivamente – nas elaborações de Davidov, que pode ser considerado formulador pioneiro da abordagem histórico-cultural sobre o estudo, tendo em Elkonin o principal parceiro nessa empreitada (DAVIDOV, 2019c, p. 250).

Nosso trabalho investigativo contemplou a análise de obras selecionadas da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007; 2008; 2013; 2015; 2019) e da psicologia histórico-cultural (DAVYDOV, 1982, 1988, 2019; DAVIDOV, M, 2019; MÁRKOVA, DAVIDOV, ELKONIN, 2019). A pesquisa buscou identificar proposições coincidentes em ambos os sistemas teóricos no que concerne à concepção de ensino escolar, seus fundamentos e desdobramentos didático-pedagógicos. A exposição dos resultados é realizada a partir da explicitação de dez nexos teóricos fundamentais, que representam convergências de ordem ontológica, epistemológica, metodológica, político-social, político-pedagógica e didática que identificamos entre ambos sistemas teóricos, que serão expostos a seguir.

2 RESULTADOS: EXPOSIÇÃO DOS NEXOS TEÓRICOS

2.1 A base teórico-filosófica materialista histórico-dialética

Os pontos de contato entre a pedagogia histórico-crítica e as teorizações sobre a Atividade de Estudo que integram a psicologia histórico-cultural não se configuram a partir de coincidências, mas como expressão da afinidade de propósitos no que tange à intencionalidade de pensar uma educação escolar que se coloque a serviço de uma nova sociabilidade e da fidelidade de ambas ao método materialista histórico-dialético.

É explícita em toda a obra de Dermeval Saviani e demais pesquisadores engajados na construção da pedagogia histórico-crítica a assunção do materialismo histórico-dialético como base filosófica desta teoria pedagógica. Em Saviani (2008, p.59) está evidente que o critério de cientificidade do método pedagógico histórico-crítico deriva “da



concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no 'método da economia política'. As concepções de ser humano, de sociedade e de conhecimento que subjazem essa teoria pedagógica vinculam-se declaradamente ao pensamento marxista (Saviani, 2015, p. 81), configurando-a como uma pedagogia a serviço dos interesses dos dominados, da classe trabalhadora (SAVIANI, 2008, p. 60).

A assunção do materialismo histórico-dialético como estofo teórico-filosófico também está explícita nos textos de Davydov (1988, p.12), que afirma que “a ciência psicológica soviética tem uma base metodológica unitária: o materialismo dialético e histórico”. Destaca o autor que “ a interpretação do conteúdo de seus conceitos apoia-se na filosofia marxista-leninista, tendo em conta os aspectos específicos da psicologia como objeto de estudo”, pontuando, ainda, que a base da teoria pedagógica e psicológica vigentes naquele momento é “a compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade humana, da mente humana e da personalidade humana” (DAVYDOV, 1888, p. 241).

Em ambos os sistemas teóricos estudados identificamos a perspectiva de difusão da concepção materialista histórico-dialética como tarefa do ensino escolar. A pedagogia histórico-crítica é caracterizada por Duarte (2016) como teoria pedagógica que busca orientar o ensino escolar tendo em vista "(...) a transformação da concepção de mundo de alunos e professores, em direção à difusão de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética." (DUARTE, 2016, p. 64). Semelhante preocupação com a função da escola na formação da concepção de mundo dos educandos está presente nas teorizações da psicologia histórico-cultural, assim como nos estudos sobre e para a organização da escola da sociedade socialista soviética e, mais especificamente, nas formulações sobre a AE. A exemplo, citamos Davydov (1988, p. 16) ao afirmar que “nos materiais sobre a reforma escolar a atenção é dirigida à necessidade de se elevar o nível ideológico e teórico do processo de ensino e educação, de cultivar nos escolares o pensamento independente e formar pontos materialistas estáveis”.

Nossas análises nos levam a indicar fidelidade de ambas as teorias ao método materialista histórico-dialético como o primeiro e mais importante nexo entre elas, pois é dele que decorrem as principais categorias que as compõem.



2.2 O compromisso político com a construção da sociabilidade socialista

Diante da assunção do materialismo histórico-dialético como base comum, identificamos tanto na teorização sobre a AE quanto na PHC a perspectiva de colaborar com a construção da sociabilidade socialista.

As elaborações sobre a AE em tela no presente estudo têm suas bases teóricas fundamentais na psicologia histórico-cultural, uma teoria declaradamente marxista, e resultam de pesquisas voltadas a subsidiar processos de educação escolar na sociedade socialista soviética. Tanto por sua base quanto por seu contexto histórico de produção, tais formulações não podem ser politicamente neutras.

Duarte (2016, p. 37) destaca que a psicologia histórico-cultural teve sua origem “num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo” – ressaltando que o fato de ter existido um processo histórico que culminou na derrocada do socialismo não muda o contexto de seu surgimento. Tal caracterização pode ser confirmada nos textos de Davydov nos quais conceitua a Atividade de Estudo, como no excerto em que afirma que “na União Soviética, após a Grande Revolução Socialista de Outubro, foi desenvolvido um sistema historicamente novo de educação e ensino de crianças, tendo como fatores básicos a democracia e a orientação no desenvolvimento omnilateral da personalidade” (DAVYDOV, 1988, p.55).

Davydov (1988, p.12) é explícito ao indicar que as pesquisas sobre a AE, integrando o esforço de edificação da psicologia histórico-cultural, voltam-se para o objetivo de colaborar com a consolidação do projeto socialista de sociedade:

No processo de aprimoramento do socialismo são criadas as condições sócio-pedagógicas para a educação e o ensino das gerações futuras voltadas diretamente para o desenvolvimento omnilateral e harmonioso da personalidade da criança. Na prática social real do socialismo, a elaboração dos problemas concernentes à educação e ao ensino da criança está indissoluvelmente ligada à solução de tarefas referidas ao seu desenvolvimento. A investigação teórica destinada a resolver os problemas do ensino e da educação desenvolvimentais deve refletir, em forma científica, esta prática social. Nisso reside o significado e a importância vital dos vários problemas da ciência psicológica discutidos neste livro.

Em que pese originar-se em um contexto histórico-social bastante diverso, qual seja, o Brasil de fins da década de 1970 e início de 1980, a PHC define-se, de forma semelhante, dentro do campo da produção intelectual marxista, assumindo o compromisso ético-político de “colocar-se a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo” (MARTINS,

2007, p. 13). Esta pedagogia posiciona-se explicitamente como teoria que almeja efetivar a educação escolar como prática alinhada à luta por uma sociedade socialista, articulando-se com o interesse histórico da classe trabalhadora de superação do modo de (re)produção da vida regido pela lógica do capital.

Sintetizando um projeto contra-hegemônico que assume a luta de classes na educação e a reconhece na escola, trata-se de uma pedagogia que “deseja e projeta uma escola que garanta o desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes da classe trabalhadora” (SANTOS, 2019, p.58). A tese que está na base do método pedagógico histórico-crítico é justamente a defesa de que a socialização do conhecimento sistematizado das ciências, da arte e da filosofia interessa à classe trabalhadora, colaborando para o desvelamento das relações de exploração e dominação que sustentam a vida social sob o capitalismo e, assim, ensejando a práxis transformadora.

2.3 A transmissão-assimilação do conhecimento como tarefa precípua da escola (o estudo como atividade reprodutiva)

A pedagogia histórico-crítica assume a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado como tarefa precípua da escola (SAVIANI, 2008, p. 52), advogando que a socialização do saber objetivo sistematizado é capaz de tensionar as contradições dessa instituição na direção dos interesses da classe trabalhadora. No debate contra o escolanovismo, que marca a própria origem desta pedagogia, tem lugar de destaque o resgate da transmissão do conhecimento objetivo como processo social que interessa às camadas subalternas da sociedade. Diante desse pressuposto, cabe indagar se a noção de transmissão-assimilação do conhecimento aparece nas formulações de Davidov e qual seu (possível) lugar na conceituação da AE.

Nas obras analisadas, foi possível constatar que a assimilação é um conceito que perpassa toda a teorização sobre a AE, à medida que se toma como premissa a ideia de que o desenvolvimento depende da assimilação da experiência histórico-social que ocorre nos contextos de aprendizagem. Davidov e Márkova (2019, p. 196) asseveram que “o desenvolvimento acontece por meio da assimilação (apropriação) do indivíduo da experiência histórico-social” e que “não se pode concordar com a contraposição entre assimilação e desenvolvimento”.

Pode-se afirmar que o conceito de assimilação é tomado por Davidov em sua acepção marxista, referida à apropriação das objetivações da cultura humana (acesso ao legado de produções histórico-culturais que possibilitam a humanização). Nessa ótica, a



atividade cognitiva das gerações precedentes é concebida como base da formação das gerações seguintes, o que confere à assimilação um caráter reprodutivo:

A assimilação é o processo de reprodução dos modos de ação formados pelo indivíduo durante o processo histórico de transformação dos objetos e da realidade circundante, de seus tipos de relações e o processo de conversão desses padrões sociais em processos de subjetividade individual. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 196)

Em sua atividade de estudo, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilenkov, 'seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento... do conhecimento'. (DAVIDOV, 1988, p. 166)

Em nosso entendimento, o destaque à experiência social acumulada nas objetivações da cultura como fonte do desenvolvimento individual e ao consequente caráter reprodutivo do processo de assimilação do conhecimento escolar converge com a noção de transmissão do conhecimento na pedagogia histórico-crítica. Como se sabe, a perspectiva de que o ensino escolar opera a socialização de um patrimônio cultural pré-existente é recusada pelos ideários construtivista e neo-construtivistas, que concebem o conhecimento como construção individual – advogando, em última instância, que o aluno constrói seu próprio conhecimento. Diversamente, tanto em Davidov quanto na pedagogia histórico-crítica apresenta-se a ideia de reconstituição da atividade histórica na atividade do indivíduo singular como horizonte do trabalho educativo.

Postula Duarte (2016, p. 149) que “o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as formas de comportamentos e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e vivem ao seu redor”. Nessa perspectiva nos parece possível sustentar a tese de que a noção de transmissão do conhecimento é subjacente às formulações de Davidov sobre a Atividade de Estudo, desde que compreendida como processo que pressupõe a atividade do aluno, como afirma o próprio autor: “no plano lógico-psicológico o conteúdo da matéria de estudo deve *transmitir-se* aos alunos na forma de atividade dos mesmos” (DAVÝDOV, 1982, p. 415, grifo nosso). A esse respeito, lemos em Davidov e Márkova (2019) que:

A assimilação não é uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é um simples cálculo da experiência social, mas é o resultado da atividade do indivíduo por dominar os modos de orientação socialmente desenvolvidos no mundo objetual e suas transformações e procedimentos que, gradualmente, se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. (p. 197).

Também na PHC o processo de transmissão-assimilação do conhecimento é concebido em relação necessária com o conceito de atividade. A teoria salienta que a

apropriação de conteúdos escolares é um processo que integra as ações do professor, ações do aluno e a atividade histórica humana contida no objeto de ensino:

(...) a educação escolar deve cumprir seu papel de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas por meio do ensino, que é o encontro de várias formas de atividade humana (a atividade sintetizada nos conhecimentos produzidos na atuação social e histórica da humanidade, a atividade de organização do trabalho educativo e a atividade de professores e alunos). Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano. (DUARTE, 2016, p. 34).

Ante o exposto, entendemos que a pedagogia histórico-crítica e a concepção histórico-cultural da AE convergem na premissa de que a transmissão-assimilação do conhecimento constitui a tarefa social e histórica da escola por excelência. Consideramos que o próprio entendimento do significado do conceito de transmissão do conhecimento na pedagogia histórico-crítica fica facilitado, no âmbito do Ensino Fundamental, quando nos apropriamos das teorizações sobre a AE.

Destacamos que em ambos sistemas teóricos a ideia de transmissão recebe a mesma conotação, qualificando o ensino escolar como ato de perpetuação do legado histórico-cultural mediante reconstituição, no indivíduo singular, da atividade humana condensada nas ciências, na arte e na filosofia. Trata-se portanto, de um conceito que opera no plano ontológico (PASQUALINI, LAVOURA, 2020), não confundindo-se com a ideia de transferência e/ou verbalização de saberes. Estabelecido esse entendimento, cabe avançar no debate sobre a natureza do conhecimento a ser socializado pela escola, isto é, sobre a natureza do conteúdo da atividade de estudo a ser promovida na escola.

2.4 A natureza teórica dos conhecimentos que devem compor o currículo escolar

Ao caracterizar a AE como atividade principal da criança em idade escolar, Davydov (1988, p. 16) salienta que “o conteúdo da atividade de estudo são os *conhecimentos teóricos* que as crianças assimilam quando resolvem tarefas de aprendizagem” (grifo nosso). O autor advoga que na Atividade de Estudo deve ocorrer a generalização de tipo teórico.

Segundo Davydov (1988, p. 131), o conhecimento teórico é o conteúdo do pensamento teórico, cujo desenvolvimento é o que se almeja a partir da formação da AE. O que diferencia o conhecimento teórico do conteúdo do pensamento empírico, nessa perspectiva, é sua natureza vinculada à “área dos fenômenos objetivamente inter-



relacionados, que conformam um sistema integral, sem o qual e fora do qual, estes fenômenos só podem ser objeto de exame empírico”.

Davidov dedica vários de seus textos³ à diferenciação entre pensamento e conhecimento empírico e teórico, posto ser essa compreensão fundamental para o entendimento eficaz do conteúdo específico da AE. Isso fica especialmente evidente quando destaca que o ponto de partida da elaboração das tarefas de estudo é o processo de análise do conteúdo da ciência de referência, visando apreender suas relações conceituais fundamentais - de modo a destacar “a relação geneticamente inicial ou universal, que constitui a base das manifestações particulares do sistema.” (DAVIDOV, 2019a, p.172). O excerto a seguir demarca a diferenciação em questão e esclarece as especificidades do conhecimento teórico:

Na dependência empírica, a coisa isolada aparece como uma realidade autônoma. Nas dependências descobertas pela teoria, a coisa aparece como meio de manifestação de outra dentro de certo todo. Tal trânsito de coisa a coisa, a superação da especificidade da coisa durante sua conversão em outra, isto é, sua conexão interna, aparece como objeto do pensamento teórico. Este sempre lida com coisas reais, dadas sensorialmente, mas alcança o processo de sua mútua passagem, de sua relação dentro de certo todo e na dependência dele. K. Marx escreveu que “... é obra da ciência reduzir os movimentos visíveis puramente aparentes aos movimentos reais e interiores...” (DAVYDOV, 1988, p.132)

Apoiado na concepção de ciência marxiana, Davidov (1988) caracteriza a compreensão empírica dos fenômenos como aquela que limita-se a descrever, catalogar, expor e esquematizar com base na aparência externa dos fenômenos; as propriedades gerais da realidade é que são captadas e “esquematizadas” pelos conceitos empíricos. A compreensão teórica, por sua vez, “consiste em representar este concreto como algo em formação, no processo de sua origem e mediatização”. Para o autor, “só este processo conduz à completa diversidade das manifestações do todo”.

Na PHC, conforme Saviani (2013, p. 14), a escola é concebida como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Tal indicativo deixa claro que não se trata de qualquer tipo de saber: a tarefa da educação escolar vincula-se à transmissão, para as novas gerações, do conhecimento elaborado, o saber sistematizado, em sua forma erudita⁴, pois “a escola tem a ver com o problema da ciência” e “com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado”. Também ao demarcar que o método da pedagogia que propõe decorre “da concepção dialética de

³ De modo especial no capítulo VII de DAVÝDOV (1982) e capítulos III e IV de DAVYDOV (1988).

⁴ Como nos explica Saviani (2007) na apresentação do livro Educação do senso comum à consciência filosófica, a erudição de que tratamos aqui refere-se a “um saber amplo e detalhado, sendo o erudito alguém que domina os pormenores da ciência ou arte que cultiva” e, ainda, “um trabalho sério e meticuloso que se empenha em apreender as múltiplas relações que caracterizam o objeto tomado pela análise”.

ciência tal como o explicou Marx no método da economia política” (SAVIANI, 2008, p.59), caminhando da síncrese à síntese pela mediação da análise, o autor evidencia que a tarefa do ensino escolar vincula-se ao conhecimento propriamente teórico.

Também ao afirmar que é tarefa da escola o “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção⁵, bem como as tendências de sua transformação”, Saviani (2013, p. 8) torna explícita a natureza teórica dos conteúdos de ensino. Isso porque as formas mais desenvolvidas dos conhecimentos, que abarcam não só os resultados dos processos, mas também, suas tendências de transformação – como também explica Davidov (1988) – são justamente os sistemas teóricos.

Da natureza teórica do conhecimento específico a ser transmitido na escola decorrerão formas e critérios específicos de sistematização dos conhecimentos para a organização do ensino e seleção dos conteúdos de ensino. Essas formas e critérios apresentam-se de forma convergente nas proposições histórico-críticas e histórico-culturais, como explicaremos nos nexos a seguir.

2.5 A forma mais desenvolvida como critério para a seleção dos conteúdos de ensino

Tanto no âmbito da PHC como nas teorizações histórico-culturais sobre a AE, identificamos a defesa dos máximos alcances da ciência contemporânea como referência para a definição dos conteúdos de ensino que devem compor os currículos, como pode ser observado nas seguintes colocações de Davydov e Saviani:

Os novos procedimentos de estruturação das disciplinas têm que projetar nos escolares a formação de *um nível superior de pensamento*, em relação ao qual serve de orientação para o sistema educacional tradicional. Avançamos na tese de que este deve ser o *nível de pensamento teórico-científico contemporâneo*, cujas regularidades revelam a dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento. (DAVÝDOV, 1982, p. 7, tradução nossa, grifos nossos)

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das *objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos* respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte. (SAVIANI, 2019, p. 179, grifo nosso)

⁵ Vale observar a convergência entre a importância conferida por Saviani ao processo de produção do saber e o destaque feito por Davydov ao papel da análise das condições de origem dos conceitos no processo de sua apropriação.



Essas ideias coadunam com as análises de Duarte (2000, p.106). Tomando como referência a afirmação de Marx de que “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, o autor defende que os máximos alcances de desenvolvimento dos conhecimentos devem ser a referência para a definição dos conteúdos a serem ensinados na escola, dado que correspondem ao concreto real apreendido pela ciência. Nesse sentido, destaca, ainda, as relações entre o lógico e o histórico no processo de compreensão da realidade concreta objetiva, que em sua forma mais desenvolvida reflete tal concretude e, portanto, deve ser o ponto de partida para a sua apropriação:

Assim, na dialética entre o lógico e o histórico, o pensamento humano analisa a lógica da fase mais desenvolvida do objeto e vai à história para compreender a gênese desse objeto e compreender as fases anteriores do processo histórico. Essa análise histórica, por sua vez, aprofunda a compreensão da fase mais desenvolvida, tornando ainda mais rica a reprodução do concreto pelo pensamento, reprodução essa que requer, como vimos, a mediação das abstrações. (DUARTE, 2000, p. 106).

O apelo ao caráter histórico dos conhecimentos em relação ao percurso lógico de sua formulação no contexto da produção científica dialoga com as elaborações de Davidov, que destaca que a identificação das condições de origem é condição para a assimilação dos conhecimentos teóricos pelo estudante. Dessa forma, a assimilação dos conhecimentos pela compreensão do processo lógico-histórico de sua produção pressupõe não transmiti-los como conhecimento pronto, em sua forma final, mas sim, como processo. Nas palavras de Davýdov (1982, p.444, tradução nossa):

[...] todos os conceitos constituintes da disciplina dada ou suas seções fundamentais devem ser assimiladas pelo exame das condições materiais-objetivas de sua origem graças aos quais tornam-se necessárias (em outras palavras, os conceitos não são transmitidos como "conhecimento pronto") [...]

Para o autor, é por meio do exame das condições de origem do conceito que identifica-se a abstração substantiva, resultado do processo investigativo ao nível do gênero humano, e que é o ponto de partida para o processo de ensino.

Ao tratar da formulação de currículos na perspectiva histórico-crítica, Malanchen (2016, p. 187, grifo nosso) afirma que “para o indivíduo passar de uma elaboração de conceitos espontâneos para a de conceitos científicos, é necessário que a organização do currículo esteja pautada no saber objetivo, ou seja, *nos conteúdos clássicos*”. Essa qualificação de clássico aos conteúdos que devem compor os currículos escolares é bastante presente nas formulações da PHC e carrega a ideia de um conhecimento que resistiu ao tempo, firmando-se como referência por sua capacidade de captar e decodificar questões essenciais para a vida humana. Saviani (2013, p. 13) apresenta a seguinte formulação acerca da distinção entre clássico e tradicional: “tradicional refere-se



ao passado, ao arcaico; e o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”, sendo possível considerar clássico um conhecimento moderno. Em consonância com Saviani, Duarte (2016, p.28) defende o ensino dos conteúdos clássicos como atribuição da escola:

A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária.[...] Eu diria que, quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo mesmo que seus agentes não tenham consciência disso.

Consideramos que os conteúdos clássicos referem-se às formas mais desenvolvidas dos conhecimentos, que são patrimônio universal do gênero humano, e têm a sua relevância justificada pelo fato de terem em si cristalizadas as conquistas históricas da humanidade, ao mesmo tempo em que são expressão da etapa superior do desenvolvimento do objeto, como nos explica Davidov (1982, p.409):

[...] o ensino contemporâneo deve ser orientado para as peculiaridades da cultura e da ciência que os caracterizam como sistema integral, que já está elaborado e tem **'cristalizado'** em si os grandes avanços do passado, incluindo todos os procedimentos de atividade cognitiva inerentes ao período de acumulação e catalogação do conhecimento empírico sobre o mundo circundante: **'cristalizar' significa conservar especificamente para uma etapa superior do desenvolvimento.** Além disso, o que é 'cristalizado' dentro de um sistema mais desenvolvido tem outro significado e outro peso específico do que aquele que possuía quando estava apenas emergindo. (tradução nossa, grifos nossos).

Neste excerto fica evidenciado o posicionamento epistemológico de Davidov no que se refere à existência de formas mais e menos desenvolvidas de conhecimento, afastando-se de perspectivas relativistas e, portanto, aproximando-se da concepção de conhecimento que informa a pedagogia histórico-crítica. Articulando as elaborações de ambas as teorias em pauta, chegamos à compreensão de que um conhecimento clássico é um conhecimento que já alcançou sua cristalização dentro de um sistema superior, devendo ser assimilado pelos indivíduos nos processos de educação escolar mediante a reconstituição do movimento lógico-histórico que o engendra.

Reiteramos que, para ambas as concepções em análise, é na própria dialética como lógica e método de apreensão da realidade que justifica-se o “mais desenvolvido” como critério de seleção dos conteúdos de ensino: é nos máximos alcances da ciência, nas formulações mais elaboradas acerca de determinado fenômeno da realidade objetiva, que se faz cristalizado o movimento lógico-histórico de sua formulação e, portanto, a sua explicação mais fidedigna. Logo, a defesa da forma mais desenvolvida como critério para a seleção de conteúdos de ensino decorre da própria natureza teórica do conhecimento a ser transmitido, sobre o que já tratamos emnexo anterior.

2.6 A crítica aos métodos tradicionais de ensino

Ao propor um método para a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008, p. 56) realiza simultaneamente um embate com os métodos novos e um esforço de diferenciação ante os métodos tradicionais de ensino. O fato de recuperar o princípio da transmissão do conhecimento que havia sido rechaçado pelo escolanovismo não significa, em absoluto, que a pedagogia histórico-crítica buscasse reabilitar a pedagogia tradicional, como bem demarcam Pasqualini e Lavoura (2020). Dessa forma, a defesa da socialização dos conhecimentos como papel da escola está sustentada na diferenciação de sua acepção no âmbito da Pedagogia Tradicional, o que fica explícito quando, na obra *Escola e Democracia*, Saviani (2008⁶) recusa os cinco passos do método tradicional.

O primeiro aspecto a ser salientado nessa diferenciação refere-se à natureza do conhecimento. Como indicado emnexo anterior, a PHC direciona o trabalho educativo no sentido da assimilação, pelo estudante, do conhecimento teórico, ao passo que a Pedagogia Tradicional estrutura-se a partir de uma concepção de conhecimento que aprisiona o conteúdo escolar na esfera do saber empírico ou lógico-formal. Por conseguinte, tratando-se da transmissão de um conteúdo de outra ordem, outras serão as formas de ensino demandadas. Um segundo aspecto da diferenciação entre a pedagogia tradicional e a pedagogia histórico-crítica relaciona-se à compreensão do ato de ensinar como apresentação verbal de conteúdos presente na primeira na qual conceitos estáticos e preteridos de historicidade são transmitidos, muitas vezes, pela via da repetição mecânica, da memorização.

Saviani (2008) realça que não há uma forma única para que a transmissão ocorra, afirmando que ela pode acontecer de maneira direta ou indireta e que, tratar-se-á de um processo de garantia de assimilação de conhecimentos pelos estudantes, que não coincidirá com a transmissão nos moldes formulados no âmbito da pedagogia tradicional, mas, diferente disso, ocorrerá numa prática social comum, na qual professores e alunos realizam uma atividade humana conjunta, como explica Duarte (2016, p.59):

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas da atividade humana:

⁶ A primeira edição do livro data de 1983; a de 2008 é uma edição comemorativa de 25 anos do lançamento da obra.



a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

Também nas elaborações histórico-culturais acerca do estudo como atividade, encontramos frequentes críticas à escola, ao currículo, à didática tradicionais, que, inclusive, atuaram como impulsionadoras das pesquisas sobre a AE. Nesse contexto, Davydov (1988, p. 85) situa as suas pesquisas no âmbito das reformulações vigentes na organização educacional soviética que visavam a formação de um “sistema de formação e ensino qualitativamente novo, capaz de reproduzir e desenvolver na esfera da educação a verdadeira riqueza de conexões e atitudes vitais do indivíduo, que vive em uma sociedade socialista desenvolvida, substituindo o ensino tradicional dado na sala de aula”. Ademais, Davydov (1982) dedica boa parte de seu texto à análise dos resultados do uso da teoria empírica do pensamento, base do sistema tradicional de ensino, na psicologia pedagógica e na didática, criticando os apelos pragmáticos e empiristas de tal abordagem. Nesse contexto, o autor afirma que “os novos procedimentos estruturantes das disciplinas têm que projetar nos alunos a formação de um nível superior de pensamento, em relação àquele que serve de orientação para o sistema de ensino tradicional” (p.7) e realça a defesa de que “este deve ser o nível de pensamento desenvolvimento teórico-científico contemporâneo, cuja regularidade se revela na dialética materialista como lógica e teoria de conhecimento” (p.7). O processo de formação da AE orienta-se, assim, à formação do pensamento teórico por meio da assimilação do conhecimento teórico.

Em suma, destacamos a convergência entre as teorias em estudo em termos de um posicionamento crítico sobre os métodos tradicionais de ensino, que contempla a crítica ao verbalismo e ao ensino entendido como apresentação dos conteúdos, trazendo desdobramentos no campo da didática. Como veremos a seguir, também os princípios escolanovistas serão objeto de crítica e superação em ambas as perspectivas teóricas em discussão neste trabalho.

2.7 Distanciamento dos pressupostos do escolanovismo: a não-coincidência entre ensino e pesquisa

Um dos princípios escolanovistas tomado como objeto da crítica de Saviani (2008) é a correspondência entre ensino e pesquisa:

A Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino



são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade. (SAVIANI, 2008, p. 37).

Na análise do autor, tal confusão entre ensino e pesquisa acabou por enfraquecer e empobrecer o ensino e inviabilizar a pesquisa. Pode-se argumentar que a proposição dessa correspondência vincula-se ao princípio do “aprender a aprender”, advogado pelo escolanovismo como grande horizonte do processo educativo. Conforme Duarte (2000), os ideários pedagógicos alinhados a esse lema podem ser compreendidos como *concepções negativas do ato de ensinar*, à medida que veiculam a desvalorização da transmissão do saber objetivo, a diluição do papel da escola de socialização do saber objetivo, a descaracterização do papel do professor como alguém que tem apropriado para si um saber a ser assimilado por seus alunos, culminando na negação explícita do ato de ensinar. Em última instância, a suposta correspondência entre ensino e pesquisa é uma formulação derivada da própria negação da ideia de um corpo de conhecimentos pré-existentes a serem socializados - ou transmitidos - às novas gerações pela escola.

Em direção oposta, observamos que as elaborações da psicologia histórico-cultural sobre a AE apresentam explícita valorização do conhecimento teórico, tomado como o conteúdo que deve ser assimilado pelo estudante na educação escolar por meio da atividade mediada da atuação intencional e sistemática do professor.

Davidov e Márkova (2019, p. 204) afirmam que a teorização sobre a AE considerou “a diferença entre a Atividade de Estudo e a atividade propriamente investigativa”, devendo a primeira ser construída de acordo com o *método de exposição*, e não do método de investigação (DAVIDOV, 2019b, p. 216).

Em Davidov e Márkova (2019, p. 198) lemos que a atividade científica, embora relacionada com a atividade educativa escolar, não se identifica com ela, dados seus motivos distintos: enquanto uma visa a produzir conhecimento, a outra visa a sua socialização, colocando os indivíduos a par dos problemas científicos. Ademais, nas proposições histórico-culturais sobre a AE, admite-se que a lógica da exposição que vai do abstrato ao concreto (pensado) inicia-se com a abstração substancial, que já é resultado do processo investigativo no nível do gênero humano, ou seja, já existe anteriormente ao processo de ensino e orienta a práxis educativa. Logo, o percurso que o estudante deve seguir para apreender o sistema conceitual e conhecer o objeto a que a teoria se refere é um caminho abreviado – abstraído dos acasos e das idas e vindas do processo investigativo – e, portanto, não se identifica com ele.



Identificamos, assim, que as elaborações de Davidov e seus colaboradores coadunam com a crítica de Saviani (2008) ao afirmar que o ensino não é um processo de pesquisa – e que querer transformá-lo em um processo de pesquisa é artificializá-lo.

2.8 A diretividade como condição para o autodesenvolvimento

Nas pedagogias não-diretivas observa-se a descaracterização da especificidade do conteúdo escolar: à medida que este passa a ser definido a partir dos interesses dos estudantes, não há compromisso com o ensino de conteúdos artísticos, científicos e filosóficos pela escola. Para a PHC, nas palavras de Duarte (2011, p. 10), tal posição político-pedagógica é compreendida como “esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” – ou seja, esvaziado de conteúdo científico, artístico e filosófico, resultando na imposição de conteúdos alienantes e alienados do senso comum empobrecido⁷. Nesse contexto, ao assumirem um viés espontaneísta, as pedagogias herdeiras do escolanovismo relegam ao professor um papel coadjuvante no processo educativo, cabendo-lhe seguir os alunos.

Em nossa análise, tanto a PHC quanto as proposições de Davidov sobre a AE distanciam-se dessa posição, seja no âmbito do conteúdo do processo educativo, seja no que se refere ao papel atribuído ao professor. Sustentamos que ambas as perspectivas em exame neste trabalho demarcam uma recusa ao espontaneísmo.

A crítica histórico-cultural à teoria de Piaget, retomada por Davidov, nos parece relevante para evidenciar esse nexos. O autor refuta a concepção do desenvolvimento psíquico como um processo com supostas regularidades internas independentes do ensino e da educação das crianças (DAVYDOV, 1988, p. 49). Assevera que a ideia de um desenvolvimento espontâneo contrapõe-se ao reconhecimento do papel determinante da educação e do ensino dirigidos a um objetivo (DAVYDOV, 1988, p. 59).

Se para Piaget, “de certo modo, o processo pedagógico segue o desenvolvimento” (DAVYDOV, 1988, p. 49), a psicologia histórico-cultural preconiza que o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento para promovê-lo. Citando Rubinstein, nosso autor afirma:

'A criança se desenvolve à medida que vivencia a educação e o ensino e não o contrário – ou seja, ela se desenvolve e posteriormente vivencia a educação e a educação. Isto significa que a educação e o ensino são incorporados ao processo real do desenvolvimento da criança, ao invés de serem meramente construídos sobre o desenvolvimento'. É sabido que o ensino e a educação alcançam as finalidades mencionadas se a *atividade própria da criança está competentemente orientada*. Quando esta atividade é interpretada abstratamente e, principalmente,

⁷ Eis, para o autor, a expressão no terreno educacional da crise social da sociedade atual.



quando existe uma ruptura do processo de desenvolvimento em relação à educação e ensino, inevitavelmente surgirá algum tipo de pedocentrismo ou de contraposição entre as necessidades da 'natureza' da criança e os requisitos da educação (como tem ocorrido muitas vezes na história do pensamento e da prática pedagógicos). (p.57, grifos nossos)

Fica claro neste excerto que o proponente da AE não se associa a visões que colocam a centralidade absoluta na criança no campo da pedagogia (pedocentrismo).

Na teorização de Davydov (1988, p. 176), as ações que compõem as tarefas de estudo são desenvolvidas pelos escolares sob a direção sistemática do professor. O professor é apresentado como sujeito ativo, que atua em colaboração com o aluno, sendo a ele designado o papel daquele que dirige a atividade conjunta (DAVYDOV, 1988, p. 58). Como se lê no excerto citado, a atividade do aluno deve ser competentemente orientada pelo professor para que seja, de fato, desenvolvvente. Elkonin (2019) é especialmente claro a esse respeito ao abordar o processo formativo da AE ao longo da escolarização:

Nas primeiras etapas *tudo é feito pelo professor*, ou seja, ele define a tarefa de estudo e sua composição operacional, elabora exemplos de execução de cada operação e a sua sequência, efetua o controle sobre a execução de cada ação, elabora o processo de avaliação do desempenho do aluno na realização da tarefa (se realizada completamente, caso ocorra o contrário, o professor deve descobrir a razão pela qual o aluno não executou a tarefa). (p. 167, grifo nosso).

Ante o exposto, identificamos a diretividade do ensino como princípio comum entre as teorias em análise. Se o autodesenvolvimento configura-se como ponto de chegada para o jovem adulto que conclui o percurso de escolarização, a diretividade do ensino ao longo do processo formativo da AE se faz condição para o alcance desse horizonte.

2.9 A transformação do sujeito aprendiz como resultado do processo educativo

Para o método da Pedagogia histórico-crítica, a instrumentalização caracteriza-se pela apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social, já detectados e problematizados e, assim sendo, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008, p. 57).

Desse processo de instrumentalização decorre a catarse, entendida como culminância do processo educativo, uma vez que, “adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, alça-se a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2008, p.57). Como segue explicando o

autor, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (idem, p.57).

A catarse se configurará na expressão do desenvolvimento psíquico do estudante alçado por meio dos processos de aprendizagem, que se refletirá nas requalificações da prática social, que pode passar a ser mediada pelo conhecimento assimilado. Destacando a não equivalência entre aprendizagem e desenvolvimento, indicamos que, embora a catarse possa ocorrer durante todo o processo de ensino, o momento catártico corresponde, como assevera Martins (2016, p.30), aos resultados que permitem a confirmação da aprendizagem caracterizando-se pela “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”.

Em face do exposto, é possível afirmar que a catarse é a transformação do próprio estudante, que ocorre a partir dos percursos de instrumentalização.

Trazendo à luz as teorizações histórico-culturais, lembramos que, de forma similar, nas formulações histórico-culturais sobre a AE, concebe-se que a tarefa de estudo deve ter como resultado a transformação do sujeito da atividade.

O resultado da Atividade de Estudo, no decorrer do qual ocorre a assimilação de conceitos científicos, é a *transformação do próprio aluno e seu desenvolvimento*. Podemos dizer que essa mudança é a aquisição, por parte da criança, de novas habilidades, ou seja, novos modos de ação com os conceitos científicos. A Atividade de Estudo é, em primeiro lugar, aquela atividade cujo produto são as transformações que o aluno provoca em si mesmo. Trata-se de uma atividade de autotransformação, pois seu produto é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação. (ELKONIN, 1974, apud DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 199)

Davidov e Márkova (2019, p. 199) afirmam que o estudo, como atividade promotora de desenvolvimento, não se limita ao domínio dos conhecimentos, nem mesmo ao domínio daqueles modos generalizados de ação ou às transformações que o aluno realiza no decorrer desse processo de assimilação, mas consiste, em primeiro lugar, nas mudanças, reestruturação e enriquecimento da própria criança. Pode-se argumentar, assim, que o resultado da AE é justamente a catarse.

A Atividade de Estudo, de acordo com o que propõem os teóricos de base histórico-cultural aos quais nos reportamos, deve servir à formação de um conjunto de propriedades da personalidade específicas (LOMPHER, 2022, p. 77), que “não são desenvolvidas no processo da atividade em geral, mas sim no decorrer da realização de formas específicas de atividade completamente determinadas pelo conteúdo e pela estrutura”. A formação desse conjunto de propriedades da personalidade, que ocorre por



meio da assimilação de conhecimentos, corresponde, em nosso entendimento, à catarse proveniente da atividade específica de Estudo.

Nesse sentido, considerando a similitude das análises histórico-culturais e histórico-críticas acerca dos resultados do processo de assimilação dos conhecimentos na educação escolar, salientamos que a catarse, no contexto da idade escolar, é o resultado do desenvolvimento progressivo da atividade principal da criança, o estudo, que desenvolve-se por meio da realização das tarefas de estudo e se processa e expressa desde a explicitação das incorporações mais simples dos instrumentos culturais, até os saltos qualitativos promotores de desenvolvimento que ocorrem a partir das aproximações sucessivas com o objeto na sua forma de conceito teórico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter evidenciado que a assunção das teorizações histórico-culturais sobre a Atividade de Estudo como contributos às formulações teóricas histórico-críticas não pode ser tida como arbitrária, uma vez que há pontos de convergência relevantes dos quais podem decorrer importantes proposições pedagógicas.

Por óbvio, os nexos teóricos aqui apresentados não esgotam a análise sobre as relações e articulações entre pedagogia histórico-crítica e a teorização histórico-cultural sobre a Atividade de Estudo. Vale indicar, nesse sentido, que o exposto neste artigo deriva de um estudo mais amplo realizado como tese de doutoramento da primeira autora (OLIVEIRA, 2023) sob orientação da segunda, o qual explorou mais amplamente as conexões e articulações entre os sistemas teóricos em tela. A concepção do processo educativo como promotor do desenvolvimento, apontando para a unidade entre psicologia e pedagogia, e as coerências entre a lógica subjacente ao método da pedagogia histórico-crítica e a formulação das tarefas de estudo no enfoque histórico-cultural foram aspectos abordados nesse esforço mais abrangente.

É também mister pontuar que a identificação das importantes convergências aqui explicitadas não exclui a existência de diferenças ou eventuais divergências, em especial ao se considerar que as formulações sobre a Atividade de Estudo abrangem um vasto rol de trabalhos, com múltiplas abordagens, em diversos países e envolvendo um grande número de cientistas trabalhando ao longo de décadas⁸. Diante desse conjunto, o leitor se

⁸ Puentes e col. (2022) explicam que as formulações sobre a atividade de estudo conformam uma teoria central, da qual derivam outras auxiliares "(teoria da modelagem, do experimento didático-formativo, do diagnóstico, do movimento de



depara, inclusive, com proposições divergentes e contraditórias em textos diferentes de um mesmo autor, bem como com formulações que apontam para caminhos didático-metodológicos que se afastam do campo histórico-crítico. Ante a esse cenário, pontuamos que o *corpus* selecionado para nossa investigação, delimitado nas obras fundamentais e em textos complementares de Davidov, levou à constatação da afinidade de proposições assentadas nas bases marxianas de ambas as teorias.

1. REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G.C.; AMORIM, P. (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019a. p. 171-174.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C., G. C.; AMORIM, P. (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019b. p. 215-234.

DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019c. p. 249-266.

DAVYDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÝDOV, V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. 3. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecilia, G.C.; AMORIM, Paula orgs. Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – livro I. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019, p. 191-214.

DUARTE, N. Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados. 2011.

DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos – contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 1. ed. Campinas: Autores associados, 2016.

LOMPHER, J. A análise e a elaboração das exigências relacionadas à atividade de estudo. In: Teoria da atividade de estudo - contribuições do grupo de Berlim. DE MARCO, Fabiana Fiorezi; LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (orgs.). Bauru: Mireveja Editora, 2022. p. 75 – 93.

MALANCHEN. J. Cultura, conhecimento e currículo – contribuições da pedagogia Histórico-crítica. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

ascensão do abstrato ao concreto, da transição de um nível para outro, da generalização etc)”, elaboradas em um processo ao longo de quarenta anos (entre 1858 e 1998).



MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. Anais [...].Caxambu: Anped, 2007. CD-ROM.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

OLIVEIRA, R. E. O estudo na idade escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural à prática pedagógica histórico-crítica. 2023. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. (org.). Prefácio. In: *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Uberlândia: Editora CRV / EDUFU, 2019. p. 19 - 28.

SANTOS, R. E. O. Contribuições à implementação da Pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I: aspectos teóricos e práticos. Dissertação de mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Arte - UNESP, 2019.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Marxismo, Educação e Pedagogia*. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 59-85.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano - novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

