

Formação de professores e didática desenvolvimental na docência universitária: construindo possibilidades no desenvolvimento da pesquisa

Waleska Dayse Dias de Sousa
Andréa Maturano Longarezi

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas opções teórico-metodológicas assumidas a partir de referenciais que tem subsidiado pesquisas em didática desenvolvimental. Trata-se de estudo que partiu de necessidades apresentadas no decorrer da investigação em andamento, numa compreensão de pesquisa enquanto atividade, fundamentada por uma revisão bibliográfica. Integra pesquisa que objetiva desenvolver processo de formação continuada com formadores de professores da educação superior tendo como aporte teórico as contribuições da teoria histórico-cultural, teoria da atividade e didática desenvolvimental. O estudo espera contribuir com a produção acadêmica da área de didática, no país, e revisar autores que têm se dedicado a discutir princípios da didática desenvolvimental.

Palavras-chave: formação de professores; didática desenvolvimental; docência universitária.

1. Necessidade e motivos da pesquisa

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se "objectiva" nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (Leontiev, 1978, p. 107-108).

Realizar um processo investigativo qualitativo na área de educação, de acordo com diferentes autores (CHIZZOTTI, 1991; BOGDAN, R. e BIKLEN, S., 1994; ANDRÉ, 2006) possibilita estimular uma busca permanente por respostas que ajudem a desvendar a realidade em que se vive. Para isso, é preciso ter claro que necessidades levam a buscar tais esclarecimentos, sejam elas relativas a diferentes dimensões: pessoais, sociais, educacionais, entre outras. Mas a necessidade por si só não basta. Não é suficiente para sustentar um conjunto de atitudes a serem tomadas para desenvolver a investigação, que por sua vez precisam estar motivadas, devem encontrar-se num objeto específico, ter objetivos a serem alcançados e desenvolver-se por meio de ações e tarefas. Nessa perspectiva teórica e metodológica, todos estes elementos conformam uma estrutura complexa que de acordo com Leontiev (1978) tem justificado a ação humana no mundo. Este autor chamou o movimento humano de buscar satisfazer suas necessidades de atividade.

Para que a pesquisa seja constituída enquanto atividade, necessidade e objeto da atividade precisam encontrar-se para objetivar-se, tendo em vista o que diz Leontiev (1978) na citação anterior. Assim, investigar o contexto da formação e prática dos formadores de professores no ensino superior apresenta-se como necessidade imperiosa da investigação. Para justificá-la e empreender seus desdobramentos, potencialmente promissores, orientados para uma intervenção didática e formativa junto a esses professores. Para isso, a necessidade de análise dessa realidade.

De acordo com Pimenta (2010, p. 37):

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Diante dessa constatação, que conhecimentos, experiências, conteúdos, habilidades, atitudes seriam necessários para formar esse professor? Seria isso mesmo possível, já que o discurso no âmbito educacional reforça o tempo todo, a necessidade de uma melhor formação para professores nos diferentes níveis de ensino enquanto na prática se enfrenta com limitações, por diferentes razões e condições, efetivamente essa questão?

Foi nesse confronto contraditório entre possibilidade e realidade que os princípios da teoria histórico-cultural, teoria da atividade e didática desenvolvimental se apresentaram como aportes promissores para o desenvolvimento de pesquisa que fosse além dos diagnósticos atualmente presentes na maioria das pesquisas brasileiras da área de educação. Pretendia-se ir além, realizando uma intervenção na realidade do ensino superior que fosse ao mesmo tempo um processo formativo e didático, junto a professores desse nível de ensino. Que procedimentos teórico-metodológicos poderiam concretizar tal proposta? Com quais autores poderiam ser estabelecidos os diálogos necessários para que fossem construídas as opções assumidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa?

De acordo com Davydov (1988), a didática desenvolvimental tem como um de seus pressupostos, a preocupação de organizar um ensino de forma adequada, de modo a promover uma aprendizagem que contribua para ao desenvolvimento intelectual do aluno. Trata-se de uma didática a favor do desenvolvimento da personalidade integral

do sujeito, numa escola que tem como um de seus compromissos mais importantes ensinar o aluno a pensar.

Em consulta realizada em junho de 2014, junto ao banco de teses e dissertações de instituições de ensino superior brasileiras, a partir da unidade de busca “didática desenvolvimental” foi possível encontrar apenas nove estudos relacionados, defendidos de 2006 a 2013. Desses, quatro apresentavam procedimentos que caracterizavam pesquisas teóricas e cinco apresentavam como principal metodologia de pesquisa empregada o experimento didático-formativo. De acordo com a concepção de Davydov (1988, pg. 108) esse tipo de experimento se ocupou em desenvolver um ensino experimental, a partir de um currículo experimental para a escola elementar russa do início do século XX e um novo método de ensino que consistia na solução, pelos escolares, de um sistema de tarefas de aprendizagem. 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.

No Brasil as pesquisas que utilizam princípios, categorias e fundamentos da didática desenvolvimental estão concentrados em alguns grupos de pesquisa. Os procedimentos teórico-metodológicos empregados são diversos e muito ainda há que se fazer para que sejam consolidadas contribuições acadêmicas na área de didática desenvolvimental que considerem a realidade do ensino brasileiro.

Isso para que seja possível, tal como dito por Libâneo (2011, p. 48-50), concretizar uma didática como mediação da mediação cognitiva, numa compreensão do trabalho didático como mediação das relações entre o aluno e os objetos de conhecimento, razão pela qual o conceito nuclear do didático é a aprendizagem e por sua vez a razão de ser do ensino.

Portanto, a partir daí, pressupõe-se a necessidade de produzir pesquisas que procurem tratar a importância e relevância da didática e seu caráter desenvolvimental no processo educativo, superando as oposições: técnica desprovida de articulação às finalidades políticas do ensino e da aprendizagem de um lado e educação como prática social sem revelar suas especificidades de outro. Uma didática que reconheça a necessidade de interação desses movimentos para se concretizar, conforme defende Zilberstein e Oramas (2003, prólogo):

Uma definição contemporânea de didática deverá reconhecer: seu aporte a uma teoria científica de ensinar e aprender, que se apóie em

leis e princípios; a unidade entre a instrução e a educação; a importância do diagnóstico integral; o papel da atividade, comunicação e a socialização; a unidade entre o cognitivo, o afetivo e o volitivo em função de preparar o ser humano para a vida, para que possa responder a suas condições sociohistóricas concretas, assegurando o desenvolvimento das potencialidades humanas.

O presente trabalho objetiva apresentar algumas opções teórico-metodológicas assumidas a partir de referenciais que tem subsidiado pesquisas em didática desenvolvimental. Trata-se de estudo que partiu de necessidades apresentadas no decorrer da investigação em andamento, numa compreensão da pesquisa enquanto atividade, fundamentada por uma revisão bibliográfica. Integra pesquisa de doutorado que objetiva desenvolver processo de formação continuada com formadores de professores da educação superior tendo como aporte teórico as contribuições da teoria histórico-cultural, teoria da atividade e didática desenvolvimental. O estudo espera contribuir com a produção acadêmica da área de didática, no país, e revisar autores que têm se dedicado a discutir princípios da didática desenvolvimental.

2. Ações e tarefas em desenvolvimento

Todo o processo investigativo em andamento foi organizado em três etapas fundamentais: diagnóstico da realidade do ensino observada, intervenção didático-formativa, e análise e sistematização dos dados. Tais etapas revelaram a complexidade da proposta investigativa. Assim, não seria suficiente selecionar este ou aquele procedimento metodológico de pesquisa, pois estes, sozinhos, não seriam capazes de abarcar a profundidade do que se pretendia, ou seja, avaliar as potencialidades do referencial histórico-cultural e da didática desenvolvimental na formação dos formadores de professores, considerando as condições concretas impostas a eles pela realidade do ensino superior brasileiro.

Portanto, vários procedimentos foram empregados de forma combinada e interdependente ao longo do processo de investigação, construindo um percurso único de pesquisa, adequado às necessidades e objetivos que se pretendia alcançar.

O diagnóstico da realidade observada foi construído a partir de uma perspectiva integradora, ou seja, considerando diferentes dimensões, sem minimizar ou supervalorizar um ou outro elemento, mas concebendo-a enquanto totalidade. Sendo assim, foram analisados os contextos histórico, social, econômico, político, geográfico,

pedagógico, didático, representado pelas condições e fundamentos teórico-metodológicos adotados pelos sujeitos de pesquisa.

De acordo com Ciavatta (2001, pg. 123):

No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade (Kosik, 1975) é uma teoria da realidade onde seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção de conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.

Portanto, no processo da pesquisa, o diagnóstico da realidade enquanto totalidade concreta constituiu-se de percepções, interpretações, análises sistematizadas e também informações, que permitiram desvelar, aos poucos, estágios reais de desenvolvimento intelectual dos professores e ao mesmo tempo, possibilidades de continuidade de formação, tendo em vista a necessidade inerente ao ser humano de continuamente prosseguir no seu processo de desenvolvimento. O que foi fundamental para sinalizar elementos norteadores das próximas fases da pesquisa.

Oramas (2003, pg. 22) indica que o diagnóstico é um dos princípios didáticos mais necessários para dirigir um processo que promova o desenvolvimento. Para ela, diagnosticar implica conhecer o estado do que se estuda em um momento dado, segundo um objetivo, tendo em vista transformar a realidade em busca de melhores resultados.

Para realizar a etapa de diagnóstico, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: questionário de identificação, com questões objetivas relacionadas a trajetória dos professores, entrevista reflexiva, que de acordo com Szymanski (2002, pg. 12), promove “uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”, observação de aulas e análise de documentos.

A segunda fase da pesquisa constituiu o estágio em que foi possível intervir na realidade diagnosticada, por meio de um processo interdependente em que foram realizadas as ações de formação/instrumentalização do professor formador de professores, planejamento da atividade de ensino, observação e avaliação da execução da atividade de ensino. Foi a fase mais longa da pesquisa, com duração de

aproximadamente um ano de realização, distribuídos em encontros de formação/instrumentalização dos formadores de professores, encontros para planejar e avaliar as atividades de ensino executadas, bem como o acompanhamento e observação das aulas ministradas no ensino superior.

Tiveram como referência a busca permanente por coerência aos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva epistemológica de pesquisa, concreto e abstrato guardam uma relação dialética interdependente. Uma relação que é contraditória se considerados os diferentes pontos de partida, seja no que diz respeito ao processo metodológico de encaminhamento da pesquisa, seja no que diz respeito ao processo interventivo de formação dos formadores de professores realizado com a pesquisa.

Nessa abordagem, a leitura da realidade gera análises e sistematizações que produzem uma teoria, que em seu tempo, é tomada para conduzir a experiência de formação e intervenção no contexto da pesquisa. Portanto, enquanto processo investigativo que objetiva produzir uma teoria vai do concreto ao abstrato, e enquanto experiência formativa da pesquisa que se desenvolve concomitantemente à produção científica, busca ascender do abstrato ao concreto, ou seja, apreender os conceitos já produzidos pela ciência. Conforme Marx (2011, pg. 54):

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 de 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.

Além de buscar coerência com princípios do materialismo histórico-dialético, as opções teórico-metodológicas tiveram outras referências. Sabe-se que as pesquisas desenvolvidas tendo como aporte teórico-metodológico a teoria histórico-cultural, produzidas especialmente no campo da psicologia, queriam se opor, no tempo histórico em que surgiram, ao modelo hegemônico de experimento seguido na época, que de acordo com Domínguez Garcia (2006, pg. 10), trazia uma forte influência do condutismo.

Como características desse tipo de experimento, de acordo com a mesma autora, se destacavam, entre outros: a necessidade de definir previamente variáveis dependentes e independentes de análise, a distinção entre grupos experimentais e de controle no processo da investigação e o fato de serem experimentos estritamente ordenados e

descritos, de forma que poderiam ser repetidos por outros investigadores, mesmo em grupos de sujeitos distintos.

Assim, “na psicologia soviética se empregou, em oposição ao experimento de corte condutista, o chamado experimento formativo” (DOMÍNGUEZ GARCÍA, 2006, pg. 11). De acordo com Bozhovich (1976, pg. 103-104) o experimento formativo tinha como pressuposto o estudo da personalidade no processo de educação ativa e conscientemente dirigida dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A tarefa final do experimento formativo de acordo com essa autora seria aprender a dirigir processos cujas leis de desenvolvimento se estudam, não se limitando a constatar passivamente as particularidades que se formam no sujeito, mas formar estas peculiaridades partindo, para isso, de princípios pedagógicos.

Destaca-se, portanto, nessa definição de experimento formativo, a busca por um estudo da personalidade dos sujeitos envolvidos, ou seja, o estudo de uma categoria psicológica de análise, própria ao campo da psicologia. Para isso, eram utilizados princípios pedagógicos que forneceriam ao pesquisador dados que possibilitassem perceber como poderia o ensino adiantar-se ao desenvolvimento, tal como defendido pela teoria histórico-cultural.

Zankov (1984) não utiliza o termo experimento formativo para designar suas pesquisas produzidas na Rússia, embora explicita os mesmos fundamentos deste. Refere-se a elas com o uso de termos sinônimos: sistema didático experimental, investigação pedagógica experimental e experimento pedagógico. É um dos autores da psicologia histórico-cultural que mais detalham o processo teórico-metodológico de desenvolvimento da pesquisa. Ele define assim a estrutura do seu sistema didático experimental:

(...) se baseia na idéia de possibilitar uma maior eficácia do ensino-aprendizagem para o desenvolvimento geral dos estudantes. O papel orientador e regulador no processo de ensino-aprendizagem, em suas múltiplas formas, corresponde aos princípios didáticos. Os princípios do sistema experimental foram estabelecidos, no fundamental, durante a primeira etapa da investigação, mesmo sem ter tomado nessa etapa uma forma totalmente precisa (ZANKOV, 1984, pg. 28).

Aparentemente, a definição parece assemelhar-se ao processo investigativo desenvolvido na pesquisa em curso, já que nela também se busca referendar teórico-metodologicamente as opções didáticas construídas no processo formativo-interventivo junto aos formadores de professores. Só que são observadas algumas distinções. Para a realização da tarefa proposta, antes de tudo é decisiva a comparação dos sistemas de

ensino-aprendizagem que se diferenciam entre si por sua estrutura e sua eficácia. (ZANKOV, 1984, pg. 16).

Em relação à duração, o mesmo autor relata a necessidade de um tempo bastante considerável para realizar o experimento e quanto à extensão (experimentos muitas vezes longitudinais) também são apresentadas algumas distinções:

(...) o sistema experimental de ensino-aprendizagem primária se aplicou em grande número de classes (cerca de 1.200, na terceira etapa do experimento). Estas classes pertenciam a escolas situadas em 52 territórios e regiões da RSFSR e também em oito repúblicas federadas. Tal disseminação das classes experimentais é uma condição para que se manifeste a diversidade de qualidades individuais dos professores. (ZANKOV, 1984, pg 22).

Zankov (1984) explica a organização das etapas de sua investigação experimental da seguinte forma: na primeira etapa ocorre a criação do quadro do novo sistema didático no processo de trabalho de uma turma de alunos. Na segunda etapa: “Se precisava ampliar a rede de classes experimentais. (...) de acordo com nosso programa, abarcava mais de vinte classes de cidades diferentes (ZANKOV, 1984, pg. 26).” Nessa etapa realizava-se a chamada instrução verbal dos professores, ou seja, a “aplicação” do que havia sido analisado e sistematizado na primeira etapa do experimento, realizado com apenas uma turma de alunos.

O experimento formativo era concluído na terceira etapa, com a elaboração de manuais experimentais a partir dos programas do ciclo trienal do ensino primário. Diz o autor: “O sistema experimental abarca a todo o ensino-aprendizagem em seu conjunto, e não a matérias de estudo ou suas partes em separado (ZANKOV, 1984, pg. 33)”, revelando uma vez mais a grande extensão do experimento e a necessidade de sistematizar um guia de trabalho didático para os professores. Com essa atitude acaba instaurando uma grande contradição aos princípios da teoria histórico-cultural evidenciando um produto final de pesquisa de teor, aparentemente, tecnicista, desconsiderando, portanto, a subjetividade dos sujeitos envolvidos, suas diferentes trajetórias de vida e múltiplas determinações, frutos de sua construção sócio-histórica.

Em Cuba, país que orientou a organização e concretização dos seus sistemas de ensino com base nos referenciais histórico-culturais os experimentos formativos, lá chamados de experimentos didáticos ou pedagógicos também foram bastante utilizados, especialmente até meados dos anos 90, embora com limitações de ordem metodológica de acordo com Fernández (2011):

Aparentemente, até meados dos anos 90, as investigações pedagógicas nacionais (tanto nas teses de doutorado quanto nas chamadas investigações duras) se comportavam – como norma – de acordo com os cânones da metodologia da pesquisa clássica, de modo que a confirmação prática de suas propostas de respostas às hipóteses de pesquisa prefixadas se realizavam com a ajuda de algum tipo de contraste com os dados da prática educativa, especialmente com o uso de experimentos didáticos ou pedagógicos. Como prova disto é que praticamente todos os programas de formação em pesquisa científica da época incluíam uma disciplina chamada de desenho experimental. Para essa data, esse modelo de confirmação prática se esgotou, aparentemente em função do abuso de inferências conclusivas apoiadas em resultados de provas de hipóteses, aplicados em torno das variáveis principais de investigação (FERNÁNDEZ, 2011, pg. 3).

No Brasil as definições teórico-metodológicas para pesquisas de intervenção que utilizam como referencial a psicologia histórico-cultural, teoria da atividade e didática desenvolvimental não apresentam uma forma única de sistematização do processo investigativo. Apesar disso, observa-se um esforço entre os estudiosos da área por delimitarem conceitos para este tipo de pesquisa, adequados ao contexto do ensino e não da psicologia como é o caso do experimento formativo.

A etapa propriamente interventiva da pesquisa aqui em análise foi realizada com uma professora formadora de professores doutora na área do ensino de Geografia, experiência na docência superior maior que cinco anos, idade em torno de 35 anos e docente com dedicação exclusiva da instituição em que a pesquisa se desenvolve. Com ela foram realizados pelo menos vinte encontros ao longo de um ano, sejam eles para estudo, planejamento, avaliação ou acompanhamento da execução das atividades de ensino. O intervalo dos encontros foi definido de acordo com as necessidades e possibilidades da professora formadora e também em função do ritmo das aulas ministradas por ela.

Inicialmente, a intervenção com atividades de ensino previamente planejadas com base nos construtos teóricos referenciais da pesquisa aconteceram em duas situações coordenadas pela professora formadora: numa disciplina obrigatória do curso e com os alunos de um programa de iniciação a docência do qual o curso participa. Nessas oportunidades, a execução e acompanhamento das atividades planejadas ficaram restritos a uma única unidade de estudo. Posteriormente, o processo interventivo ocorreu num componente curricular do curso. Nesse componente as ações planejadas ocorreram ao longo de todo o semestre letivo.

Os dados coletados nesta etapa foram registrados em instrumentos específicos, relativos ao objetivo de cada ação. Dessa forma foram três os instrumentos: um para registrar os encontros de instrumentalização/ formação do formador de professores, outro para registrar os encontros de planejamento das atividades de ensino e estudo e outro para registrar os encontros de observação e acompanhamento das aulas. Como foco do registro nos três instrumentos, as propostas de ações e tarefas e o que elas desencadearam nos sujeitos envolvidos, ou seja, nos encontros de instrumentalização, o que a proposta formativa desencadeou no formador de professores: respostas, dúvidas, perguntas, necessidades. Nos encontros para planejar, o próprio resultado do planejamento e nos encontros de observação das aulas, o que as propostas de ações e tarefas do formador desencadearam nos alunos: também respostas, dúvidas, perguntas, sínteses, entre outros.

Na terceira etapa da pesquisa procedeu-se a análise de todo o percurso interventivo e formativo, com base na análise do conteúdo coletado, para que fosse possível sistematizar os achados da pesquisa e dessa forma, contribuir com a produção científica dos campos de saber envolvidos.

3. Algumas considerações

As necessidades apresentadas pelos contornos da pesquisa em curso, aliadas aos referenciais teórico-metodológicos utilizados têm servido para marcar algumas opções ao processo investigativo. Sendo assim, considera-se que no estágio atual do seu desenvolvimento seja possível afirmar que se tem realizado uma intervenção no processo formativo e prático do formador de professores caracterizado pelas seguintes delimitações teórico-metodológicas:

- Diagnóstico da totalidade do ensino investigado, incluindo diferentes dimensões: sociais, históricas, institucionais, além daquelas propriamente do âmbito do ensino e da aprendizagem;
- Realização de momentos para estudo, procurando promover abstrações que possibilitassem chegar à essência dos conceitos evidenciados;
- Planejamento de atividades de ensino referendadas nos construtos teóricos apreendidos ou em fase de internalização, adequadas à organização curricular até então instituída, que potencializasse a atividade de estudo dos alunos;

- Observação do processo ensino-aprendizagem como recurso metodológico de construção de dados para análise e avaliação;
- Encontros avaliativos do processo ensino-aprendizagem, tendo como referência os construtos teóricos que serviram de base para o seu planejamento e execução.

Tais delimitações de ordem teórica e metodológica indicam por uma parte, o esforço em contribuir com a sistematização de princípios investigativos que possam ser empregados nas pesquisas em didática desenvolvimental do país e, por outra, a potencialidade de estudos que podem ser implementados a partir dos autores indicados. O presente artigo espera ter contribuído com esse debate, reconhecendo sua natureza profícua, prenhe e inconclusa.

Referências:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; et al. *Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades*. Endipe, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Portugal: Porto Editora, 1994.

BOZHOVICH, L.I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAVYDOV, V.V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Textos publicados na Revista Educação Soviética, August/vol XXX, número 8, sob o título: “Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research - excerpts”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DOMINGUÉZ GARCÍA, Laura. *Psicología del Desarrollo: Problemas, principios y categorías*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2006.

FERNÁNDEZ, Paul A. Torres. *O tratamento da confirmação prática nas investigações pedagógicas nacionais atuais: como andam as coisas?* La Habana, Cuba: ICCP, 2011.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011, p. 54-61.

ORAMAS, M.S; ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

SZYMANSKY, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Rússia: Editorial Progreso 1984.