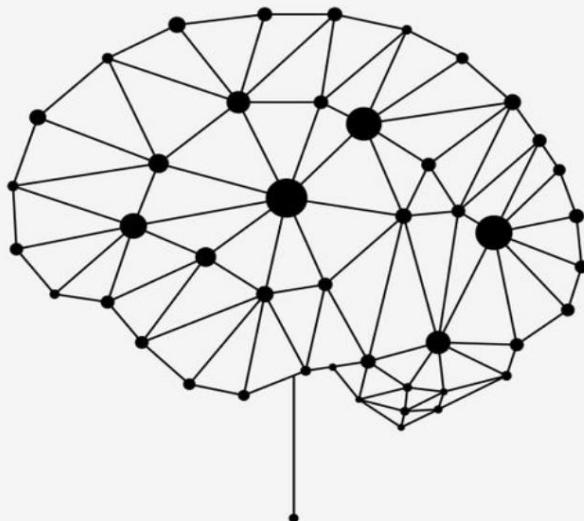


ROBERTO VALDÉS PUENTES
ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

ENFOQUE
HISTÓRICO-CULTURAL E
APRENDIZAGEM
DESENVOLVIMENTAL
contribuições na perspectiva do Gepedi



Colaboradores

BIANCA CARVALHO FEROLA
CECÍLIA GARCIA COELHO CARDOSO
CLÁUDIA SILVA DE SOUZA
EWELLYNE SUELY DE LIMA LOPES
FLÁVIA PIMENTA DE SOUZA CARCANHOLO
GRASIELA MARIA DE SOUSA COELHO
IONE MENDES SILVA FERREIRA
JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA

LEANDRO MONTANDON DE ARAÚJO
SOUZA
LUCIELLE FARIAS ARANTES
NAÍMA DE PAULA SALGADO CHAVES
PATRÍCIA LOPES JORGE FRANCO
PAULA ALVES PRUDENTE AMORIM
RUBEN DE OLIVEIRA NASCIMENTO
WALESKA DAYSE DIAS DE SOUSA

O presente livro tem como propósito apresentar uma síntese, mesmo que parcial, da contribuição teórica do grupo de estudos e pesquisas em didática desenvolvimental e profissionalização docente (GEPEDI), a partir da divulgação do conteúdo de resultados de pesquisa de seus coordenadores, bem como de algumas das dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas e defendidas, entre 2014 e 2021, em três frentes fundamentais: (1) enfoque histórico-cultural, (2) aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo, (3) atividade pedagógica e formação de professores nessas perspectivas. Em tal sentido, a obra está estruturada em um capítulo introdutório e três partes, somando ao todo 19 capítulos.

O leitor interessado poderá perceber, por um lado, aquilo que tem sido objeto de preocupação no grupo nos últimos dez anos; por outro, as escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas adotadas para abordar esse objeto, com o qual é possível perceber o que diferencia e aproxima o GEPEDI dos demais grupos de pesquisas brasileiros vinculados a essas três temáticas.

Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi.

Livro I
Série Ensino Desenvolvimental
Volume 14

Direção Editorial

Willames Frank da Silva Nascimento

Comitê Científico Editorial

Dr. Alberto Vivar Flores

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr^a. María Josefina Israel Semino

Universidade Federal do Rio Grande | FURG (Brasil)

Dr. Arivaldo Sezyshta

Universidade Federal da Paraíba | UFPB (Brasil)

Dr. Dante Ramaglia

Universidad Nacional de Cuyo | UNCUYO (Argentina)

Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. Sirio Lopez Velasco

Universidade Federal do Rio Grande | FURG(Brasil)

Dr. Thierno Diop

Université Cheikh Anta Diop de Dakar | (Senegal)

Dr. Pablo Díaz Estevez

Universidad De La República Uruguay | UDELAR (Uruguai)

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

Ms. Achilles Delari Junior
Pesquisador Aposentado | Brasil

Dr. Alberto Labarrere Sarduy
Universidad Santo Tomás | Chile

Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia | Brasil

Dr. Antonio Bolívar Gotia
Universidad de Granada | Espanha

Dra. Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia | Brasil

Dra. Elaine Sampaio Araújo
Universidade de São Paulo | Brasil

Dra. Fabiana Fiorezi de Marco
Universidade Federal de Uberlândia | Brasil

Dr. Francisco Curbelo Bermúdez
AJES | Brasil

Dr. Humberto A. de Oliveira Guido
Universidade Federal de Uberlândia | Brasil

Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Universidade de Brasília | Brasil

Dr. Isauro Núñez Beltrán
Universidade Federal de Rio Grande do Norte | Brasil

Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada
Universidade Federal da Integração Latinoamericana | Brasil

Dr. Luis Quintanar Rojas
Universidad Autónoma de Puebla | México

Dra. Maria Aparecida Mello

Universidade Federal de São Carlos | Brasil

Dra. Maria Célia Borges

Universidade Federal do Triângulo Mineiro | Brasil

Dr. Orlando Fernández Aquino

Universidade de Uberaba | Brasil

Dr. Reinaldo Cueto Marin

Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus | Cuba

Dr. Roberto Valdés Puentes

Universidade Federal de Uberlândia | Brasil

Dr. Ruben de Oliveira Nascimento

Universidade Federal de Uberlândia | Brasil

Dra. Silvia Ester Orrú

Universidade de Brasília | Brasil

Dra. Suely Amaral Mello

Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho | Brasil

Dra. Yulia Solovieva

Universidad Autónoma de Puebla | México

Série

Ensino Desenvolvimental

Direção

Dra. Andréa Maturano Longarezi e

Dr. Roberto Valdés Puentes

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi

Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi

Livro I
Série Ensino Desenvolvimental
Volume 14

Colaboradores:
Bianca Carvalho Ferola
Cecília Garcia Coelho Cardoso
Cláudia Silva de Souza
Ewellyne Suely de Lima Lopes
Flávia Pimenta de Souza Carcanholo
Grasiela Maria de Sousa Coelho
Ione Mendes Silva Ferreira
José Bartolomeu Jocene Marra
Leandro Montandon de Araújo Souza
Lucielle Farias Arantes
Naíma de Paula Salgado Chaves
Patrícia Lopes Jorge Franco
Paula Alves Prudente Amorim
Ruben de Oliveira Nascimento
Waleska Dayse Dias de Sousa

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank

DIAGRAMAÇÃO: Willames Frank

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2021 Editora PHILLOS ACADEMY
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.phillosacademy.com
phillosacademy@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S660p

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano,

Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do gepedi, Livro 1/(Série> Ensino desenvolvimental), Vol. 14 - PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano, - Goiânia: Phillos Academy, 2021.

ISBN: 978-65-88994-48-1

DOI: 10.29327/545065

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Educação. 2. Psicologia Histórico-cultural. 3. Aprendizagem Desenvolvimental. 4.

Atividade de Estudo.

5. Formação de professores. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

Educação 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

Roberto Váldes Puesntes

Andréa Maturano Longarezi

Capítulo 1 17

Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI: estado da arte

Roberto Valdés Puentes

Andréa Maturano Longarezi

PARTE I 40

CONTRIBUIÇÕES DO GEPEDI NA PERSPECTIVA DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Capítulo 2 41

O termo mediação em textos de Lev S. Vigotski: caracterização, enfoques e implicações na educação

Ruben de Oliveira Nascimento

Capítulo 3 79

A constituição humana pela unidade personalidade-psique-atividade: contribuições de S. L. Rubinstein para o campo educacional

Leandro Montandon de Araújo Souza

Capítulo 4 122

Contribuições de L. I. Bozhovich para a compreensão da formação e desenvolvimento da personalidade: Um estudo introdutório

Ione Mendes Silva Ferreira

Andréa Maturano Longarezi

Capítulo 5 154

A psicologia histórico-cultural soviética (1917-1991): Problemas de paternidade associados as obras e autores importantes

Roberto Valdés Puentes

Capítulo 6 176

Docência com adolescentes: contribuições para um ensino desenvolvimental

Cláudia Silva de Souza

Capítulo 7 199

Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: uma análise à luz da teoria da subjetividade

Naíma de Paula Salgado Chaves

Roberto Valdés Puentes

PARTE II 235**CONTRIBUIÇÕES DO GEPEDI NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL****Capítulo 8** 236

A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin

Ewellyne S. L. Lopes

Capítulo 9 267

V. V. Davidov: contribuições à teoria da atividade de estudo 267

Cecília Garcia Coelho Cardoso

Roberto Valdés Puentes

Capítulo 10 311

Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963 – 2019)

Paula Alves Prudente Amorim

Roberto Valdés Puentes

Capítulo 11 345

Princípios didáticos, orientações metodológicas e desenvolvimento integral do estudante: contribuições de L. V. Zankov

Bianca Carvalho Ferola

Andréa Maturano Longarezi

Capítulo 12 381

Obutčenie por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental

Andréa Maturano Longarezi

Capítulo 13 415

A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo

Capítulo 14 451

Por uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola

Lucielle Farias Arantes

PARTE III 486

CONTRIBUIÇÕES DO GEPEDI PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL

Capítulo 15 487

Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro

Andréa Maturano Longarezi

Capítulo 16 522

Desenvolvimento dos motivos formadores de sentido de professores e estudantes em conceitos matemáticos no ensino fundamental

Patrícia Lopes Jorge Franco

Capítulo 17 561

Colaboração e criatividade na formação para o desenvolvimento de professores universitários

Waléska Dayse Dias de Sousa

Capítulo 18 598

Trabalho e docência universitária: a formação contínua como processo político-pedagógico-psicológico de produção de conhecimento

Grasiela Coelho

Capítulo 19 630

A formação do professor de/em línguas em Moçambique pela estratégia da intervenção didático-formativa: das abstrações à síntese possível para a didática do Português

José Bartolomeu Jocene Marra

SOBRE OS AUTORES 655

Capítulo 7

Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: uma análise à luz da teoria da subjetividade⁷⁴

*Naíma de Paula Salgado Chaves
Roberto Valdés Puentes*

Introdução

Os sistemas de princípios didáticos elaborados na perspectiva marxista da educação foram objeto de nossa pesquisa (CHAVES, 2019) e de estudo crítico de seus fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos com base em alguns pressupostos da Epistemologia Qualitativa⁷⁵ e da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey e seus seguidores (GONZÁLEZ REY, 2002a, 1997).

González Rey⁷⁶ desenvolveu sua teoria sob a compreensão de que o materialismo histórico e dialético une a realidade objetiva, os sujeitos e suas transformações, bem como de que a matéria não está posta *a priori* em relação à consciência: ela se constitui no ato consciente. Assim, matéria e consciência se dão em uma relação de reciprocidade, sem que uma seja causa da outra. Ambas se evocam ao mesmo tempo. É nesse sentido que González Rey desenvolve sua concepção teórica de sujeito, personalidade, aprendizagem, desenvolvimento e subjetividade.

⁷⁴ O presente texto apresenta os resultados obtidos na produção da tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, MG/2019, 284f. desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

⁷⁵ Os principais aspectos da Epistemologia Qualitativa são o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento; a pesquisa como processo de comunicação e diálogo; e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.

⁷⁶ Em nossa tese apresentamos o estudo crítico de Fernando González Rey às diferentes correntes da Teoria Cultural-Histórica desenvolvida na União Soviética, especialmente, da Teoria da Atividade. Sua análise, estudo e crítica se desenvolve a partir das proposições dos autores que investiga, citando suas teses e contrapondo-as.

A Didática é aqui assumida enquanto eixo central da pesquisa, a partir do estudo de uma de suas categorias específicas, os “princípios didáticos”. A Didática é a teoria e prática da organização do processo de ensino-aprendizagem fundamentado na unidade dialética e complexa dos modos, condições e fundamentos de sua realização, visando à formação integral do ser humano. Isso posto, apresentaram-se as seguintes questões: “qual a relevância da categoria de princípios para a Didática na perspectiva marxista da educação?”; “a compreensão crítica e a análise sobre os sistemas de princípios didáticos formulados sob a orientação da educação marxista podem revelar novas interpretações quanto ao entendimento da unidade dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e, principalmente, de sujeito?”; “que pressupostos teóricos são necessários para essa análise e compreensão dos sistemas de princípios como categoria fundamental da Didática na perspectiva marxista da educação?”

Tais questionamentos estiveram orientados pelo objetivo de sistematizar as tipologias e classificações elaboradas sobre os princípios didáticos na perspectiva marxista, a partir da análise crítica à luz de alguns dos pressupostos da Teoria da Subjetividade. Desse modo, o percurso da investigação esteve integrado por três momentos distintos, mas complementares: a) estudo, discussão e aprofundamento da Teoria da Subjetividade como fundamento e eixo estrutural para as análises, leitura e interpretação dos princípios didáticos na perspectiva marxista; b) processo de localização, tradução, catalogação, sistematização e classificação de sistemas de princípios didáticos elaborados por diversos autores, em contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos distintos, na perspectiva marxista da educação; e c) discussão e análises dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos dos sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação localizados e selecionados.

O texto pode ser localizado no âmbito das pesquisas realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI, que favorecem o acesso de pesquisadores contemporâneos ao

pensamento e obra da matriz histórico-cultural (FEROLA, 2019; LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; FRANCO, 2013; NASCIMENTO, 2014; LONGAREZI; ARAÚJO; PIOTTO; MARCO, 2018; LONGAREZI; PUENTES; ARAUJO, 2020; LOPES, 2020; CARDOSO, 2020; AMORIM, 2020; SOUZA, 2019; LOPES, 2020; PUENTES, 2017; CARCANHOLO, 2020).

Teoria da subjetividade: conceitos e fundamentos

Assumiu-se a Teoria da Subjetividade como fundamento para nossa análise crítica, em primeiro lugar, pelo vínculo intelectual e pessoal que o Gepedi – Grupo de Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, mantém com seu fundador, o pesquisador cubano Fernando González Rey, Albertina Mitjáns Martínez, seu grupo e seus colaboradores; em segundo, pelos seus aportes teóricos que colocam em evidência as dicotomias interno/externo; realidade subjetiva/realidade objetiva; produção/reprodução; cognitivo/emocional, dentre outras, que abrem novas possibilidades de compreender que o sujeito integra como unidade e totalidade de forma complexa e dialética essas dicotomias.

Entendemos que uma análise crítica precisa ser apurada por uma base teórica que forneça critérios que possibilitem desenvolvê-la e que seja fonte de contribuição para o avanço da ciência, isso é, não invalida ou nega o que já foi desenvolvido, mas, de posse destas produções teóricas que carregam consigo expressões históricas, sociais, culturais, políticas e de subjetividades, o objetivo é inspirar uma interpretação que oxigene ideias e desafie novos projetos.

É, portanto, imprescindível reconhecer as relevantes contribuições que representaram e orientaram o processo educativo em determinados momentos, posição que não impede a análise das suas limitações, o que certamente possibilita avanço no estudo da Didática, em especial na sua categoria de formulação de princípios didáticos.

As bases da Teoria da Subjetividade de González Rey se sustentam nos clássicos do materialismo histórico-dialético (K. Marx e F. Engels), nas posições filosóficas de C. Marx, Maurice Merleau-Ponty e Edgar Morin, na psicologia cultural-histórica (principalmente L. S. Vigotski, S. L. Rubinsten e L. Bozhovich, V. E. Chudnovsky, K. A.

Abuljanova, B. F. Lomov e B. G. Ananiev,) e nas concepções psicológicas da personalidade de G. Allport e F. Guattari. Seu ponto característico é o entendimento do caráter gerador da psique, convicção que contradiz as concepções psicológicas marxistas da maior parte dos autores que lhe precederam. Este entendimento entra em contradição, sobretudo, com a teoria cultural-histórica da atividade, de A. N. Leontiev e seguidores.

O caráter materialista nesta concepção de subjetividade defendida por González Rey, ultrapassa o entendimento de materialismo como sinônimo de determinismo; além disso, mantendo a defesa de seu caráter histórico, social, cultural, no papel do trabalho e da atividade na constituição humana, conforme afirma Marx (2008):

[...]. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, 2008, p.47).

De acordo com o filósofo, o ponto de partida para a compreensão da realidade social não é o que está, *a priori*, na consciência, como resultante do pensar. Contudo, mesmo com a ressalva imperativa de que não se deve começar pela consciência, o filósofo alemão não advoga que o pensar e seus produtos (como as ideias e a consciência) devam ser ignorados no processo do conhecimento e nem exclui estas questões de o processo material-dialético de formação do homem como ser humano-social.

Neste processo, Marx chegou às seguintes conclusões: o material é o determinante do real; essa condição, porém, não implica abolir o papel ativo do pensamento, das ideias, da consciência. O que esse entendimento revela é a intrínseca relação entre o material e o ideal. A filosofia histórico-dialética emprega uma concepção materialista que une dialeticamente a realidade objetiva, os sujeitos e suas transformações. Desta forma, a ideia de que a matéria precede a consciência não significa afirmar que um desses elementos precede o outro, ou o inverso: significa que a ideia é condição para a atividade consciente.

A interpretação do pensamento de Marx que leva a um reducionismo e objetivismo, a um mecanicismo entre a esfera da

produção da existência (determinante) e a esfera das ideias e da consciência (determinada), sem uma ideia de unidade ou de práxis como mediação entre a objetividade e a subjetividade, entre o material e o espiritual, entre a base e a superestrutura, carece de uma análise consistente de sua filosofia. A Teoria da Subjetividade de González Rey assume, de partida, a posição marxista sobre a materialidade, que une dialeticamente a realidade objetiva, os sujeitos e suas transformações, e que, a partir disso, ativa nossas interpretações e coerência do fundamento apreendido.

Diante dessa breve consideração a respeito da base materialista da Teoria da Subjetividade de González Rey fica evidente a indissociabilidade entre a concepção materialista e a lógica histórico-dialética como coerência de sua perspectiva marxista. Ao considerar as origens materiais e a ação interativa e implicada do homem na sua ação de transformar, criar, produzir, relacionar-se e viver suas experiências demonstra-nos sua compreensão do homem como gerador de sentidos subjetivos.

Na Teoria da Subjetividade considera-se que o social e o individual são sistemas que se constituem mutuamente, em que um não se sobrepõe ao outro. Nas palavras do autor, “a subjetividade não tem causas externas, ela expressa produções diante das situações vividas” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 51). A subjetividade é simultaneamente individual e social, se produz na vida. Isso inviabiliza pensar em determinação social. Nessa direção, é essencial compreender a subjetividade como um sistema configuracional, em que não há relação imediata entre os diferentes elementos dos sistemas e tampouco que a soma deles define a subjetividade. A subjetividade é a produção que emerge da articulação desses sistemas (individual e social) na sua relação com a cultura. Portanto, a Teoria da Subjetividade compõe-se de conceitos que dão unidade a um sistema de configuração de sentidos subjetivos e significados. As configurações são sistemas em movimento que guardam a qualidade de compreender o sujeito como gerador e produtor de subjetividades num processo ativo que expressa a vitalidade da vida.

González Rey (2005a,c) apresenta um arcabouço teórico detalhando todo o percurso histórico em que o campo da psicologia foi sendo desenvolvido, explorando assim os fundamentos e concepções que

cada momento histórico, social, econômico e político engendrou em sua constituição. Diante dos argumentos de que o sujeito se constitui pela reprodução, assimilação, interiorização, apropriação e consciência como reflexo, traz novos argumentos que contradizem a noção de sujeito determinado e passivo, ao reconhecer o caráter produtor de sua subjetividade a partir da experiência vivida na atividade humana. É uma totalidade, uma rede complexa e implicada entre sujeito e a realidade (que não é só o hoje, mas a vida de toda a humanidade) que, ao ser vivida, é continuadamente pensada, transformada e produzida.

A psicologia soviética foi pioneira no desenvolvimento de uma concepção que ampliou a compreensão dos fenômenos psicológicos condicionando-os aos aspectos sociais, históricos e culturais (GONZÁLEZ REY, 2005a). A explicação sobre a questão da formação social do psiquismo se deu sobre a base de dois processos: o reflexo e a interiorização, os quais, segundo González Rey (2005a), dão atribuição primária ao objeto.

A partir do estudo consistente contextualizado das obras de Vigotski e Rubinstein, dentre outros, González Rey (1997, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2007, 2012a, 2012b) elaborou os elementos essenciais para o desenvolvimento da categoria subjetividade⁷⁷. Essa categoria analítica esteve presente desde o início de suas investigações e seu desenvolvimento foi se constituindo a partir das análises críticas dos principais períodos e ideias de Vigotski e Rubinstein, mais especificamente, da produção teórica de ambos. Destes pesquisadores, González Rey (2012c) coloca:

O caráter gerador, produtor da psique humana, essencial para a consideração da subjetividade como produção de sentido (GONZÁLEZ REY, 2001, 2002), é o centro da última mensagem

⁷⁷ Ainda, para entender o significado de subjetividade, é importante esclarecer a diferença entre a subjetividade e o subjetivismo. O subjetivismo representa a ênfase em uma gênese intrapsíquica dos fenômenos humanos de maneira separada de outras condições da vida, já a subjetividade é a qualidade específica dos processos e fenômenos humanos nas condições da cultura, algo inseparável das condições de vida da pessoa, ainda que não seja uma expressão direta e linear dessas condições. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 13).

que Rubinstein nos legou a partir de suas últimas obras, o que teve outra grande semelhança com Vygotsky. Ambos, Vygotsky e Rubinstein, foram, a meu ver, os autores mais importantes da nascente psicologia cultural-histórica que emergiu no devir da Psicologia Soviética. (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 270).

Portanto, pode-se inferir que González Rey desenvolveu a Teoria da Subjetividade a partir da compreensão crítica das tensões e contradições do surgimento da Psicologia Soviética dentro de seu contexto, e do caráter eminentemente dialético de sua parte. O pesquisador evidencia a apreensão entre a ciência e a política que caracterizaram todo o desenvolvimento da psicologia soviética e suas construções teóricas. Exemplifica:

Na Teoria de A. N. Leontiev se sintetizam muito bem os dois efeitos centrais do estalinismo sobre a psicologia: sua tendência à objetivação do psíquico, e se centrar nos níveis micro do social, deixando de lado os níveis macrossociais e as formas em que estes vão intervir no desenvolvimento da subjetividade individual e social. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 84).

Tal postura de Leontiev, comum à de muitos outros da época, inviabilizou a compreensão da psique como produtora e geradora, reduzindo-a apenas à noção de reflexo do externo.

Nessa nova proposta de González Rey, em que as configurações subjetivas – e não mais as funções psíquicas – são o núcleo da subjetividade humana, ganha centralidade o caráter gerador e produtivo dos processos subjetivos da experiência humana. Este caráter gerador de subjetividades dos processos humanos se opõe ao paradigma natural-instrumentalista, isto é, o materialismo mecanicista que predominou na psicologia soviética. Assim, conceitos como internalização, reflexo e mediação, não são mais fundamentos para explicar o complexo funcionamento e desenvolvimento das funções psíquicas como configurações psicológicas.

González Rey (2003) ainda elucida que o desenvolvimento da subjetividade responde à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico

em uma ontologia⁷⁸ própria. Para tanto, defende a necessidade de uma mudança epistemológica e metodológica que apoie a produção desse conhecimento, orientada para uma realidade de caráter sistêmico, dialético e dialógico.

Compreendido, de modo geral, o movimento investigativo e crítico que González Rey desenvolve para propor a Teoria da Subjetividade, passamos a discutir sobre os principais conceitos que formam a base para a análise dos sistemas de princípios didáticos que apresentaremos mais adiante. Trataremos primeiramente do conceito que subjetividade.

O termo “subjetividade” trata de um processo qualitativo do ser humano (sujeito como gerador e produtor de subjetividades num processo ativo que expressa a vitalidade da vida), seja ele social ou individual, que envolve emoções e processos simbólicos que se integram em novas unidades subjetivas, o que possibilita o desenvolvimento da personalidade⁷⁹ como uma nova qualidade humana, a subjetividade, a partir de um movimento dialético entre o social e o individual. O momento individual é constituído por um sujeito comprometido e implicado permanentemente no processo de suas práticas sociais, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. Os sentidos subjetivos expressam, portanto, o microcosmo de toda a sua vida. O modo como as experiências histórico-sociais são vivenciadas pelo indivíduo e pelas instâncias sociais resultam em configurações subjetivas que emergem no curso destas experiências.

⁷⁸ Entendendo ontologia como o movimento de investigação do ser humano, superando a falsa concepção da sua natureza como imutável e a-histórica. Portanto, não há como discutir a ontologia do ser social sem compreender a ontologia geral, isto é, entender a visão histórica e social do real. Compreensão de que consciência e realidade objetiva são dois momentos com o mesmo estatuto ontológico, ou seja, a consciência não é um simples epifenômeno da realidade objetiva.

⁷⁹ A personalidade é entendida como uma fonte dinâmica de sentidos subjetivos no contexto da ação, não sendo um fator determinante do comportamento humano. As expectativas, os sentimentos e outras produções subjetivas resultam no sistema subjetivo individual produzido na sua experiência vivida. González Rey relata que essa compreensão da personalidade como sistema implicado no curso da ação e não como determinante dela, o fez reler a obra de Vigotski e repensar a definição de sentido psicológico a partir do que ele conceituou “sentido da palavra”, resultando no trânsito do tema de “personalidade” para o tema de “subjetividade”.

Nesta compreensão, entende-se que é um processo que nos permite adentrar nas complexas formações “simbólico-emocionais”⁸⁰ que estão na base das produções humanas. Assim, tornam-se importantes elementos de estudo: a gênese deste processo; a relevância do afeto, das emoções sem sobreposição ao cognitivo e vice-versa; a consciência como unidade dialética; e a cultura.

Outro conceito fundamental é o de “sujeito”. Vejamos nas próprias palavras do autor: “*o sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas [...]*” (GONZÁLEZ REY, 2017, p.73). Nessa perspectiva, fica evidente o caráter gerador e produtor do sujeito na unidade do simbólico-emocional. A produção é uma dimensão fundamental para a subjetividade. A experiência pode ser a mesma para os sujeitos, o que vai mudar é a maneira como cada um sente e produz sentidos subjetivos. Isto posto, fica claro que a unidade do simbólico (cognitivo, criatividade, fantasia, imaginação) e do emocional representa o “sentido subjetivo”, e define o caráter subjetivo das experiências humanas. Em outras palavras, sentido subjetivo é a unidade do simbólico-emocional a partir da experiência vivida pelo sujeito. É uma produção do sujeito na sua interação com o mundo, tornando a realidade subjetiva, nutrindo-se constantemente da experiência vivida, não só de suas ações do momento atual, mas também dos sentidos historicamente configurados. O sentido se caracteriza como produção singular: não é universal, pois traz a marca da história do sujeito e de sua ação nos contextos atuais de sua vida. Deste modo, o sentido está sempre envolvido na subjetividade, tanto social como individual.

⁸⁰ A unidade simbólico-emocional difere do princípio da unidade cognitivo-afetivo formulado por Vigotski, na sua tentativa de evidenciar uma concepção integradora da psique. Simbólico são processos que substituem, transformam e sintetizam sistemas de realidades objetivas em realidades (produção humana) que são inteligíveis na cultura. O simbólico termina sendo naturalizado como parte da objetividade em que o mundo cultural humano aparece para a nova geração. Portanto, não são produções lineares e nem diretas com a realidade, pois, tem um caráter singular. O simbólico aponta para o caráter gerador da psique do homem, como criador e utilizador de símbolos nos espaços culturais, isto é, o simbólico é uma produção que expressa o caráter gerador de subjetividade. Já o cognitivo fica mais restrito à capacidade do homem se relacionar com algo pela informação. Assim, os processos simbólicos são inseparáveis dos emocionais. (GONZÁLEZ REY, 2017)

É preciso entender a unidade simbólico-emocional como uma chave de análise crítico-interpretativa das concepções teóricas-metodológicas que fundamentaram a elaboração de princípios didáticos na perspectiva marxista, para buscar, em profundidade, desvelar a aparência formal de integrar afetivo e cognitivo e sua realização. Aliado a essa compreensão, temos como máxima de análise o conceito de sujeito no reconhecimento de seu caráter ativo, gerador, reflexivo, criativo e sua relação com o social em permanente estado de tensão e rupturas, podendo gerar novos sentidos subjetivos e, assim, unidades de subjetivação individual e social.

Com base nesses conceitos, González Rey defende a ideia da aprendizagem enquanto uma produção subjetiva na qual se desenvolve e se criam, a partir do conhecimento, recursos para enfrentar exigências e situações da vida que cobram seu posicionamento, decisão e participação, e não a mera reprodução acrítica do quanto aprendido. A aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito estão intrinsecamente relacionados e são processos interativos, de qualidade e produção subjetiva que integra o individual e o social. Desse modo, é essencial transcender a concepção cognitivo-intelectual do processo de aprender ou de um processo plurideterminado no qual o emocional e o relacional são considerados uma adição ao cognitivo para favorecer o ou estimular o. Mitjáns Martinez e González Rey (2012) explicam o significado que a produção do conhecimento tem como essencial à categoria do sujeito que aprende. A natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade. A subjetividade alimenta-se de uma produção simbólica de origem cultural e de uma produção social e histórica. Desse modo, essa produção na prática social é portadora de uma emotionalidade que se constitui no sujeito, sentidos que permitem falar da mente como sistema gerador, compreendendo que a aprendizagem escolar como um processo em que a personalidade está ativamente implicada.

Esta explicação nos coloca diante de uma reflexão importante, de que a produção do sujeito tem como matéria prima sua vida social e cultural, articulada a todos os seus processos subjetivos constituídos em sua experiência vivida. Assim, esta produção caracteriza o sujeito que aprende e desenvolve pela capacidade de produzir configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento de recursos, de operações,

funções e decisões que assume em novas experiências de forma ativa e comprometida. Nestes termos, o elemento-chave para compreender a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento é a capacidade geradora do sujeito frente às situações em que usa esse saber.

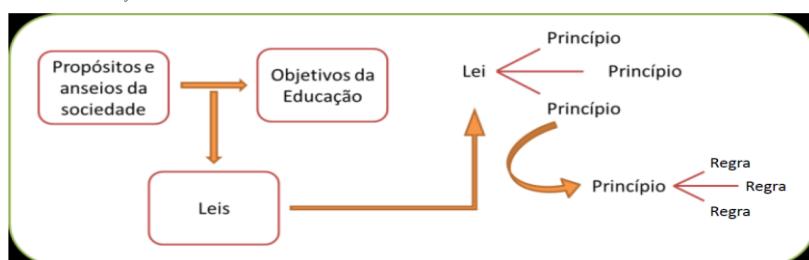
Ao não considerar o envolvimento emocional dos alunos, promovendo meramente um exercício cognitivo que se aplica ao desenvolvimento puramente intelectual, o processo de ensino-aprendizagem institucionalizado permanece desprovido de sentido subjetivo. Compreender o ser humano é vê-lo como processo, como fenômeno em andamento, que vive a contradição e, por não estar totalmente determinado, é essencialmente mutável, é transformador, é desafiado por si mesmo a superar-se.

Sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista de educação

Com base nesses fundamentos de González Rey, definiram-se as categorias de análise dos sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: sujeito, subjetividade, sentido subjetivo, aprendizagem e desenvolvimento, unidade simbólico-emocional e dialética.

O olhar investigativo sobre a categoria da Didática intitulada “princípios Didáticos”, é, em nosso entendimento, singular por possibilitar, ainda mais, validar a relação entre as leis do ensino, os princípios didáticos e as regras didáticas que são indicações complementares para a realização e correta condução dos princípios didáticos, bem como a articulação intrínseca destes elementos com as finalidades da educação e da sociedade e, com isso, revelar o valor pedagógico, científico e filosófico assumido pelos componentes da Didática. A partir da imagem a seguir (Figura 1), pode-se visualizar e compreender como se estabelecem a organização desta relação:

FIGURA 1 – RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E LEIS



Fonte: Chaves (2019).

Os “princípios didáticos” configuram um sistema e são postulados gerais sobre a estruturação do processo de ensino-aprendizagem em correspondência com os objetivos e fins da educação, fundamentando a direção e orientação do trabalho docente na formação intelectual e no desenvolvimento do estudante, conforme os objetivos da sociedade em questão. Eles têm caráter sistêmico e processual, pelo que a não observância de um dos princípios didáticos que compõem o sistema coloca em fragilidade o cumprimento dos demais e, por conseguinte, afeta o processo e o resultado da finalidade do sistema e da educação. No sistema de princípios, cada unidade cumpre determinados objetivos do ensino e, ao mesmo tempo, se subordina às finalidades de todo o sistema e da educação, o que exige que sejam observados em sua integralidade (KLINGBERG, 1972; DANILOV, 1972).

Os princípios didáticos originam-se do desenvolvimento histórico da prática educativa a partir de suas determinadas regularidades, características gerais e regras, o que corrobora para o caráter científico da Didática. O processo de ensino-aprendizagem assume, assim, sua explicação e orientação científica com o apoio de outras ciências. Não é demais enfatizar que uma investigação sobre os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que orientaram a produção de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação remete-nos a possibilidade de pensar/transformar a realidade brasileira a partir de princípios didáticos, pois guardam em si a função de garantir que as finalidades da educação e da sociedade se materializem. Por exemplo, podemos, ao longo da leitura da análise interpretativa dos sistemas de princípios didáticos, ir produzindo um desejo de que princípios didáticos, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, ampliem cada vez mais nossa compreensão de que o processo de aprendizagem nos torna cada vez mais perto de nossa humanidade, e de que sejamos todos sujeitos autorais de nossa história em unidade uns com os outros.

Desse modo, nosso estudo corrobora a importância do conhecimento dos fundamentos e finalidades do processo educativo na hora de viabilizar a criação de condições para que passem da esfera teórica à esfera prática. Isto é, compreender as finalidades e os objetivos gerais da Educação é essencial para entender a existência e as relações humanas na sua dinamicidade, complexidade e entrelaçadas pelas condições históricas, sociais, culturais e econômicas. Assim, extraem-se fundamentos que

desestabilizam a tradicional estrutura limitadora do pedagógico apenas às paredes da sala de aula, negando-se a educação como ação política que proporciona conhecimentos e habilidades para uma vida produtiva no contexto de construção de uma sociedade democrática, intercultural e cidadã.

A pesquisa teve como critério de delimitação a escolha de autores cujos trabalhos apresentam uma base filosófica materialista e dialética a respeito do caráter histórico-cultural da sociedade e dos indivíduos, bem como sobre o papel da educação, da escola e dos processos de ensino-aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano, formulada por K. Marx, F. Engels e V. I. Lenin, fundamentalmente.⁸¹ A partir desse critério, foram selecionados os sistemas de princípios didáticos estabelecidos por autores soviéticos e russos, alemães, cubanos e brasileiros que se apresentam no quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Autores marxistas com sistemas de princípios didáticos selecionados.

Nacionalidade	Autor(es)	Ano
Soviéticos e russos	1.L.S. Vigotski, A. N. Leontiev, Ya. Galperin (apresentados por Isauro Beltrán Núñez). 2.N. A. Konstantinov, A. L. Savich e M. T. Smirnov 3.N. V. Savin 4.V.V. Davidov 5.M. A. Danilov 6.L. V. Zankov 7.A. A. Leontiev	(1930-1950) - 2009 1964 1972 1975 1972 1975
Alemães	1.L. Klingberg 2.Coletivo de Autores	1972 1981
Cubanos	1.G. Labarrere Reyes e G. E. Valdívia Pairoli 2.M. Silvestre Oramas e J. Zilberstein Toruncha 3.A. Mitjáns Martínez	1988 2002 1997/2017
Brasileiros	1.J. C. Libâneo 2.M. S. F. Sforni 3.L. M. Araújo Souza 4.M. A. S. Franco 5.A. M. Longarezi	1990 2015 2016 2013 2017

Fonte: Chaves (2019).

⁸¹ A presente pesquisa levou em consideração, como fonte de inspiração de natureza teórica e metodológica, os estudos prévios sobre princípios didáticos realizados por (SILVESTRE ORAMAS; TORUNCHA ZILBERSTEIN, 2000, 2002; NÚÑEZ, 2009).

O quadro anterior permite conferir que foram localizados 17 (dezessete) sistemas de princípios didáticos elaborados ao longo de um período de quase noventa anos, isto é, entre, aproximadamente, 1930 e 2017. A maior quantidade de propostas foi elaborada por autores soviéticos e russos (7); seguida pelas brasileiras (5); cubanas (3) e alemãs (2). O sistema de princípios de Vigotski, Leontiev e Galperin, foi resultado da interpretação teórica da obra desses três autores realizada pelo professor e pesquisador cubano Isauro Beltrán Núñez (2009), a partir de Talizina (1988), para o caso específico de Galperin. As propostas soviéticas foram elaboradas, maioritariamente, entre 1965 e 1975, etapa na qual o desenvolvimento dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação atingiu seu nível mais elevado. Os sistemas de princípios didáticos elaborados no contexto do Brasil, excetuando a proposta de Libâneo (1990), são muito recentes.

No quadro seguinte (Quadro 2), por sua vez, apresenta-se um panorama geral que indica: a) a distribuição das propostas de sistemas de princípios didáticos no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica e na formação de professores; b) os autores desses sistemas de princípios didáticos; c) a nacionalidade dos autores; d) a quantidade exata de princípios em cada sistema; a origem ou procedência desses sistemas.

Quadro 2 – Distribuição, autoria, nacionalidade, quantidade e origem dos Princípios Didáticos

Princípios didáticos processo ensino-aprendizagem na Educação Básica (EA)		
Autores	Quant.	Origem
Autores Soviéticos		
1. Núñez apresentando a L. S. Vigotski; A. N. Leontiev; P. Ya. Galperin	15	Principais teses dos autores: - Ensino que desenvolve; - Teoria da Atividade; - Formação por etapas das ações mentais.
2. N. A. Konstantinov, A. L. Savich e M. T. Smirnov	6	Resultado de estudos e conferências e da concepção marxista-leninista do conhecimento.
3. Nikolai Vasilievich Savin	5	Resultado de estudos de autores e da concepção marxista-leninista do conhecimento.
4. Vasilii Vasilievich Davydov	4	Análise e crítica dos princípios didáticos da escola tradicional.
5. Mikhail Alexandrovich Danilov	7	Análise das limitações de alguns sistemas de princípios didáticos.
6. Leonid Zankov	5	Experimento didático-formativo.
7. Alexei Alexeevich Leontiev	10	Experiência como pesquisador, professor e estudo teórico.

Autores alemães		
8. Lothar Klingberg	9	Análises críticas, interrogações sobre a unidade de leis do ensino, princípios didáticos e regras
9. Coletivo de Autores	7	Estruturação da educação socialista.
Autores cubanos		
10. Guillermina Labarrere Reyes e Gladys Valdivia Pairol	9	Resposta à exigência de construção da educação socialista.
11. Margarita Silvestre Oramas e José Zilberstein Toruncha	8	Revisão dos principais sistemas de princípios didáticos e investigações experimentais.
Autores brasileiros		
12. José Carlos Libâneo	6	Estudo teórico: a Didática
13. Marta Sueli de Faria Sforni	5	Aproximação da Teoria Cultural-Histórica e a Didática.
14. Leandro Montandon de Araújo Souza	4	Didática desenvolvimental para o ensino da Sociologia no Ensino Médio.
Total de princípios (EA)		100
Princípios Didáticos – Formação de professores (FP)		
Autores	Quant.	Origem
Autores cubanos		
15. Albertina Mitjáns Martínez	7	Pesquisas no Ensino Médio e no Ensino Superior com o objetivo de estruturar ações sistêmicas para desenvolver a criatividade em sala de aula – formação de professores.
Autores Brasileiros		
16. Maria Amélia Santoro Franco	4	Didática para a formação de professores.
17. Andréa Maturano Longarezi	8	Didática desenvolvimental para a formação de professores
Total de princípios (FP)		19

Fonte: Chaves (2019)

Podemos observar que, entre os autores, existe uma disparidade muito acentuada a respeito da quantidade de princípios didáticos que integram os sistemas propostos. Esse dado pode ser compreendido a partir de três pontos: a) as características pessoais de cada autor; b) a necessidade de desmembrar orientações que consideram de maior valor e destaque pedagógico; e c) a origem contextual da elaboração. Destaque-se aqui que a quantidade de princípios propostos, tanto no interior dos sistemas para o processo ensino-aprendizagem na Educação Básica (100 princípios), quanto dos sistemas de formação de professores (19 princípios), revela que os autores, ao explicitarem seus princípios, procuram estabelecer a relação adequada entre anseios da sociedade, finalidades da educação e fundamentos teóricos que sustentam orientações, organização, direção e ações para a prática educacional.

Os diferentes sistemas didáticos originários tanto da influência direta da Filosofia (Marxismo-Leninismo) quanto da Psicologia (Enfoque

Cultural-Histórico)⁸² parte da necessidade de direcionar o processo de ensino-aprendizagem às exigências da sociedade conforme o contexto histórico, social e cultural, a fim de constituir o novo homem para uma nova sociedade socialista. No caso dos autores brasileiros, a preocupação está na qualidade do ensino-aprendizagem e a valorização da escola pública, buscando assim a defesa da democracia, da justiça social e da dignidade da pessoa, de modo que os estudos empreendidos vão na contramão do sistema capitalista que impõe no país.

Face a esse contexto, elaborar princípios didáticos pautados nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria do conhecimento materialista histórico-dialético teve como orientação superar a relação dicotômica entre teoria-prática e propor uma nova forma de organização do processo de ensino-aprendizagem, tendo como fundamento a Didática. Nesse sentido, buscou-se a valorização dos conhecimentos científico-culturais, a constituição social e histórica do homem, a atividade como produção humana e os resultados de estudos da Psicologia, tais como orientações sobre periodização da atividade de estudo, motivação, formação de conceitos, como base para a transformação da realidade e construção de uma sociedade capaz de superar a hegemonia dos ditames do capitalismo.

Os princípios didáticos aqui estudados se constituíram a partir de diretrizes e fundamentos para a direção e orientação do trabalho docente com o objetivo da formação das operações intelectuais e o desenvolvimento da personalidade do estudante, conforme os anseios da construção de um homem e uma sociedade socialista. Daí a importância de, a partir da Teoria da Subjetividade, repensar concepções e intencionalidades de conceitos que impactam em sua aceitação sem uma análise mais abrangente e descolada de condicionantes muitas vezes já sedimentados. González Rey, ao desenvolver sua teoria, assume a indissociabilidade entre a concepção materialista e a lógica histórica e dialética como coerência de sua perspectiva marxista. Desse modo, ao considerar as origens materiais e a ação interativa e implicada do homem na sua ação de transformar, criar, produzir, relacionar-se e viver suas

⁸² A utilização do termo Cultural-Histórico é fiel à sua origem, empregado em russo por Vigotski e às respectivas traduções. (GONZÁLEZ REY, 2017a).

experiências, demonstra-nos sua compreensão do homem como gerador e produtor de sentidos subjetivos.

Adicionando a essa matriz teórica as contribuições da perspectiva cultural-histórica, retomamos novamente o conceito de subjetividade para substanciar ainda mais nossa análise interpretativa sobre “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida” (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 52). Desse modo, a subjetividade não se reduz a formas de expressão e processos simples, mas como complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea na experiência vivida e no sujeito dessa experiência. A subjetividade individual e a subjetividade social interagem e reciprocamente se constituem sem imediatismos e nem determinismos. É com essas contribuições que constituímos o referencial para repensar, interpretar e refletir sobre os fundamentos que orientaram a elaboração dos sistemas de princípios didáticos.

Nesse exercício investigativo e de comunicação desta pesquisa assumimos o ser humano na sua condição geradora, produtora e subjetiva, o que, com isso, expressa um nível qualitativo dos processos humanos nas condições da cultura que permite transcender os processos de adaptação e assimilação.

Princípios didáticos: reflexão crítica para ampliar novos sentidos

Os dados que compõem os resultados serão apresentados de tal modo que, primeiramente, sejam trazidos os pontos de interseção entre princípios didáticos elaborados pelos autores e, posteriormente, as sínteses fundamentais da análise crítica desses sistemas localizados e sistematizados.

Temas mais recorrentes nos sistemas de princípios didáticos analisados

Nos quadros a seguir (Quadro 3) são evidenciados os temas mais recorrentes no interior dos sistemas de princípios didáticos localizados, sistematizados e analisados, com o objetivo de demonstrar que a escolha

dos princípios sempre responde, em primeiro lugar, ao critério de afinidade filosófica e ideológica: uma concepção marxista de educação.

Quadro 3 – Temas e interseções entre princípios didáticos: processo de ensino-aprendizagem

Número	Nacionalidade	Autores/quantidade de sistemas								Total Princípios didáticos comuns
		Russos / 7 sistemas				Alemães 2 sistemas		Cubanos 2 sistemas		
	Temas mais recorrentes									
	Autor/Ano									
1	Caráter científico do ensino	x	x	x	x	x	x	x	x	11
2	Unidade do ensino com a vida: teoria/prática	x	x	x	x	x	x	x	x	11
3	Caráter consciente e ativo na assimilação dos alunos sob a guia do professor	x	x	x	x	x	x	x	x	10
4	Sistematização do ensino	x	x	x	x	x	x	x	x	9
5	Ensino que desenvolve	x		x	x	x	x	x	x	7
6	O caráter sistêmico e da solidez da assimilação dos conhecimentos	x	x	x	x		x	x	x	7
7	A unidade do concreto e abstrato: Percepção/visualização	x	x	x	x		x	x		7
8	Unidade da educação e o ensino	x			x		x	x	x	6
9	A acessibilidade		x		x		x	x	x	6
10	Atenção às particularidades individuais sob o caráter coletivo do ensino				x	x	x	x	x	6

Fonte: Chaves (2019, com base em Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha, 2002).

Nota-se que a base de toda a sistematização do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos se constitui pelo conhecimento científico, a partir do papel ativo e consciente do aluno sob a orientação

do professor. Podemos, ainda, destacar que os primeiros cinco princípios mais recorrentes constituem alicerce estrutural para todos os outros, sendo, por meio desses que se dá a direção para o desenvolvimento de sistemas na perspectiva marxista da educação. Portanto, fica evidente que os autores estabeleceram os princípios didáticos sob a perspectiva marxista, mantendo-se atentos aos objetivos da construção ou consolidação da sociedade socialista e do novo homem socialista. Desse modo, não há possibilidade de compreendê-los descolados de seu contexto histórico, social e político.

QUADRO 4 – TEMAS E INTERSEÇÕES PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Numeração	Nacionalidade	Cuba	Brasil		Total
	Temas mais recorrentes	Mitjáns Martínez 1997/2017	Franco 2013	Longarezi 2017	
1	Natureza social do conhecimento e da formação humana.	x	x	x	3
2	Atividade que integre formativamente alunos e docentes (desenvolvimento humano e profissional): processos de criação coletiva.		x	x	2
3	Contração e confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento.		x	x	2
4	Aprendizagem como processo ativo do aluno (professor) que integre seus mecanismos cognitivos e afetivos e promova a autonomia: auto formação.		x	x	2
5	O trabalho docente precisa abrir tempo e espaço para o diálogo e desenvolver o olhar do pesquisador dos alunos: argumentação e curiosidade para descobertas novas.	x	x		2

Fonte: Chaves (2019)

De acordo com o quadro 4, os princípios para a formação de professores desenvolvidos pelas autoras enfatizam a importância de se estruturar o processo formativo para o desenvolvimento integral do professor e defendem a concepção da natureza social e histórica do conhecimento e da formação humana. Outra característica presente nesses sistemas é a problematização e atividade coletiva como atributos importantes na formação docente.

Os cinco (5) princípios mais recorrentes para a formação de professores deixam evidente a relevância de promover processos formativos em que o diálogo, a realidade e a preocupação com o desenvolvimento humano e profissional sejam elementos vitais e

substanciais em seus fundamentos. São sistemas de princípios que orientam e possibilitam processos formativos que considerem a educação como promotora do desenvolvimento humano.

Vale ainda ressaltar que os sistemas de princípios didáticos em sua constituição prezam pela materialidade da tese teórica vigotskiana de que “a única boa obutchénie⁸³ é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010b, p. 114).

Análise crítica dos sistemas de princípios didáticos à luz da Teoria da Subjetividade

A análise foi realizada após a definição dos princípios didáticos mais recorrentes dentre os elaborados para o processo de ensino-aprendizagem para a Educação Básica e a formação de professores, conforme apresentado nos quadros 3 e 4. Essa análise de cada princípio foi determinada conforme a categoria de análise preponderante em sua formulação e descrição, como sistematizado no quadro 5, a seguir:

QUADRO 5 – PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE – EA E FP

N.	Princípios Didáticos mais recorrentes nos sistemas formulados para o processo de ensino-aprendizagem (EA)	Categorias de análise	
1	Caráter científico do ensino	Sujeito	Subjetividade Dialética
2	Unidade do ensino com a vida: teoria/prática	Sentido subjetivo	
3	Caráter consciente e ativo na assimilação dos alunos sob a guia do professor	Sujeito	
4	A sistematização do ensino	Unidade do simbólico-emocional	
5	Ensino que desenvolve	Unidade aprendizagem-desenvolvimento	
6	O caráter sistêmico e da solidez da assimilação dos conhecimentos	Unidade do simbólico-emocional	
7	A unidade do concreto e abstrato:	Subjetividade	

⁸³ A *Obutchénie* consiste no processo de aprendizagem desenvolvimental colaborativa que ocorre no interior da sala de aula e não se restringe à ação do educador ou a do aprendiz, consiste no processo como um todo, tomando a atividade pedagógica do professor e a atividade de estudo do aluno como uma unidade.

Percepção/visualização				
8 A unidade da educação e o ensino		Unidade do simbólico-emocional		
9 Acessibilidade		Subjetividade		
10 Atenção às particularidades individuais sob o caráter coletivo do ensino				
N. Princípios Didáticos mais recorrentes nos sistemas formulados para formação de professores (FP)		Categorias de Análise		
1 Princípio da natureza social do conhecimento e da formação humana		Unidade aprendizagem-desenvolvimento		
2 O trabalho docente precisa abrir tempo e espaço para o diálogo e desenvolver o olhar do pesquisador dos alunos: argumentação e curiosidade para descobertas novas.		Sentido Subjetivo		
3 Atividade que integre formativamente alunos e docentes: processos de criação coletiva.		Subjetividade		
4 Aprendizagem como processo ativo do aluno (professor) que integre seus mecanismos cognitivos e afetivos e promova a autonomia: auto formação.		Unidade do simbólico-emocional		
5 Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento		Dialética		

Fonte: Chaves (2019).

Nossa investigação e análise construtiva-interpretativa buscou, primeiramente, reconhecer a contribuição e o propósito que cada princípio assumiu diante dos fundamentos que os orientaram: base teórica, finalidades da educação e sociedade. Ao mesmo tempo, procurou, dentro de uma outra perspectiva, abrir e ampliar a discussão para uma educação como espaço social em que se estabeleça relações de modo efetivo, de organização de processos comunicativos e interativos de desenvolvimento para todos. O outro como sujeito em relação, ainda não se consolidava, embora esses sistemas de princípios didáticos fossem sensíveis à sua gênese social.

O sentido está em desvincilar de reducionismos e nos permitir, por meio do conceito de subjetividade, compreender como o universo social e histórico dos múltiplos e diferentes sistemas relacionais, que marcam a vida humana de cada pessoa, se organizam em um nível subjetivo não como um reflexo desses sistemas, mas como uma produção no curso desses processos. Para a educação isso é substancial, primeiro, porque se amplia a concepção de sujeito e, segundo, porque exige

compreender e assumir como conteúdo de estudo o social que se faz presente no indivíduo, mas também como o indivíduo se faz presente no social.

Para esse texto em questão, escolhemos destacar duas categorias principais, **sujeito** e **subjetividade** examinando os princípios mais recorrentes, conforme os quadros 3 e 4, sob o principal aspecto do caráter construtivo-interpretativo. Isto é, a produção do conhecimento aqui desenvolvida representa uma produção da pesquisadora (autora principal) apoiada no conjunto das informações, de sentidos subjetivos gerados durante o processo de pesquisa, e não como apropriação da realidade. Desse modo, o conhecimento produzido ganha condição permanente de transformação, uma vez que a realidade não é um sistema meramente externo.

Dentre os princípios mais recorrentes, conforme os quadros 3 e 4, destaque-se a concepção de **sujeito** que trazem em seu bojo. O sujeito, nos sistemas de princípios didáticos aqui em estudo, é aquele que age de forma ativa e consciente na atividade de apropriação ou assimilação dos conhecimentos, habilidades e hábitos resultando em seu desenvolvimento intelectual, isto é, na formação de suas operações cognitivas.

Desse modo, esses princípios apontam para um conceito de sujeito que se desenvolve, se constitui pelo seu caráter ativo e consciente em atividades que criam direta e intencionalmente um tipo organizativo e metodológico para a assimilação de conteúdos de valor social almejados por determinada sociedade. Com isso, a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento das operações cognitivas são dois aspectos que se inter-relacionam. Assimilando os conhecimentos científicos e cumprindo determinadas tarefas cognitivas, os alunos, simultaneamente, desenvolvem suas potencialidades mentais. Nessa abordagem, percebe-se que os conteúdos escolares são condições necessárias para o sujeito se desenvolver e se constituir.

Ao defender a escola como espaço social de interação, produção e comunicação em que o estudante se senta envolvido e capaz de estabelecer, realmente, relações efetivas, não são importantes apenas os conhecimentos científicos, mas essencialmente todos os demais elementos. Se não há uma cultura de relação onde os estudantes se sintam envolvidos, pertencentes e possam criar vínculos como fundamento

central da aprendizagem, há um distanciamento do conceito de sujeito. Nesse sentido, não ter espaço social na escola implica em não criar condições adequadas para que os estudantes tenham capacidades para se integrar e agir de tal maneira que favoreça seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento subjetivo. Assim, importa não só a aprendizagem do conteúdo, mas como aquele conteúdo passa a se integrar e se articular a múltiplos espaços da vida da pessoa que aprende.

Diante do exposto, analisar a categoria sujeito nos sistemas de princípios didáticos nos coloca em diálogo com o individual e o social, com a unidade do simbólico- emocional, com o sentido subjetivo, com caráter produtor, criador do sujeito e com a unidade de aprendizagem- desenvolvimento. De certa forma, nestes princípios didáticos mais recorrentes, o sujeito ainda não é aquele que pensa, produz e se posiciona a partir de sentidos subjetivos, o que é a qualidade fundamental de suas experiências.

Passamos agora à categoria **subjetividade**, a fim de entender a relação entre a questão da particularidade individual e coletiva e a subjetividade, o individual e o social. A relação individual e social é observada nos sistemas de princípios analisados, mas há uma predominância do social em relação ao individual. Como observamos, os sistemas de princípios didáticos em estudo não contemplam fundamentos em que expressam a concepção de sujeito gerador e produtor de sentido subjetivo - produção subjetiva em uma experiência vivida historicamente situada-, como apontamos na categoria anterior.

Se analisarmos o princípio “unidade do ensino com a vida: teoria/prática”, a preocupação é estabelecer uma contextualização da realidade à sua necessidade de adequação de atitudes/comportamento. Por sua instância, os fundamentos que orientam este princípio abordam a importância de unidade da escola com a vida, o desenvolvimento integral do estudante, atenção às particularidades individuais, ao papel ativo, consciente do estudante, a relação com a realidade, dentre outros temas que aproximam reconhecer a relevância do processo histórico, social e cultural na formação do estudante.

Este propósito se desenvolve, ainda, em duas vertentes: a) valorizam o cognitivo e o afetivo como atributos em separados, defendendo a importância de conhecer a realidade do estudante, seus

interesses e emoções, mas não em unidade com o cognitivo; b) e em um outro modelo de defender a unidade do cognitivo e o afetivo.

Nestes dois movimentos, a subjetividade ainda aparece como um elemento paralelo à objetividade e ao sujeito que age ativamente em seus processos mentais e afetivos ao responder às atividades propostas. Porém, o papel ativo é um processo que implica gerar e produzir ideias próprias a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

Portanto, o fato de não compreender que o sujeito se expressa em cada um dos momentos de sua vida desconsidera o complexo processo do desenvolvimento da subjetividade, o que faz caracterizá-la em processo linear e fragmentado. A subjetividade não marca a exclusividade do individual, mas se faz no processo em que o individual e o social são fatores imbricados.

O fato de, ainda, não considerar a realidade social como um cenário complexo no qual a atividade humana e os sujeitos emergem e as relações sociais como gênese dos sistemas subjetivos humanos complexos, impede a subjetividade de ser plenamente desenvolvida.

Considerações Finais

No estudo, a partir das categorias de análise fundamentas no Teoria da Subjetividade (*sujeito, subjetividade, sentido subjetivo, aprendizagem-desenvolvimento, unidade simbólico-emocional, dialética*) e sob a tese de conceber o ser humano como produtor, criativo, gerador de sentidos subjetivos nesses sistemas de princípios didáticos, podem-se identificar os seguintes resultados: a marginalidade da subjetividade do ponto de vista do caráter gerador do sujeito na unidade do simbólico-emocional, isto é, sua desconsideração nas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem; o caráter hegemônico guiado por princípios de condicionalidade, determinismo; a negação do sujeito como produtor de sentidos subjetivos; dicotomias entre interno e externo, individual e social, o material e o psíquico, o simbólico e o emocional; a consciência como reflexo da realidade; o caráter determinista da atividade objetiva (externa) em relação a subjetiva (interna); a compreensão da atividade como processo de interiorização dos conhecimentos; o predomínio do caráter cognitivista dos processos didáticos, com o que se nega a unidade do simbólico e

emocional na constituição da subjetividade; e a motivação como conteúdo pontual de ativar a ação.

Esses elementos, discutidos a partir das categorias de análise, criam espaço para se desfazer do apego que se desenvolveu aos clássicos da teoria, o que gerou, muitas vezes, sua aceitação e adoção desacompanhada da crítica e atualização necessária. O espaço que se almeja por essa pesquisa é criar e produzir novos sentidos subjetivos e configurações que possam, de certa forma, integrar novos estudos e tornar um movimento de pesquisa na Didática, consequentemente, em sistemas princípios didáticos que considerem: o sujeito como produtor, gerador, ativo e intencional; a subjetividade como processo de produção individual e social; a unidade do simbólico-emocional; os sentidos subjetivos como produção da experiência vivida na atividade pedagógica; a unidade desenvolvimento-aprendizagem; o caráter dialético dos processos da produção humana; a motivação como produção subjetiva; o caráter histórico, social e cultural da atividade humana etc.

Há de se considerar que nenhum destes elementos tem um fim em si mesmo, mas todos se fazem significativos e promovem novos sentidos porque conjuntamente potencializam a dinamização de um movimento a partir de uma concepção que na que não há dicotomia entre o cognitivo e afetivo, interno e externo, social e individual. A Teoria da Subjetividade, como pressuposto teórico da análise assumida pela pesquisa, possibilitou uma nova interpretação, principalmente das categorias sujeito e subjetividade. Mesmo assim, não buscamos apresentá-la como uma teoria “salvadora”, mas como fonte essencial para repensar questões que levem em consideração que o processo de produção de conhecimento não adquire valor fora do sentido subjetivo que o sujeito atribui a ele, à elaboração de sistemas de princípios didáticos e, principalmente, integrar articuladamente o simbólico e o emocional.

Da análise realizada, salientam-se os avanços na formulação de princípios didáticos, em especial de autores contemporâneos, como por exemplo soviéticos e russos, cubanos e brasileiros. Eles desenvolveram importantes temas como produção, criatividade, dialética, diálogo e reflexão como espaço para o novo e expressão singular do sujeito, salienta-se que tais temas ganharam ênfase dos autores para desenvolver o sujeito na sua totalidade.

Como síntese, ainda, destacamos a possibilidade de elaborar um novo sistema de princípios didáticos caso se estabeleça como critério o caráter recorrente dos mesmos no interior das diferentes tipologias e classificações. Esse novo sistema poderia estar integrado por cinco princípios, a saber: 1) caráter científico do processo de aprendizagem desenvolvimental colaborativa; 2) a unidade da aprendizagem desenvolvimental colaborativa com a vida: *práxis*; 3) o caráter consciente e ativo da aprendizagem dos alunos, sob a orientação e em colaboração e diálogo com o professor; 4) sistematização e solidez do processo de aprendizagem desenvolvimental colaborativa e; 5) o processo de aprendizagem que desenvolve sobre a base da interação colaborativa e dialógica.

Pode-se ressaltar que esse novo sistema de princípios expressa um conteúdo qualitativo específico que tem como essência a sua capacidade potencializadora do desenvolvimento do sujeito. Portanto, pode servir de base para futuras propostas de estudo e investigação aliadas aos pressupostos epistemológicos e metodológicos da Teoria da Subjetividade, avançando, assim, na compreensão do caráter gerador do sujeito na unidade do simbólico-emocional.

Face ao exposto, concluímos que os sistemas de princípios didáticos representam uma grande contribuição qualitativa ao processo de aprendizagem desenvolvimental colaborativa e à formação de professores, portanto, o que buscamos salientar é que essa categoria cada vez mais se firme como propósito da Didática, e que seja aprimorada e revisitada pela constante concepção dialética do conhecimento. Em síntese, um sistema de princípios didáticos cria novos significados e sentidos quando o sujeito é compreendido por seu caráter gerador, criativo, ativo, intencional e produtor de sentidos subjetivos, a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade. É essencial enfatizar que as sugestões têm inspiração na Teoria da Subjetividade, a qual se orienta para a promoção da emancipação do sujeito e que procura contribuir para o desenvolvimento individual e social, favorecendo o compromisso e a luta por uma sociedade mais justa.

Consideramos, após nossa análise dos sistemas dos princípios didáticos na perspectiva marxista, que uma concepção Didática dos processos de aprendizagem marxista da educação, ao formular princípios

didáticos que tiverem como fundamento uma concepção filosófica, psicológica e pedagógica que ignorou o caráter gerador, produtor do sujeito e a unidade simbólico-emocional, será objeto de um importante exercício crítico. Será preciso estabelecer um novo diálogo realmente dialético e histórico que parta de uma concepção de sujeito, ensino, aprendizagem e desenvolvimento em toda sua totalidade e particularidade, que carrega em si o caráter transformador da gênese humana.

Referências:

AMORIM, Paula A. P. Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. PPGED/UFU (*Dissertação*), 2020.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. 2020. 267 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>

CARDOSO, Cecília G.C. Aprendizagem desenvolvimental: Atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. PPGED/UFU (*Dissertação*). 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29765/1/Aprendizagem_DesenvolvimentalAtividade.pdf

CHAGAS, E. F. O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. In: *Síntese – Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v. 38, nº 120, p. 55-70, 2011. <https://doi.org/10.20911/21769389v38n120p55-70/2011>

CHAGAS, E. F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, Maio/Ago., 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732013000200005>

CHAVES, Naíma de Paula Salgado. Os Princípios Didáticos na perspectiva marxista da educação: limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade. 2019. 283 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2078>

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). 2020. 258f. *Tese* (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30042/3/TrabalhoDocenteAtividade.pdf>

DANILOV, M. A. *Principios de la enseñanza*. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. (ed.), *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación, 1972. p. 138-175.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.

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

DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1975.

ENGELS, F. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. Rio de Janeiro: Global, 1985.

FRANCO, M. A. S. Didática: Uma Esperança Para As Dificuldades Pedagógicas Do Ensino Superior? *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147–166, 2013.

GERMER, Claus M. O método materialista dialético da economia política. 2018. Disponível em:
<https://sep.org.br/anais/Trabalhos%20para%20o%20site/Area%201/12.pdf>

GONZÁLEZ REY, F. L.; Goulart, D.M. Teoria da Subjetividade e educação: *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. 3, 1 (set. 2019), 13-33, 2019. Acesso em: 25 marc.2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573>

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas: Editora Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, v. 36, n. 3, p. 175–189, 2016a. <https://doi.org/10.1037/teo0000045>

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; BEZERRA, M. Psicología en la educación: Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, v. 27, n. 2, 2016b.

GONZÁLEZ REY, F. L. A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da sociedade. In: Fernando González Rey; José Bizerril. (Org.). *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. 1ed. Brasília: UniCEUB, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L. Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 45, n. 4, p. 419–439, 2014. <https://doi.org/10.1111/itsb.12073>

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad em una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, [s.l.], p.19-42, jun. 2013. ISSN 2011-0324. Disponível em: <http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1565>. Acesso em: 27 maio 2017. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>.

GONZÁLEZ REY, F. L. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Psicología & Sociedad*. Brasília: 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/02.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200003>

GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2012b.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 1^a reimpressão da 1^a edição de 2005. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C.V.R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2a ed. Campinas: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação pedagógica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005d.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Orgs.) *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

GUSEVA, L. G. Transição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p.1-16.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. 1 ed. La Habana, Pueblo y Educación, 1972.

KONSTANTINOV, N. A.; SAVICH, A. L.; SMIRNOV, M. T. *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. 1984.

KONSTANTINOV, N. A.; SAVICH, A. L.; SMIRNOV, M. T. *Problemas fundamentales de la pedagogía*. Habana: Editora Nacional de Cuba, Editora del Ministerio de Educación, Editora Del Consejo Nacional de Universidades de Habana, 1964.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1978.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LABARRERE REYES, G.; VALDIVIA PAIROL, G. *Pedagogía*. 2.ed. Cuba: Pueblo y Educación, 2001.

LÊNIN, V. I. *Materialismo e empiriocriticismo*. Lisboa, Ed. Avante, 1982.

LEONTIEV, A. A. *Princípios de educação no sistema escolar “Escola 2100”*. Desenvolvimento da personalidade, [s.l.], n.1, p.40-52, 1999.

LEONTIEV, D. A. Questões de educação e psicologia pedagógica nas obras de A. A. Leontiev. Questões de educação e Psicologia Pedagógica nas obras de A. A. Leontiev. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. (Org.) *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2016, v.: il. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental; v.3), p. 295-317

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loiola, 15 ed. 1985.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013a.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Editora Edufu, 2013, v. 1, p. 275-350c.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017.

<https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Princípios teóricos para uma didática desenvolvimental. In: 35^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Porto de Galinhas/PE: *Reuniões Científicas*, 2012 Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1469_int.pdf.

LONGAREZI, A. M.; ARAUJO, Elaine S.; PIOTTO, Debora; MARCO, Fabiana F. Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LOPES, Ewellyne Suely de Lima. A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade. 2020. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5503>.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. *Contribuição à crítica da Economia Política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a. 288p.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Criatividade, personalidade e educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. V. 1. 206p.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro, 2012. 278p.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Editora Cortez, 2017.

NUÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: CANDAU, V. M. F.; FRANCO, M. A. S (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 15-41.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, p. 539–553, 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>

PUENTES, R. V., LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-Cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, p. 1-15, 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf.

Acesso em: 23.02.2017.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkoni Davidov (1958-2015). Überlândia: *Obutchenie*. Revista de didática e psicologia pedagógica, v. 1, n. 1, p. 1 - 39, jan/abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>.

Acesso em: 26 abr. 2017. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>

RUBINSTEIN, S. L. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvemental: Antología – Livro 1*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 111-121.

SAVIN, N. V. *Pedagogía*. Habana: Pueblo y Educación, 1972.

SFORNI, M. S. F. Escolarização, Didática e Inserção Social: algumas reflexões. In: SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200375&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>

SHUARE, M. *A psicología soviética: meu olhar*. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

SILVESTRE ORAMAS, M. S.; ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2000.

SILVESTRE ORAMAS, M. S.; ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.

SOUZA, Leandro M. de A. A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações Didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

<https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-11>

TALIZINA, N. F. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TORUNCHA, J.Z.; FOLGUERA, R. P., SAYÚ, M.M. *Didáctica integradora de las ciencias vs didáctica tradicional: Experiencia cubana*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, Cuba: La Habana, 1999.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofía da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, L. S.; *Imaginação e criatividade na infância*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2012.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *Psicología pedagógica*. 3^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

VYGOTSKI, L. S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Psicología USP, v. 21, n. 4, 2010c, p. 681-701. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: tomo II. Madri: Visor, 1993.

YASNITSKY, A. El arquetipo de la psicología soviética: del stalinismo de los años 1930 a “ciencia estalinista” de nuestros días. In: YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R.; AGUILAR, E.; GARCÍA, L. N. *Vygotski Revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. 1 ed. Buenos Aires: Colección "Mente y cultura", 2016. p. 39-65.

ZANKOV, L. V. (Ed.). *La enseñanza y el desarrollo*. Investigación pedagógica experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

ZAVERSHNEVA, Y. El Camino a la libertad: Vygotski em 1932. In: YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R.; AGUILAR, E.; GARCÍA, L. N.

Vygotski Revisitado: una historia crítica de su contexto y legado. 1 ed. Buenos Aires: Colección "Mente y cultura", jun/2016b. p. 183-198.

ZAVERSHNEVA, Y. El Vygotski no publicado: una visión general el archivo personal (1912-1934). In: YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R.; AGUILAR, E.; GARCÍA, L. N. *Vygotski Revisitado: una historia crítica de su contexto y legado.* 1 ed. Buenos Aires: Colección "Mente y cultura", jun/2016a. p. 141-181.