

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR BRASILEIRA: O EXPERIMENTO FORMATIVO**

**CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL A LA EDUCACIÓN
ESCOLAR BRASILEÑA: EL EXPERIMENTO FORMATIVO**

**CONTRIBUTIONS OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY TO BRAZILIAN
EDUCATION: THE FORMATIVE EXPERIMENT**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52664>

Cárita Portilho de Lima¹

Herculano Ricardo Campos²

Resumo: O presente ensaio teórico tem como objetivo refletir sobre as contribuições que a psicologia histórico-cultural pode oferecer à educação escolar brasileira desde suas elaborações no campo do método e de um de seus desdobramentos: o experimento formativo. Em síntese, defendemos que esse debate contribui para uma compreensão científica sobre as relações entre ensino, estudo, aprendizagem e desenvolvimento de modo a enfrentar a reprodução do fracasso escolar e questionar a falsa polêmica entre uma educação escolar que ensine conteúdos científicos *versus* uma educação que capacite para a vida. Por fim, entendemos que essa discussão também oferece ferramentas potentes ao enfrentamento dos efeitos das políticas neoliberais no campo da educação escolar brasileira.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Materialismo histórico-dialético. Experimento formativo. Educação Escolar. Neoliberalismo.

Resumen: Asumimos como objetivo reflexionar sobre las contribuciones que la psicología histórico-cultural puede ofrecer a la educación escolar brasileña desde sus elaboraciones en el campo del método y una de sus consecuencias: el experimento formativo. En síntesis, argumentamos que este debate contribuye a una comprensión científica de las relaciones entre enseñanza, estudio, aprendizaje y desarrollo para confrontar la reproducción del fracaso escolar y cuestionar la falsa controversia entre una educación escolar que enseña contenidos científicos versus una educación que habilita a la vida. Finalmente, entendemos que esta discusión también ofrece herramientas poderosas para enfrentar los efectos de las políticas neoliberales en el campo de la educación escolar brasileña.

Palabras clave: Psicología histórico-cultural. Materialismo histórico-dialéctico. Experimento formativo. Educación escolar. Neoliberalismo.

Abstract: This paper aims to reflect on the contributions that cultural-historical psychology can offer to brazilian education since its elaborations in the field of method and one of its consequences: the formative experiment. In summary, we argue that this debate contributes to a scientific understanding of the relationships between teaching, study, learning and development in order to overcome the reproduction of school failure and question the false controversy between a school education that teaches scientific content versus an education that enables for the life. Finally, we understand that this discussion also offers powerful tools to face the effects of neoliberal policies in the field of brazilian education.

Keywords: Cultural-historical psychology. Historical-dialectical materialism. Formative experiment. Schooling. Neoliberalism.

Inserindo-se no campo das relações entre psicologia e pedagogia, a presente discussão fundamenta-se no reconhecimento de que não nascemos humanos (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978) – mas, candidatos à humanização a partir do drama que se tece por meio de nossas possibilidades concretas de vida – e na compreensão de que educação escolar, com seus conteúdos e atividades, pode interferir na qualidade do desenvolvimento das funções tipicamente humanas, requalificando-as e conferindo a elas uma direção (MARTINS, 2013).

Muitas são as perspectivas, concepções e controvérsias que nutrem as relações entre psicologia e pedagogia no Brasil (ANTUNES, 2008), diante disso, partiremos da compreensão defendida pela psicologia histórico-cultural de que a pedagogia é uma ciência prática que trata da educação das crianças como condição para seu desenvolvimento e que, para alcançar seus objetivos, deve orientar a organização, de modo claro e preciso, de ações que incidam sobre o desenvolvimento dos estudantes (VIGOTSKI, 2010), considerando e apoiando o trabalho pedagógico nas leis de formação das capacidades tipicamente humanas (BOZHOVICH, 1976). Ou seja, para essa teoria, é preciso que a pedagogia fundamente na psicologia – dentre outros campos do conhecimento essenciais às práticas pedagógicas – a elaboração dos meios necessários para objetivação da tarefa que a define.

Considerando o vasto domínio de fenômenos estudados a partir da interface psicologia e pedagogia, o presente ensaio teórico (MENEGETTI, 2011) possui como objetivo refletir sobre as contribuições que a psicologia histórico-cultural pode oferecer à organização da educação escolar brasileira desde suas elaborações no campo do método e de um de seus desdobramentos: o experimento formativo.

Para tanto, a argumentação está organizada em quatro momentos: apresentação do contexto histórico-social de surgimento desta teoria; análises acerca do problema do método para psicologia histórico-cultural; exposição dos princípios que orientam a organização do experimento formativo e, finalmente, reflexões sobre as contribuições que essa discussão traz para a educação escolar brasileira.

Espera-se, com este trabalho, adensar os debates que versam sobre as potencialidades que o encontro entre a psicologia e a pedagogia possui, desde a perspectiva da psicologia histórico-cultural, colaborando para a disseminação desta teoria nos espaços de formação e prática de profissionais da educação e, essencialmente, fortalecendo o compromisso ético-político da concepção de mundo, ser humano e conhecimento científico que sustenta essa teoria como um projeto intimamente vinculado às necessidades da classe trabalhadora e à favor da emancipação humana.

O contexto de surgimento da psicologia histórico-cultural

Consequentes com a concepção defendida por Marx (2009) de que mudanças no modo de operação das forças produtivas, no modo de produção social, impactam na forma de organização e desenvolvimento das relações sociais e da cultura, defendemos a importância de compreender o surgimento e o desenvolvimento da psicologia histórico-cultural no contexto da Revolução Russa (1917) e da construção da sociedade soviética.

Vigotski (1896-1934), figura central e principal referência na organização da psicologia histórico-cultural, engajou-se, assim como muitos outros cientistas, nas demandas apresentadas à ciência para a construção da sociedade socialista (TOASSA, 2015). Ainda que, após a década de 1930, esse processo tenha sido fortemente impactado e alterado pela ascensão do stalinismo (TOASSA, 2016).

Nesse sentido, reputamos à teoria o compromisso com o enfrentamento e superação das formas de exploração, opressão e alienação operadas nas relações sociais capitalistas, ao lidar com os dilemas teórico-práticos da psicologia no contexto da Revolução Soviética – no sentido de superar explicações mecanicistas e abstratas do psiquismo humano – e construir uma análise concreta deste fenômeno com vistas à colaborar para a construção da sociedade necessária à emancipação humana e de um ser humano capacitado para a manutenção da luta inerente à essas finalidades.

Esta discussão adquire importância em nossa análise por reconhecermos que, para aquela sociedade, a construção de processos escolares que estivessem a favor da promoção da aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes colocava-se como um objetivo central, ainda que a consecução (ou não) desse propósito precise ser analisada desde uma perspectiva crítica (BOZHOVICH, 1976).

Nesse sentido, partimos do pressuposto que reflexões, análises e contrapontos precisam ser tecidos nos diálogos necessários e potentes entre essa teoria e os problemas e necessidades da educação brasileira que é constituída a partir das determinações emanadas de nossa posição como país colonizado, dependente e continuamente recolocado como periferia do capitalismo contemporâneo.

O problema do método para a psicologia histórico-cultural

Diferentemente do conjunto de críticas direcionadas à Vigotski, a partir da década de 1930 na URSS, que acusavam o autor de desconhecer o marxismo (TOASSA, 2016), partimos da interpretação de que suas elaborações teórico-metodológicas incorporam os princípios essenciais que orientam a produção do conhecimento científico a partir do materialismo histórico-dialético (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018; ASBAHR, 2020; CAMPOS; FACCI, 2021) desde a perspectiva ontológico-histórica que o constitui (CAMPOS; FACCI, 2021).

Como se discute com frequência, Marx não escreveu nenhum texto temático e esquemático sobre como deveria ser o método necessário para a análise e explicação de seu objeto de estudo (MASSON, 2014; NETTO, 2011; CAMPOS; FACCI, 2021; SILVA; HERMIDA, 2021). Ao contrário, um dos reconhecidos méritos de sua obra consiste em sua capacidade de demonstrar a unidade teoria e método e de recolocar a ontologia do ser social no centro do debate da filosofia e ciência que, de forma fragmentada, vinha assumindo questões de ordem gnosiológica como a essência deste problema (CAMPOS; FACCI, 2021).

Dessa forma, ao invés de estabelecer um conjunto de regras e orientações sobre como fazer uma pesquisa, os princípios marxianos sobre o método possibilitam ao pesquisador compreender quais caminhos precisam ser construídos no sentido de apreender a estrutura e dinâmica do objeto estudado, de modo a reproduzir idealmente – na consciência – o movimento do objeto real (CAMPOS; FACCI, 2021).

Na introdução de os Grundrisse (MARX, 2011), ao discorrer acerca do método da economia política, Marx afirma ser necessário começarmos uma investigação pelo real, pela representação caótica do todo e nos direcionarmos, por meio do processo analítico, para a elucidação de conceitos mais simples que expliquem o fenômeno pesquisado. Assim, do concreto representado é necessário chegar a conceitos abstratos cada vez mais finos, às determinações mais simples. Esse movimento, complexo e desafiador no cotidiano do fazer científico, constitui-se como parte inicial do percurso de construção do conhecimento sobre o real. Para Marx (2011), a partir deste ponto dá-se início “à viagem de retorno” (p. 77), por meio da qual o fenômeno de origem é reconstruído em suas muitas determinações e relações, como totalidade rica e concreta:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011, p. 78/79).

Necessário destacar que desvelar a totalidade não significa conhecer a infinidade de fenômenos do presente, passado e futuro em todas as suas expressões. Esse conceito, nesta tradição, relaciona-se com o reconhecimento da necessidade de explicar a realidade em suas articulações, sem isolar, fragmentar ou tornar independente dimensões do objeto em análise (SILVA; HERMIDA, 2021).

Desta forma, da concepção materialista de Marx depreende-se que a realidade precede o conhecimento sobre a mesma, assim como é a existência que determina a consciência, ou seja, a existência humana possui um caráter material e o “modo de produção da existência torna-se elemento explicativo e constitutivo do processo de humanização” (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018, p. 94).

Sustentando-se nas concepções anteriormente expostas, Vigotski defende que o método é o “princípio e a base, o alfa e o ômega” (1995, p. 47, tradução nossa) para a construção de uma explicação científica dos fenômenos psicológicos. Para o autor, o método está intimamente conectado às premissas teóricas que o predetermina (VIGOTSKI, 2004), ou seja, a unidade teoria e método é considerada basilar na produção da ciência.

Somado a isso, Vigotski (2018) entende que objeto e método guardam uma relação muito estreita, sendo a busca do método uma das tarefas de maior importância na investigação e a definição do objeto uma dimensão essencial para a caracterização de qualquer ciência. O autor conceitua o método como o modo de investigar ou estudar uma parte definida da realidade, um objeto, constituindo-se como o “caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” (p. 37).

Em sua concepção, o método equivale à elaboração dos meios de produção do conhecimento (VIGOTSKI, 2004) e, nesse sentido, método e metodologia distinguem-se, visto que a metodologia refere-se a um “sistema de procedimentos técnicos que realizam um ou outro método” (VIGOTSKI, 2018, p. 56), sendo possível aplicar adequadamente uma metodologia apenas quando se compreende os princípios do método. Por fim, o autor destaca que o método é um procedimento que depende “do objetivo para o qual a ciência se orienta num determinado campo” (p. 37).

Os debates sobre o método em Vigotski demandam, necessariamente, a consideração das análises feitas pelo autor sobre como a psicologia científica anterior e contemporânea a ele vinha lidando com essa questão. É analisando o célebre texto em que o autor indaga essa problemática, “O significado histórico da crise da psicologia” (VIGOTSKI, 2004), que Toassa (2015) afirma que as elaborações ontológicas e epistemológicas apresentadas por Vigotski mostram como ele foi capaz de incorporar o método analítico de Marx não como um ente externo e estranho à psicologia, mas a partir de um processo criativo, original e potente que resultou na proposição de uma psicologia marxista que pode contribuir para a explicação do processo de formação da consciência humana.

Nesta obra, Vigotski (2004) afirma que a psicologia vivencia uma crise metodológica que se expressa pela existência de uma série de disciplinas particulares, caracterizadas por dados heterogêneos e fragmentados e de leis dispersas que inviabilizam a elucidação e sistematização das leis fundamentais que confeririam coerência ao conhecimento e possibilitariam o nascimento de uma ciência geral que fosse capaz de *explicar* o desenvolvimento cultural do psiquismo humano, o surgimento da consciência.

(...) explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas. (...) Dessa maneira, quando buscamos um princípio explicativo saímos dos limites da ciência particular e nos vemos obrigados a situar os fenômenos num contexto mais amplo (VIGOTSKI, 2004, p. 216).

No entanto, para o autor, a causa da crise da psicologia – sua incapacidade de elaborar o método necessário à explicação do seu objeto de estudo – também se constitui como sua força motriz e, a partir disso, Vigotski (2004) defende que a psicologia marxista precisa atribuir à prática e à filosofia o lugar mais importante na construção de seus princípios teórico-metodológicos.

Como via para superação desse estado de coisas, o autor entende ser necessário que a psicologia construa um método de investigação que seja capaz de apreender seu objeto desde suas contradições e múltiplas determinações, ou seja, dialeticamente, a partir de uma perspectiva histórica que elucide suas origens e desenvolvimento, buscando explicar os fenômenos em sua totalidade por meio da identificação de sua unidade de análise que, para autor, constitui-se como condição para a superação de interpretações fragmentadas acerca do fenômeno psicológico.

Para Vigotski, a identificação da unidade de análise é essencial para a explicação científica do desenvolvimento humano, pois a unidade “é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (VIGOTSKI, 2018, p. 40), constituindo-se como uma célula viva que “conserva em si as propriedades fundamentais do organismo” (VIGOTSKI, 2018, p. 40) a partir de um procedimento de análise que destaca as partes sem perder as propriedades do todo.

Em síntese, para Vigotski (1995), essas premissas constituem-se como desafios a serem enfrentados para que a psicologia seja capaz de analisar a dimensão cultural do desenvolvimento humano – essência das capacidades tipicamente humanas, produto histórico das relações mediadas que os seres humanos vêm construindo entre si mesmos e o mundo e condição para o aparecimento da capacidade humana de dominar sua própria conduta.

Para o autor, essa problemática vinha sendo ignorada pela psicologia que restringia suas investigações às funções elementares, biológicas ou inferiores que, indubitavelmente, são essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano, mas que, em sua perspectiva, são insuficientes para explicar as diferenças qualitativas que guardamos de outros animais.

Nesse sentido, a proposição por Vigotski do método genético-experimental coloca-se como uma promissora possibilidade de construção do caminho investigativo necessário para explicar o desenvolvimento cultural dos seres humanos, pois propõe-se a analisar esse fenômeno desde seus processos e não apenas seus produtos.

Davidov e Markova (1987) sintetizam da seguinte forma o que é o método genético-experimental proposto pelo autor:

A essência desse método se expressa no estudo dos processos de passagem a novas formas do psiquismo, no estudo das condições de surgimento de um ou outro fenômeno psicológico e na criação experimental das condições necessárias para que essas funções surjam. O experimento transcorre como projeção e modelação do processo de desenvolvimento (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 326, tradução nossa).

Assim, para Vigotski (1995), esse método oferece a possibilidade de estudar o psiquismo em seu processo de desenvolvimento, pois parte de interferências intencionalmente postas pelo pesquisador como matéria-prima para a ocorrência de mudanças nos sujeitos participantes da investigação.

Na análise de Davidov (1982), a essência deste método consiste na possibilidade de reprodução, a partir da ação do pesquisador, de processos relacionados ao desenvolvimento psicológico dos seres humanos, tornando possível desvelar a essência desse fenômeno.

Reconhecendo a relevância e potência desse debate, é necessário destacar que, lamentavelmente, existem poucas informações disponíveis acerca da organização ou conteúdo dos experimentos produzidos a partir das premissas deste método (MOREIRA; BROCKINGTON; GUZZO, 2021) o que, evidentemente, traz limites para as reflexões sobre como essas discussões podem contribuir para o enfrentamento dos problemas inerentes à educação escolar brasileira.

No entanto, optamos por acolher essas faltas e nos propomos a somar esforços aos debates que buscam, por meio da apropriação das produções clássicas da psicologia histórico-cultural, contribuir tanto com o manejo dos problemas relacionados à realidade brasileira como também com o desenvolvimento desta perspectiva teórico-metodológica.

Isto posto, buscando adensar as discussões acerca do método da psicologia histórico-cultural, desde os desafios postos para a educação brasileira, coadunamos com Tanamachi, Asbahr e Bernardes sobre os desdobramentos que essa posição teórico-metodológica tem no âmbito ético-político:

(...) o método materialista histórico dialético é o diferencial da teoria histórico-cultural porque permite explicar a realidade e as possibilidades concretamente existentes para a sua transformação. A finalidade deve ser a superação das condições ou circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018).

A partir disso, destacamos que a incorporação do método marxiano como coluna dorsal da psicologia histórico-cultural recoloca a relação sujeito/sociedade capitalista como uma mediação da relação

sujeito/gênero humano, ou seja, nessa perspectiva, a compreensão do desenvolvimento humano demanda a elucidação da unidade singular-particular-universal que constitui esse fenômeno.

Como decorrência, entendemos que “na sociedade de classes, o particular é alienante e alienador; a emancipação é entendida em um sentido meramente político, a liberdade é a do mercado e a adaptação é o princípio fundamental nas condições particulares” (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018, p. 96) e afirmamos que essa concepção possui um caráter revolucionário, pois “(...) a questão da relação dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, na perspectiva marxiana, está necessariamente ligada a uma questão ético-política – a de como se pode conhecer a realidade humana para transformá-la” (OLIVEIRA, 2005, p. 35).

Princípios teórico-metodológicos do experimento formativo

Tendo apresentado as premissas essenciais que caracterizam o método no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural passaremos ao debate acerca de um desdobramento do método genético-experimental (ASBAHR, 2020): o experimento formativo.

Como especificidade, o experimento formativo incorpora a dinâmica do método genético-experimental no contexto da metodologia de ensino, buscando exercer uma influência direta sobre o desenvolvimento dos estudantes (DAVIDOV; MARKOVA, 1987). Nas palavras de Davidov:

O método do experimento formativo tem como característica a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste aspecto, difere substantivamente do experimento de constatação que enfoca só o estado, já formado e presente de uma formação mental particular. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar esta projeção (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva com as crianças, pode-se estudar também as condições e as leis de origem, de gênese das novas formações mentais correspondentes (1988, p. 187-188).

Em síntese, o experimento formativo é aquele que “plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e o ensino destas mesmas crianças” (DAVIDOV, 1988, p. 188) correspondendo, portanto, a “um método de educação e ensino experimentais que impulsiona o desenvolvimento” (DAVIDOV, 1988, p. 188) e que assume o pressuposto de que o ensino e a cooperação no contexto escolar são fontes do desenvolvimento dos estudantes, impactando nas funções psicológicas que estão em formação, desenvolvimento e maturação, tal como preconizado por Vigotski por meio do conceito de zona de desenvolvimento próximo³ (AQUINO, 2017).

Para Bozovich (1976), a essência do experimento formativo é o estudo da personalidade da criança em seu processo de educação ativa e conscientemente dirigida. A partir disso, a sua finalidade reside em conduzir os processos psicológicos por meio das leis de desenvolvimento que se estudam, formando capacidades psicológicas desde princípios pedagógicos.

Como discutido por Longarezi (2019), o experimento formativo, em sua teorização e objetivação metodológica, foi desenvolvido por diferentes grupos de pesquisadores que produziam conhecimento no

campo da psicologia soviética a partir da teoria vigotskiana. Nessas diferentes experiências existem modos específicos na condução de pesquisas e, conseqüentemente, nas elaborações teórico-metodológicas produzidas a partir desse método. Dentre os principais pesquisadores que conduziram trabalhos a partir desta perspectiva, a autora destaca as contribuições de Zankov, Elkonin, Davidov e Repkin que, por meio de suas investigações, trouxeram muitas contribuições para o campo da pesquisa comprometida com o desenvolvimento do estudante.

Segundo Asbahr (2020), experimentos desta natureza eram elaborados e executados no interior de contextos escolares buscando projetar, modelar e avaliar o desenvolvimento psíquico de estudantes a partir de determinado sistema didático, sintetizando, dessa forma, finalidades educativas e investigativas.

Nesse contexto, Davidov (1988) destaca que a base do processo de ensino e da educação é a apropriação, por parte do estudante, dos conhecimentos escolares que se estruturam em seus programas – “descrição sistemática e hierárquica dos conhecimentos e habilidades a serem assimilados” (p. 184) – ou, em termos mais atuais, em seus currículos. Para o autor, é:

O programa, que determina o conteúdo da matéria, determina também os métodos de ensino, a natureza do material didático, o período do ensino e outros elementos do processo. E, o mais importante, é que ao sinalizar a composição dos conhecimentos a assimilar e suas relações, o programa projeta com ele o tipo de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação do material de estudo apresentado. Por isso, a elaboração do programa e a determinação do conteúdo de determinada matéria escolar (matemática, língua natal, física, história, artes plásticas etc.) não são questões estritamente metodológicas, mas problemas radicais e complexos concernentes a todo o sistema de educação e formação das futuras gerações. A construção dos currículos escolares não pressupõe somente a seleção do conteúdo das correspondentes esferas da consciência social (os produtos culturais historicamente criados pela humanidade), mas também uma compreensão das particularidades de sua estrutura como formas de reflexo da realidade, a compreensão da natureza da relação entre o desenvolvimento mental dos alunos e o conteúdo de conhecimentos e habilidades assimilados (DAVIDOV, 1988, p. 184).

Assim, como discutido por Freitas e Libâneo (2022), na concepção proposta por Davidov para a organização do experimento formativo “os programas das disciplinas devem incluir não só os conhecimentos, mas também as capacidades lógicas e psicológicas relacionadas a estes conhecimentos, isto é, aquelas que se espera que os alunos formarão ao realizarem ações na atividade de estudo” (p. 7).

Davidov (1988) destaca ainda que os conhecimentos escolares se constituem como projeções da consciência social que possui leis próprias de organização, são determinados pelas finalidades da educação, pelas particularidades do processo de apropriação desses conhecimentos por parte dos estudantes e, portanto, pela natureza e possibilidades de atividade psíquica dos mesmos.

Assim, o experimento formativo almeja conduzir, intencionalmente, o processo de ensino, estudo, aprendizagem e desenvolvimento para compreender e intervir em fenômenos psicológicos relacionados ao ensino escolar como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento teórico⁴. Trata-se, dessa forma, de um experimento com “objetivo de determinar o conteúdo e a estrutura da atividade de aprendizagem dos alunos tendo como referência fundamentos da psicologia, especialmente, no que diz respeito às peculiaridades do desenvolvimento” (SOUSA; LONGAREZI, 2018).

Conforme relata Davidov (1988), as bases teórico-metodológicas do experimento formativo foram desenvolvidas entre as décadas de 1920 e 1950 na URSS, sendo a década de 1960 marcada pela vivência intensificada dessa proposta em escolas experimentais, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, e a década de 1970 caracterizada pela realização desses experimentos também no ensino médio.

Ao incorporarem o experimento formativo em pesquisas sobre a atividade de estudo⁵, Davidov e Markova (1987) defendem que esse método possibilita nos aproximarmos da passagem da atividade dos estudantes ao seu produto subjetivo, às neoformações que emergem por meio desta atividade e seus impactos no desenvolvimento da personalidade.

No entanto, como advertem os autores (DAVIDOV; MARKOVA, 1987), é necessário o desenvolvimento de um intenso trabalho de síntese para que os conhecimentos construídos no âmbito da ciência psicológica sejam úteis para a prática pedagógica. Vigotski já esclarecia que investigações que assumem como objetos específicos questões do âmbito da psicologia demandam algumas mediações para que seus princípios metodológicos possam ser usados no campo da pesquisa e prática educacional (ASBAHR, 2020). Martins (2013) também faz esse alerta: “não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico (psicologia histórico-cultural) para o campo da educação escolar” (MARTINS, 2013, p. 142).

Destacamos ainda que a introdução do experimento formativo no contexto escolar soviético não se deu com temas ou conhecimentos isolados, mas com todas as disciplinas escolares e desde uma perspectiva longitudinal de pesquisa que, segundo Davidov e Markova (1987), permitiu definir melhor o papel de diferentes fatores do ensino sobre o desenvolvimento humano, ou seja, foi possível examinar com mais detalhes as condições em que se geram as neoformações psicológicas investigadas. Além disso, mantendo o experimento formativo ao longo de vários anos de escolarização foi possível avaliar as características integrais e tendências do desenvolvimento das crianças, os nexos entre as neoformações psicológicas e as relações entre as crianças com outros sujeitos do contexto em que estão inseridas, superando análises de particularidades psicológicas isoladas.

Diante disso, como critério qualitativo para verificação da eficácia da atividade de estudo, no contexto experimental, os autores destacam a necessidade de conhecer a generalização das capacidades desenvolvidas no interior desse processo, sua transferência a novas disciplinas, o seu caráter consciente, a plasticidade e a possibilidade de modificação destas capacidades (DAVIDOV; MARKOVA, 1987). Somado a isso, defendem a importância de compreender o desenvolvimento humano como um processo integral e complexo, reconhecendo o psiquismo como um sistema interfuncional, as especificidades de cada período do desenvolvimento⁶, as peculiaridades de cada estudante, a situação social de desenvolvimento⁷ como matéria-prima deste processo e o desenvolvimento da personalidade como o objetivo da escolarização.

Importante destacar que, do ponto de vista da construção do conhecimento em psicologia, tanto o método genético-experimental de Vigotski como um de seus desdobramentos, o experimento formativo, representam grandes contribuições no que diz respeito às possibilidades de acessar, experimentalmente, o fenômeno investigado por essa ciência.

Muito se discute no âmbito da história da psicologia sobre o quanto a conquista da possibilidade de analisar, experimentalmente, seu objeto de estudo foi um dos passos considerados necessários para que essa ciência pudesse alcançar tal *status* (LURIA, 1992). No entanto, como discute Vigotski (2018), é necessário que se construa um método que possa explicar os fenômenos para além de suas manifestações externas, acolhendo-as e interpretando como sintomas, como pistas necessárias à explicitação dos processos internos que caracterizam o desenvolvimento psicológico em sua dimensão cultural.

Assim, no âmbito da psicologia histórico-cultural, a oposição à abordagem tradicional de compreensão e condução de pesquisas experimentais (SOUSA; LONGAREZI, 2018) não significa a negação da importância que a investigação pelas vias experimentais tem para o campo da psicologia (MOREIRA; BROCKINGTON; GUZZO, 2021). De fato, trata-se de uma crítica necessária para o avanço do conhecimento nessa temática e, para tanto, o reconhecimento do papel da linguagem e seu papel mediador no desenvolvimento humano tornou-se central. Nas palavras do autor: “Na psicologia experimental, a instrução verbal é a base de todo experimento. Com sua ajuda, o experimentador cria a atitude precisa no sujeito, provoca o processo que quer observar, estabelece os vínculos (...)” (VIGOTSKI, 1995, p. 59).

No âmbito da caracterização do experimento formativo esse debate ocupa papel central, pois lança bases para a reflexão sobre a centralidade da atividade do professor e suas capacidades comunicativas para a criação das condições necessárias para que a atividade do estudante possa alcançar uma dimensão desenvolvimental.

Para Calado (2019), o experimento formativo parte da consideração do estudante como sujeito integral em seus aspectos sociais, lógicos, pedagógicos, psicológicos, fisiológicos, dentre outros. Além disso, para a autora, o experimento formativo deve propiciar a formação da unidade teoria e prática a partir de atividades que envolvam e motivem os alunos a investigar/diagnosticar a realidade e a construir soluções para problemas apresentados por meio da atividade de ensino do professor, promovendo transformações no cotidiano escolar, na sala de aula e em todos os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico. Dessa forma, o professor – também investigador ou participante ativo na investigação conduzida por outro profissional –, por meio de sua atividade e toda a comunicação estabelecida com os estudantes, pode criar condições que favoreçam o envolvimento dos estudantes na atividade de estudo necessária ao desenvolvimento destes.

Sobre essa problemática também discorre Davidov:

O ensino e a educação experimentais não são implementados por meio da adaptação a um nível existente, já formado de desenvolvimento mental das crianças, mas sim utilizando, por meio da comunicação do professor com as crianças, procedimentos que formam ativamente nelas o novo nível de desenvolvimento das capacidades (1988, p. 188).

Por fim, importante apresentarmos os principais resultados alcançados por meio da vivência do experimento formativo desde a avaliação de Davidov:

Os resultados desta pesquisa permitiram primeiramente, substanciar experimentalmente a proposição de que o ensino exerce o principal papel no desenvolvimento mental das crianças; segundo, mostrar que nem todo o ensino tem uma significância genuinamente desenvolvimental; terceira, estabelecer que pode haver o ensino genuinamente

desenvolvimental onde a aprendizagem de crianças em idade escolar não é formada por meio de metas e quarto, determinar algumas das condições psicológicas e pedagógicas concretas sob as quais o desenvolvimento por meio do ensino é concretizado (1988, p. 226).

Contribuições das elaborações no campo do experimento formativo para a educação escolar brasileira

Reconhecendo a existência de polêmicas históricas e debates atuais acerca das possibilidades de contribuição da teoria marxista – e concepções teórico-metodológicas nela inspirada – para a compreensão e enfrentamento dos problemas sociais e educativos, defendemos a tese de que essa perspectiva continua viva à medida em que oferece um método para compreensão do real em sua dinâmica, historicidade e concretude, fornecendo importantes pistas para a elucidação dos fenômenos humanos em suas múltiplas determinações e em seu movimento de mudança e transformação. Para Frigotto (2017, p. 225), com quem concordamos:

(...) a concepção filosófica, social, econômica, política, educacional, estética e ética do legado de Marx é tão ou mais fundamental hoje do que no tempo de sua produção (...). Certamente o marxismo continua sendo a matriz filosófica, ontológica, epistemológica e política fundamental para entender o caráter criminoso das relações sociais capitalistas e a que nos oferece o horizonte da luta política não para reformar o capitalismo, mas para superá-lo.

No entanto, não é possível realizar deslocamentos diretos do método de Marx para outros campos do conhecimento, como discutido por Vigotski (2004), tampouco é adequado importarmos as elaborações teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural, determinadas pelo contexto histórico-social do qual emergem, sem mediações. Nesse sentido, Oliveira (2005, p. 46) defende que a “cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade”.

Assim, considerando o contexto brasileiro, é importante destacar que muitos são os desafios postos para a efetivação de uma educação escolar que esteja a favor da objetivação das múltiplas possibilidades de desenvolvimento humano que o ensino pode provocar e favorecer nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Como ponto de partida, necessário destacar que o modo de produção social capitalista determina, não sem contradições, o modo de funcionamento da escola (SAVIANI, 2008) no sentido de tornar o fracasso escolar um fenômeno estrutural (PATTO, 1990) e, em nossa realidade, alcançar proporções alarmantes.

Destaca-se ainda, nas últimas décadas, o fortalecimento da mercantilização da educação brasileira que, segundo Leher (2019), caracteriza-se como o processo mais intenso dentre todos os países do mundo, constituindo-se como pauta central do neoliberalismo para o capitalismo periférico que, como consequência, produz a precarização, intensificação e desvalorização do trabalho docente e a perda de autonomia dos professores e estudantes (FREITAS; LIBÂNEO, 2018).

De acordo com Freitas e Libâneo (2018), desde o governo de Fernando Collor a agenda neoliberal para os chamados “países em desenvolvimento” – imposta por organismos multilaterais como o Banco Mundial e Unesco – vem sendo incorporada como coluna dorsal das políticas educacionais brasileiras. Segundo os autores, esse processo visa imprimir a racionalidade econômica na educação e organiza-se a partir dos seguintes princípios:

- a) introdução do currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) efetivação de aferição da aprendizagem por testes elaborados externamente; c) organização de formas de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho para o mercado.

Somado a isso, na conjuntura recente, assistimos à intensificação do autoritarismo, obscurantismo e negacionismo como forças estruturantes do projeto de extrema-direita encampado pelo bolsonarismo no Brasil que, ao adentrar no campo da educação escolar, vem defendendo pautas como o “escola sem partido”, “homescholling” (LIMA; SEKKEL, 2019) e diversas formas de deslegitimação das contribuições do conhecimento científico e do trabalho dos profissionais da educação para a sociedade.

Dessa forma, buscar diálogos entre a psicologia histórico-cultural e a educação escolar no Brasil pressupõe o desafio de alargar brechas inerentes às contradições derivadas do modo de produção social capitalista – e seus efeitos na educação – e fortalecer a luta pela construção de uma escola que esteja a favor das necessidades da classe trabalhadora.

Trata-se de uma batalha necessária e urgente, visto que os mecanismos de exclusão dos mais pobres dos espaços escolares vêm se metamorfoseando ao longo de nossa história: desde a negação do acesso materializado pela significativa porcentagem da população brasileira impedida de ingressar nas escolas até as décadas finais do século XX; à exclusão no interior das instituições escolares perpetrada pela oportunidade de matrícula sem a garantia de apropriação dos conhecimentos científicos e de sucesso escolar; ao recente processo de usurpação das pautas e políticas públicas educacionais pelos interesses e agentes do capital que atuam a partir de grandes conglomerados empresariais internacionais.

As questões anunciadas são, evidentemente, insuficientes para caracterizar toda a sorte de dilemas e problemas que constituem a educação escolar brasileira, mas são elementos que nos servem à sustentação do argumento de que, dialogar com a psicologia histórico-cultural como uma teoria que se identifica, organicamente, com o compromisso com a emancipação humana não pode nos levar a um olhar abstrato e romantizado do cenário escolar que investigamos e no qual atuamos. Nesse sentido, afirmações como “a escola favorece o desenvolvimento humano” e “o ensino promove aprendizagem” requerem contextualizações e mediações sob o risco de se constituírem como um discurso academicista e desconhecedor da complexa e desafiadora realidade e rotina das escolas públicas brasileiras.

Isso posto, faz-se mister problematizar a própria chegada e difusão da psicologia histórico-cultural no Brasil. Inicialmente, por problemas relativos à forma com que a psicologia, em geral, tem comparecido nos espaços de formação inicial e continuada de profissionais da educação: ensino focado em conceitos e teorias relacionados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos desde uma abordagem desvinculada da realidade concreta do cotidiano escolar, naturalizando e reduzindo problemas sociais e

escolares ao âmbito individual (CHECCIA, 2021). Nesses contextos, portanto, quando a psicologia histórico-cultural comparece na formação profissional o faz de forma pontual, fragmentada e descontextualizada.

Em segundo lugar, questões que se referem à forma por meio da qual a obra vigotskiana chega ao Brasil: com problemas de tradução e assepticamente apartada do marxismo (PRESTES, 2012). Nesse sentido, há de se reconhecer que existem muitas e, às vezes, divergentes leituras e interpretações dos pressupostos defendidos pela psicologia histórico-cultural.

Um terceiro ponto a se observar diz respeito aos desafios para realização de pesquisas científicas nas universidades brasileiras e suas relações com as experiências escolares reais: as investigações respaldadas nessa concepção de ser humano têm sido realizadas de modo pontual e isoladas, geralmente relacionadas à pesquisas de mestrado ou doutorado e, no máximo, vinculadas a um grupo de pesquisa que atua em alguma escola específica, mas raramente essas pesquisas – e os conhecimentos dela derivados – têm orientado a organização do ensino, as propostas de formação de professores ou a definição de políticas públicas (ASBAHR, 2020) – ainda que já existam experiências nas quais as propostas pedagógicas e os currículos de redes públicas municipais e estaduais têm adotado a psicologia histórico-cultural como perspectiva teórico-metodológica norteadora dos documentos e proposições oficiais.

A última questão apontada desdobra-se, na verdade, do reconhecimento da inviabilidade de vivenciarmos, na atual estrutura, funcionamento e lógica da educação escolar brasileira uma proposta organizada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do experimento formativo, pois, como assevera Davidov:

O estudo aprofundado e orientado do problema que analisamos só pode ser realizado em instituições experimentais especialmente organizadas para este fim (jardins de infância e escolas). Somente nestas condições se pode estudar, de forma prolongada, a influência das diversas formas e métodos de educação e ensino desenvolvimentais sobre o desenvolvimento mental de um número relativamente grande de crianças, garantindo-se, além disso, o controle (monitoramento) multilateral da atividade de educadores, professores e crianças (1988, p. 189).

Ou seja, ao entendermos que os objetivos da educação estão intrinsecamente relacionados à formação social de cada período historicamente determinado (DAVIDOV, 1988), compreendemos que não se trata de reproduzir a experiência soviética, mas de buscar construir possibilidades de transformação da organização escolar brasileira a partir da diversidade de compreensões e formas de execução do método em tela (FREITAS; LIBÂNEO, 2022) considerando, essencialmente, as especificidades e necessidades da nossa realidade.

Feitas essas considerações, passaremos a aludir acerca das contribuições que a discussão sobre o método na psicologia histórico-cultural e o experimento formativo podem trazer para a organização da educação escolar brasileira. Em síntese, buscaremos defender que o método marxiano pode nos fazer avançar na compreensão científica e, nos termos aqui adotados, concreta da realidade escolar brasileira com vistas à sua transformação. No que se refere ao experimento formativo, sustentaremos as premissas de que esse método pode se constituir como:

- instrumento de tensionamento do mecanismo de reprodução do fracasso escolar no Brasil ao explicitar os caminhos necessários para que a educação escolar promova a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, pois não é qualquer ensino que alcança esse objetivo.
- via de superação da polêmica que se desenha entre a defesa de uma educação escolar que ensine conteúdos científicos *versus* uma educação que capacite para a vida.
- forma de enfrentamento dos efeitos das políticas neoliberais no campo da educação escolar, com destaque para o reconhecimento do protagonismo de professores e estudantes no processo pedagógico de qualidade e do coletivo como condição para a objetivação de um processo escolar com características emancipatórias.

Nesse sentido, destacamos a potência do método marxiano para a compreensão da realidade escolar brasileira desde suas determinações históricas e sociais concretas, enfrentando um profundo e grave problema de nossas instituições que se refere à força do pensamento empírico e do senso comum no planejamento e concretização do trabalho pedagógico. Para Silva e Hermida:

A reprodução aparente dos fenômenos educacionais no cotidiano cria o pensamento comum, fruto da práxis cotidiana e utilitária que orienta o movimento humano guiado nessa aparência, nesse senso comum, que não consolida a apreensão da realidade em sua essência, ou seja, em sua estrutura dinâmica mais profunda, o que impossibilita transformações de caráter mais radical dessa realidade (2021, p. 1983).

Portanto, partimos do entendimento que a incorporação do método materialista histórico-dialético no âmbito das relações escolares pode favorecer a construção de análises e ações críticas no sentido de serem capazes de ir “à raiz” das necessidades e problemas que constituem a educação brasileira e, considerando a unicidade entre o movimento social e o movimento político defendido pelo método marxiano, compreendemos ser possível que a ciência seja efetivamente posta a favor da revolução social ao lutar pela superação do antagonismo de classe e pela reorganização geral da sociedade (SILVA; HERMIDA, 2021).

Dessa forma, a partir dessa perspectiva, o conhecimento científico é entendido como força motriz para a compreensão e ação no campo da educação escolar que opera a partir da unidade entre pesquisa e ensino. Nas primeiras décadas do século passado, Vigotski (2010) já defendia que a ciência precisa ser o substrato para a organização do trabalho pedagógico, ainda que o autor reconheça que o ensino, ao lidar com o imponderável constituinte do humano, também contenha as dimensões artísticas, estéticas e éticas como elementos essenciais.

No âmbito mais específico do experimento formativo, essas contribuições são reforçadas e ganham importante expressão, pois como explicam Sousa e Longarezi (2018), apreender o processo de escolarização em sua totalidade, considerando suas dimensões sociais, históricas, institucionais constitui-se como uma condição para realização de ações pedagógicas derivadas desse método.

No entanto, outras concepções que se reivindicam progressistas e/ou críticas também compartilham desse pressuposto. Assim, o diferencial dessa perspectiva reside no aporte do método do experimento formativo para a compreensão e atuação nas relações entre ensino e estudo, aprendizagem e desenvolvimento psicológico. Para Farias e Campos (2021), “o conhecimento correto das estruturas da

realidade e de suas cadeias causais potencializa a prática humana na direção de um grau maior de liberdade, permite aos seres humanos um domínio cada vez mais amplo sobre o mundo” (p.7).

Nesse sentido, a caracterização da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, amplamente problematizada por Vigotski (2014), avança em sua elucidação ao desvendar que a atividade que se constitui como condição para a aprendizagem, bem como o desenvolvimento, precisa incidir sobre a zona de desenvolvimento próximo dos estudantes. Sobre a importância dessa questão para a pesquisa educacional e para o ensino disserta León:

É condição *sine qua non* da investigação educativa ter em conta a manifestação das vivências e de todas as leis de desenvolvimento da zona de desenvolvimento próximo, pois dá ao investigador determinado nível de domínio na observação do curso dos processos-resultados e as marcas pessoais da aprendizagem no desenvolvimento de cada sujeito. Tornando então possível observar o que nos faz diferentes ainda que semelhantes (LEÓN, 2020, p. 7).

Esse encaminhamento pode constituir-se como uma via de enfrentamento à preocupante extensão do problema do fracasso escolar no Brasil, pois, como defende Davidov (1988), não é qualquer ensino que impacta no desenvolvimento já que as:

(...) verdadeiras potencialidades do ensino e da educação para impulsionar o desenvolvimento são reveladas quando seu conteúdo, que o meio de organização da atividade reprodutiva da criança, corresponde por completo às peculiaridades psicológicas, assim como às capacidades que são formadas com base nestas atividades” (p. 24).

Assim, defendemos que discussões elaboradas a partir do experimento formativo ajudam a avançar nos debates sobre como enfrentar o fracasso escolar, pois identificam como uma unidade os processos relacionados à didática – como campo de conhecimento necessário à organização intencional e eficaz do trabalho docente em sua dimensão prática (MAJMU TOV, 1983) – ao seu produto almejado: o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Dessa forma, o experimento formativo possibilita um fazer sistemático e consequente da atividade de ensino que deve levar à construção de condições de aprendizagem para todos os estudantes (AQUINO, 2017), pois, como assevera Davidov (1999), no ensino tradicional é possível aprender os conhecimentos científicos e desenvolver o pensamento teórico, o que ocorre é que isso não está acessível a todos os estudantes, pois as intervenções pedagógicas necessárias para que a aprendizagem produza desenvolvimento não estão claras aos profissionais da educação. Assim, o experimento formativo pode se constituir como instrumento de um ensino a partir do qual:

(...) a atividade do professor e a atividade do aluno formam uma unidade dialética e contraditória, em torno da qual se articulam perspectivas sociais, culturais, psicológicas, pedagógicas, interligando finalidades educativas, práticas culturais, currículo, ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento psíquico dos alunos (FREITAS; LIBÂNEO, 2022, p.3).

Como reforço para o argumento de que os acúmulos teóricos e vivenciais no campo do experimento formativo constituem-se como caminho profícuo para o enfrentamento do fracasso escolar, destacamos que a compreensão experimental das possibilidades concretas de desenvolvimento dos estudantes, considerando o período do seu desenvolvimento e suas peculiaridades, possibilita uma

complexificação dos currículos escolares e seus impactos efetivos sobre o desenvolvimento dos sujeitos inseridos no contexto escolar (DAVIDOV; MARKOVA, 1987).

Necessário destacar que o conhecimento científico acerca das relações entre ensino e desenvolvimento psicológico não substitui a práxis pedagógica, mas, ao contrário, constitui-se como ferramenta para projetos que estejam a favor da formação plural, integral e ampla de todos os estudantes e comprometida com a emancipação de todas as pessoas e da sociedade. Acerca dessa questão, contemplamos a análise apresentada por Tanamachi, Asbahr e Bernardes:

Tendo como referência essa concepção de ciência, entendemos que os conhecimentos elaborados em nossas pesquisas e práticas profissionais não modificam apenas nosso pensamento ou nossa atuação, mas nos mudam como sujeitos humanos integrais, transformando nossa vida concreta. A coerência teórico-prática constitui-se, assim, em elemento central da psicologia histórico-cultural porque, além de ser uma opção teórica, é um posicionamento que emerge da consciência de que a realidade se configura em razão de múltiplas determinações e também define o conjunto de ações a serem realizadas em nossas atividades particulares. Portanto, a apropriação da teoria histórico-cultural exige a transformação no pensamento e na ação. É necessário que as análises da realidade investigada se constituam como objeto e condição de nossa ação, de modo a nos libertar para o 'uso' do conhecimento nas atividades realizadas nos níveis pessoal e profissional (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018, p. 102).

Como segundo aspecto que conforma as contribuições que as discussões no campo do experimento formativo podem trazer para a educação escolar brasileira destacamos que a compreensão sobre a essência dos conhecimentos científicos, nessa perspectiva, constitui-se como uma via de superação da polêmica que se desenha nos espaços de debate e de prática pedagógicos entre um polo que defende que a educação escolar ensine conteúdos científicos e outro polo que entende que a educação precisa capacitar para a vida.

Para a psicologia histórico-cultural, o conceito científico não é uma abstração descolada do fenômeno real que se encontra apartado da vida social e natural. Ao contrário, como podemos encontrar nos textos de Vigotski (2006):

(...) O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas chegamos a conhecer o objeto em todos seus nexos e relações quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, isso é o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui apenas o geral, mas também o singular e o particular. Diferentemente da contemplação, do conhecimento direto do objeto, o conceito está cheio de definições do objeto, é o resultado de uma elaboração racional de nossa experiência, é o conhecimento mediado do objeto. Pensar em algum objeto com ajuda do conceito significa incluir esse objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto. O conceito, portanto, não é o resultado mecânico da abstração, mas sim o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto (p. 78, tradução nossa).

Assim, os pilares de organização do experimento formativo contemplam o reconhecimento das necessidades, questões e dilemas locais, cotidianos e pessoais dos estudantes como ponto de partida para a elaboração e apropriação dos conceitos escolares que visam a compreensão e incorporação desses processos imediatos nos nexos e relações gerais e concretas que os determinam.

Nesse debate, a relação que os estudantes precisam estabelecer com o conhecimento escolar, seja de reprodução ou de criação, também é problematizada. Acerca dessa questão e seus determinantes e desdobramentos dissertam Freitas e Libâneo:

(...) o desenvolvimento do aluno não depende do volume de conhecimentos e sim do domínio dos métodos de pensamento e de ação próprios desses conhecimentos. Para estabelecer quais conhecimentos os alunos precisam adquirir, é preciso antes considerar quais métodos de pensamento e quais novas capacidades eles precisam se apropriar. Para este procedimento, requer-se levar em conta duas tendências contraditórias: a reprodutiva e a criativa. Os conhecimentos teóricos têm como conteúdo a concepção, gênese e desenvolvimento do objeto da aprendizagem. Sua apropriação inicia-se pela transformação criativa do conceito estudado, mas envolve também a reprodução de procedimentos e formas de pensamento conexas a esse conceito. Assim, a reprodução e criatividade não são excludentes. O professor formula a tarefa de estudo tanto com ações de caráter reprodutivo (reprodução de métodos de pensamento e de ações que outros já realizaram), como com as de caráter criativo (criação de novas ações mentais, novas formas de pensamento e ação, de representação e de relações com o objeto em contextos concretos (2018, p. 374).

Assim, o ensino organizado a partir da proposta do experimento formativo fomenta, necessariamente, uma posição ativa do estudante no percurso de sua formação, possibilitando a autonomia e criatividade dos estudantes (DAVIDOV; MARKOVA, 1987), bem como reconhece a necessidade de que os estudantes incorporem e se apropriem de ferramentas de construção do conhecimento científico já elaboradas historicamente e de seus produtos com vistas à complexificação de seu desenvolvimento.

Somado a isso, é necessário destacar que, sob essa perspectiva, o desenvolvimento dos estudantes não pode se restringir à esfera intelectual ou do pensamento, pois, como problematiza oportunamente Asbahr (2020), a psicologia histórico-cultural parte do entendimento de que o desenvolvimento do pensamento teórico é uma mediação para constituição de um “sujeito consciente, capaz de compreender o mundo a sua volta e transformá-lo no sentido de superação da sociedade do capital” (p; 99).

Tendo alcançado este ponto da argumentação temos subsídios para apresentar o último elemento que identificamos como contribuição do experimento formativo para a educação escolar brasileira, na esteira do que defendem Freitas e Libâneo (2018): o enfrentamento da lógica e efeitos do neoliberalismo. Esse ponto está estruturado em três pilares que caracterizam a proposta do experimento formativo: a adoção de critérios internos ao processo pedagógico para seu acompanhamento e avaliação; o reconhecimento do protagonismo de professores e estudantes; a identificação do coletivo como condição para o sucesso de experiências inspiradas nesse método.

Como discutido anteriormente, o planejamento do experimento formativo pressupõe o desenho dos critérios de avaliação necessários ao acompanhamento do impacto das ações de estudo sobre o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Assim, diferentemente do que está preconizado em políticas educacionais organizadas a partir dos pressupostos neoliberais, a avaliação da qualidade de educação não pode ser devidamente realizada a partir de instrumentos em larga escala que são elaborados a partir das necessidades do capitalismo global. A importância da reversão desse cenário fica clara a partir do debate feito por Freitas e Libâneo (2018) acerca dos efeitos desse processo para a educação escolar. Nas palavras dos autores:

Tal como ocorre nas empresas e órgãos públicos, as instituições educacionais estão sendo coagidas a pautar suas ações por critérios de qualidade, baseados em indicadores numéricos de desempenho, aferidos por instrumentos padronizados. As consequências educacionais dessa coação são visíveis: os objetivos de formação subordinam-se a indicadores externos de desempenho estabelecidos pelo mercado, os professores trabalham para melhorar os índices, o que reduz a docência à preparação dos estudantes para provas externas (p. 370).

Os autores elucidam ainda que a política neoliberal concretizada nos motes “educação para todos” e “aprendizagem para todos” serviram, de fato, para justificar a oferta de uma educação de qualidade inferior destinada à população pobre, subordinando o processo pedagógico à avaliações externas homogeneizadoras que desconectam a escola “das reais necessidades de aprendizagem dos alunos e resulta na perda do protagonismo do aluno e do professor, na desconsideração das realidades socioeconômicas e culturais dos alunos e consequentes desigualdades sociais, das peculiaridades das regiões brasileiras e, principalmente, das escolas” (p. 383).

Nesse sentido, a visão de professor que sustenta a proposta do experimento formativo caminha em uma perspectiva oposta do que se deriva das políticas neoliberais. Trata-se de uma concepção que valoriza o trabalho docente, ao destacar o seu papel na organização das condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, em um contexto histórico-social de reformas que precarizam o trabalho pedagógico e o papel do professor na educação escolar. Como discutido por Freitas e Libâneo, no âmbito do experimento formativo, “a cooperação do adulto deixa de ser apenas instrumento auxiliar do desenvolvimento, ou um apoio externo, constituindo-se como um pilar da construção do desenvolvimento do aluno, promovendo sua capacidade de participar, fazer parcerias e colaborar de forma independente” (2018, p. 377).

Dessa forma, frente ao assujeitamento dos professores e dos estudantes que conformam um desdobramento lógico e direto da hegemonia da lógica neoliberal no âmbito escolar, os princípios norteadores do experimento formativo levam-nos a defender a estruturação e funcionamento do processo escolar desde uma perspectiva inversa, pautada no reconhecimento da importância da formação inicial e em serviço dos profissionais da educação e do acompanhamento das ações pedagógicas organizadas pelos professores durante os experimentos, assim como a atenção aos processos pedagógicos e psicológicos proporcionados aos estudantes, por meio do trabalho docente, e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento deles decorrentes. Em síntese: o experimento formativo estrutura-se a partir do acompanhamento, observação e avaliação contínuas e sistematizadas da atividade de ensino do professor e da atividade de estudo dos estudantes que, além de sujeitos ativos, precisam ser entendidos como uma coletividade.

Vigotski (2012) discute que a coletividade é condição e força motriz para o desenvolvimento de cada pessoa, pois é por meio da internalização das formas coletivas de colaboração que as funções psicológicas superiores são transformadas e desenvolvidas. Para o autor: “cada um dos que ingressam na coletividade adquire, como que se fundindo a um todo, novas qualidades particularidades” (p. 225, tradução nossa). Por essa razão, conclui Vigotski: “a pedagogia comunista é a pedagogia da coletividade” (p. 234, tradução nossa).

Esse ponto da análise oferece-nos uma ferramenta essencial para o enfrentamento de um dos efeitos sociais e individuais mais nocivos do neoliberalismo como racionalidade econômica e produção de subjetividades (MAIA, 2022): o hiperindividualismo.

Diante disso, concluímos esse ensaio reafirmando nossa concordância com a tese defendida por Freitas e Libâneo (2018) de que as referências, concepções e princípios discutidos no âmbito do experimento formativo nos servem como instrumentos para o enfrentamento dos efeitos do ensino estabelecido para atender finalidades educativas neoliberais.

Segundo Leher (2019), a resistência ao estado de coisas produzido pela lógica neoliberal no capitalismo periférico exige de nós uma pedagogia crítica. A nosso ver, a proposta aqui apresentada serve-nos de inspiração para a tecitura dos processos necessários à invenção de uma escola de qualidade vinculada às necessidades sociais, coletivas e individuais das pessoas que conformam a classe trabalhadora brasileira em todas as suas expressões de raça, gênero, sexualidade, idade e diversidades configurando-se, portanto, como caminho possível para o enfrentamento dos efeitos das reformas educativas e planos educacionais inspirados nas demandas do capitalismo sob a égide do neoliberalismo.

Referências:

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2008.
- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. In: MATURANO, A. L.; PUENTES, R. V. (Org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a formação do pensamento teórico. **Rev. Simbio-Logias**, Botucatu., v. 12, n. 17, 2020.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- CALADO, V. A. **A medicalização na Educação e a formação inicial do pedagogo**. 2019. Orientador: Herculano Campos. Coorientadora: Cynara Teixeira Ribeiro. 321 páginas. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- CAMPOS, H. R.; FACCI, M. G. D. Vigotski e a construção de conhecimento no campo histórico-cultural: o método na pesquisa. In: LEMOS, F. C. S. et al. (org.). **Formação em Psicologia Social e sociologias insurgentes**: tramas históricas em educação libertária. Curitiba: CRV, 2021.
- CHECCIA, A. K. A. Psicologia na formação inicial de professores: políticas públicas, desafios e possibilidades. In: SOUZA, M. P. R. de (Org.). **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina**: pesquisas, impasses e desafios. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021.
- DAVIDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1982.
- DAVIDOV, V. **Problemas do ensino desenvolvimental**. A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Moscou: Editorial Moscú, 1988.
- DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. **Revista Escola inicial**. n. 7, 1999.
- DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org). **La psicología evolutiva y pedagogía en URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- FARIAS, T. M.; CAMPOS, H. R. Psicologia e ontologia: fundamentos para uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimento. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, 2021.
- FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, 2018.
- FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, 2022.
- FRIGOTTO, G. Análises e embates marxistas da/na produção do conhecimento. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, 2017.
- LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.
- LEÓN, G. F. La investigación educacional desde la óptica histórico culturalista: autoorganización del aprendizaje, desarrollo y estilo de vida. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, 2020.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, C. P.; SEKKEL, M. C. Notas sobre as relações entre escola, família e sociedade na formação da atividade de estudo. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v.3, n.3, 2019.
- LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davídov-Repkin. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davídov-Repkin. Campinas: Mercado das Letras; Uberlândia: UFU, 2019.
- LURIA, A. R. **A construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992
- MAIA, H. **Neoliberalismo e sofrimento psíquico**: o mal-estar nas universidades. Recife: Ruptura, 2022.
- MAJMU TOV, M. I. **La enseñanza problémica**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana: Cuba. 1983.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n.2, 2013.
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. **Grundrisse** – manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo/ Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados/ Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.
- MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 15, n. 2, 2011.
- MOREIRA, A. P. G.; BROCKINGTON, G.; GUZZO, R. S. L. Experimentos e psicologia soviética: uma antítese metodológica equivocada. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 25, 2021.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs.) **Método histórico-social na psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRESTES, Z. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 29, n. 3, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, H. R.; HERMIDA, J. F. Os métodos de investigação e exposição em marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, 2021.

SOUSA, W. D. D. de; LONGAREZI, A. M. Formação de professores e didática desenvolvimental na docência universitária: construindo possibilidades no desenvolvimento da pesquisa. **Anais XII ANPED**. Goiás, 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Waleska-Dayse-Dias-de-Sousa_-Andr%C3%A9-Maturano-Longarezi.pdf. Acesso em: 16 de dez de 2022.

TANAMACHI, E. de R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. Teoria, método e pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural. In: BEATÓN, G. A.; SOUZA, M. P. R. de; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil – Cuba**. Volume II. Maringá: Eduem, 2018.

TOASSA, G. Há um “Materialismo Vygotskyano?” Preocupações ontológicas e epistemológicas para uma psicologia marxista contemporânea (Parte II). **Dubna Psychological Journal**, Moscou, n. 3, 2015.

TOASSA, G. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III** – problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de distribución, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV** – psicologia infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V** – fundamentos da defectología. Madrid: Machado grupo de distribución, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II** – pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre psicología. Madrid: Machado grupo de distribución, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski**. Sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

Notas

1 Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Psicologia e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0068472111565480>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9386-4806>. E-mail: carita.portilho@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor na Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6829945233381214>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3896628029641662> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0366-9773> E-mail: herculanorcampos@gmail.com

3 Esse conceito é central na obra vigotskiana e suas contribuições para a educação escolar. Para o autor, “a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método, podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram contemplados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver” (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

4 “O pensamento teórico se constitui pelas ações mentais de abstração, generalização e formação de conceitos, que possibilitam aos alunos reconstruírem os processos investigativos utilizados por pesquisadores para a obtenção de conclusões científicas” (FREITAS; LIBÂNEO, 2022, p. 8).

5 Por atividade de estudo entende-se o processo de apropriação dos conhecimentos escolares, selecionados e organizados a partir dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, por meio de tarefas de estudo que, iniciadas a partir da necessidade e motivação do estudante, possibilitam ao sujeito percorrer um caminho ativo e criativo de assimilação similar ao necessário para a produção científica (DAVIDOV, 1999).

6 Sobre a periodização do desenvolvimento humano ver Elkonin (1987) e Martins, Abrantes e Facci (2016).

7 Por situação social do desenvolvimento entende-se a relação dinâmica que se estabelece entre a criança e o meio no qual ela se desenvolve, entre a criança e a atividade humana. “A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social” (VIGOTSKI, 2006, p. 263).

Recebido em: 23 de jan. 2023

Aprovado em: 30 de mar. 2023