

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAÍMA PAULA SALGADO CHAVES

OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA DA EDUCAÇÃO:
Limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade.

UBERLÂNDIA, MG

2019

NAÍMA PAULA SALGADO CHAVES

OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA DA EDUCAÇÃO:
Limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade.

Tese aprovada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

UBERLÂNDIA, MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU,
MG, Brasil.

Chaves, Naíma de Paula Salgado, 1967

C512 OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA
2019 DA EDUCAÇÃO: Limites e avanços a partir do estudo de seus
fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade./Naíma de Paula Salgado
Chaves. – 2019.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet

Disponível em: Disponível em: [http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.
2019.2078](http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2078)

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Didática. 3. Princípios Didáticos. 4. Teoria da
Subjetividade. I. Puentes, Roberto Valdés , 1968-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

NAÍMA PAULA SALGADO CHAVES

OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA DA EDUCAÇÃO:
Limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade.

Tese aprovada para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 29/04/2019.

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Orientador
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof^ª Dr^ª Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Prof^ª Dr^ª Fabiana Fiorezi de Marco
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Vandei Pinto da Silva
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP/Marília

DEDICATÓRIA

Suas ideias, seus questionamentos, sua inquietação por lutar e valorizar pelo que o homem tem de mais humano viverá na minha e em outras histórias humanas.

Dedico esse trabalho a Fernando González Rey.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada,

ao Amor forte e seguro que me sustenta;

ao orientador professor doutor Roberto Valdés Puentes que ao caminhar comigo provocou um novo pensar e sentir, um querer novas possibilidades e a manter a indagação responsável que move o agir;

aos professores do Doutorado em Educação que enriqueceram meu aprendizado;

à Professora doutora Andréa Maturano Longarezi presente na minha vida acadêmica do mestrado ao doutorado que com seu íntegro compromisso com a formação humana me ensina que o desenvolvimento é sempre esse processo de aprender;

ao professor doutor Orlando Fernández Aquino e à professora doutora Diva Souza Silva pela contribuição na banca de qualificação possibilitando o aprofundamento e amadurecimento desse trabalho;

às professoras doutoras Andréa Maturano Longarezi, Fabiana Fiorezi de Marco e os professores doutores Orlando Fernández Aquino e Vandéi Pinto da Silva pela participação na banca examinadora com importantes aportes para consolidação desse estudo;

aos colegas do grupo de pesquisa pelas inquietantes e instigadoras discussões que muito colaboram com esse trabalho;

aos colegas de trabalho que colaboraram ao desafiar minhas ideias no chão da sala de aula, e em especial a Patrícia Macedo pela escuta paciente, o incentivo confiante e carinhoso em todos os momentos;

à direção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico pelo apoio e estímulo à pesquisa;

ao meu pai Luís e irmãos, Marcelo, Marconi, Márlon, Marco Heleno, Naíde e Juninho pelas palavras, orações e abraços de muito afeto que permitiram sustentar a coragem de continuar;

à minha mãe Adalci pela firmeza e a crença de que a luta vale a pena;

às minhas queridas filhas Bruna e Liliane que ensinaram a beleza de amar e seguraram tão firme minha mão que cheguei até aqui;

ao Elizeu que sem compreender tantos livros, tanto estudo esteve carinhosamente ao meu lado;

aos meus amigos e amigas que me ajudaram a não descuidar dos encontros, dos risos, da poesia de uma boa e animada conversa. Em especial a Fernanda Borges que fez cada viagem a Uberlândia uma farta aventura de ideias, gargalhadas e histórias que fortaleceram uma amizade que nasceu para ser duradoura;

a todos que de uma forma ou de outra se fizeram presente na minha vida pessoal, acadêmica, profissional e me possibilitaram a gerar novos sentidos aos conhecimentos produzidos.



Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
(...)
Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que um pássaro sem voos...

Antonio Cícero, 2001.

RESUMO

A pesquisa apresenta uma tipologia e classificação dos sistemas de princípios didáticos elaborados na perspectiva marxista da educação em contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos distintos, bem como uma análise crítica desses sistemas com base em categorias construtivo-interpretativas formuladas à luz da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (1997). Os sistemas de princípios didáticos correspondem aos seguintes autores: os russos Konstantinov, Savich e Smirnov; Savin; Vigotski, A. N. Leontiev e Ya. Galperin apresentados por Núñez; A. A. Leontiev; Davidov; Danilov; Zankov e Coletivo de Autores; os alemães Klingberg; Coletivo de Autores; os cubanos Labarrere Reyes e Valdívia Pairo; Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha e Mitjás Martínez e os brasileiros J. C. Libâneo; M. Sforzi; Franco; Souza; e Longarezi. Desse modo, o objetivo geral foi estabelecer, com rigor teórico, epistemológico e metodológico uma tipologia e uma classificação dos diferentes sistemas de princípios didáticos e a partir do estudo de seus fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos a análise crítica com base em categorias inspiradas pela Teoria da Subjetividade: subjetividade, sujeito, sentido subjetivo, aprendizagem-desenvolvimento, unidade simbólico-emocional, dialética. Como resultado, pode-se identificar nesses sistemas de princípios didáticos: a marginalidade da subjetividade do ponto de vista do caráter gerador do sujeito na unidade do simbólico-emocional; princípios de condicionalidade e 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; compreensão da atividade como processo de interiorização dos conhecimentos; e o predomínio do caráter cognitivista, a motivação como conteúdo pontual de ativar a ação. Desses elementos apontamos a necessidade de integrar à Didática: sujeito como produtor e gerador de sentidos; a subjetividade como processo de produção individual e social; a unidade do cognitivo-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; e o caráter histórico, social e cultural da atividade humana. Destaca-se ainda, como resultado da análise, a apresentação dos princípios mais recorrentes entre os dezessete sistemas para o processo de ensino-aprendizagem e dos três para a formação de professores. Em síntese, apura-se que 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, e que a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade.

Palavras-chave: Didática. Princípios Didáticos. Subjetividade.

ABSTRACT

This research presents a typology and a classification of the systems of didactic principles elaborated under the Marxist perspective of education in historical, social, cultural, political contexts and different reports, as well as a critical analysis of those systems based on constructive-interpretive categories formulated in the approach of Subjectivity Theory of Fernando González Rey (1997). The systems of didactic principles correspond to the following authors: the russians Konstantinov, Savich and Smirnov; Savin; Vigotski, A. N. Leontiev and Ya. Galperin presented by Núñez; A. A. Leontiev; Davidov; Danilov; Zankov and Collective of Authors; the germans Klingberg; Collective of Authors; the cubans Labarrere Reyes and Valdivia Pairo; Silvestre Oramas and Zilberstein Toruncha and Mitjás Martínez and the brazilians J. C. Libâneo; M. Sforzi; Franco; Souza; and Longarezi. Thereby, the general objective was to establish, with theoretical, epistemological and methodological rigor, a typology and classification of the different systems of didactic principles and from the study of its philosophical, psychological and pedagogical foundations the critical analysis based on the categories inspired by the Theory Subjectivity: subjectivity, subject, subjective sense, learning-development, symbolic-emotional unity, and dialectic. As a result, it is possible to identify, in these systems of didactic principles, issues as: the marginality of subjectivity from the point of view of the generative character of the subject in the unity of the symbolic-emotional; principles of conditionality and determinism; the denial of the subject as producer of subjective senses; dichotomies between internal and external, individual and social, material and psychic, symbolic and emotional; consciousness as a reflection of reality; the understanding of the activity as a process of internalization of knowledge; and the predominance of the cognitivist character, motivation as punctual content to activate action. From these elements we point out the need to integrate into Didactics: subject as producer and generator of meanings; subjectivity as a process of individual and social production; the unity of the cognitive-emotional; the subjective senses as production of the experience lived in the pedagogical activity; the development-learning unit; the dialectical character of the processes of human production; motivation as subjective production; and the historical, social and cultural character of human activity. As a result of the analysis, we highlight the presentation of the most recurring principles among the seventeen systems for the teaching-learning process and of the three ones for the training of teachers. In summary, a system of didactic principles creates new meanings and senses when the subject is understood by its generative, creative, active, intentional and subjective-producing character, and when the psychological nature of learning is considered inseparable from subjectivity.

Keywords: Didactics. Didactic principles. Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. TEORIA DA SUBJETIVIDADE: FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE E ESTUDO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS SISTEMAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA	26
1.1. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS	27
1.1.1. O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE	37
1.1.2. O SUJEITO NA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	38
1.1.3. SENTIDO SUBJETIVO: IMPORTÂNCIA NA CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES INDIVIDUAL E SOCIAL	41
1.1.4. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: PROCESSOS DE PRODUÇÃO SUBJETIVA	44
1.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS SISTEMAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA.....	58
2. DIDÁTICA GERAL: CONCEITO, OBJETO DE ESTUDO E A CATEGORIA DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	65
2.1. O ESTUDO DA DIDÁTICA	65
2.1.1. O LEGADO DE COMÊNIO, ROUSSEAU, PESTALOZZI, HERBART E DEWEY PARA A DIDÁTICA E OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS.....	66
2.1.2. DIDÁTICA: DEFINIÇÃO E OBJETO DE ESTUDO.....	77
2.1.3. O OBJETO DE ESTUDO DA DIDÁTICA: PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	85
2.1.4. A DIDÁTICA NA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL.....	89
2.2. PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: CATEGORIA FUNDAMENTAL DA DIDÁTICA	92
2.2.1. PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: ENTENDENDO O CONCEITO	92
2.2.2. A RELAÇÃO ENTRE LEIS DE ENSINO, REGRAS E PRINCÍPIOS DIDÁTICOS.....	95
2.2.3. ORGANIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS EM SISTEMA	100
3. PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS	106
3.1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: INFLUÊNCIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NO PROCESSO EDUCATIVO.....	107
3.2 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS: INFLUÊNCIA DA TEORIA CULTURAL-HISTÓRICA. ...	119

3.3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS: INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA E DA DIDÁTICA SOCIALISTAS.....	128
4. CLASSIFICAÇÕES E TIPOLOGIAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA	141
4.1. OS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA EUROPEIA: AUTORES SOVIÉTICOS E ALEMÃES	141
4.1.1. AS TIPOLOGIAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA SOVIÉTICA: NÚÑEZ APRESENTADO L. S. VIGOTSKI, A. N. LEONTIEV E P. YA. GALPERIN; KONSTANTINOV, SAVICH E SMIRNOV; SAVIN; DAVYDOV; DANILOV; ZANKOV; A. A. LEONTIEV; COLETIVO DE AUTORES.....	142
4.1.1.1. NÚÑEZ (2009) APRESENTANDO LEV. S. VIGOTSKI (1896-1934), A. N. LEONTIEV (1903-1979) E YA. GALPERIN (1902–1988).....	143
4.1.1.2. N. A. KONSTANTINOV, A. L. SAVICH, M. T. SMIRNOV (1964).....	148
4.1.1.3. NIKOLAI VASILIEVICH SAVIN (1972).....	150
4.1.1.4. VASIL VASILIEVICH DAVYDOV (1975).....	152
4.1.1.5. MIKHAIL ALEXANDROVICH DANILOV (1984).....	158
4.1.1.6. LEONID ZANKOV (1975).....	161
4.1.1.7. ALEXEI ALEXEEVICH LEONTIEV (1999).....	164
4.1.2. AS TIPOLOGIAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PRODUÇÃO ALEMÃ: LOTHAR KLINGBERG E COLETIVO DE AUTORES	167
4.1.2.1. LOTHAR KLINGBERG (1926-1999).....	168
4.1.2.2. COLETIVO DE AUTORES (1981).....	170
4.2. PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA LATINO-AMERICANA: AUTORES CUBANOS E BRASILEIROS.....	172
4.2.1. AS TIPOLOGIAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS DE AUTORES CUBANOS: LABARRERE REYES E VALDÍVIA PAIROL; SILVESTRE ORAMAS E ZILBERSTEIN TORUNCHA; E MITJÁNS MARTÍNEZ.	172
4.2.1.1. GUILLERMINA LABARRERE REYES E GLADYS E. VALDIVIA PAIROL (1988/2001)..	172
4.2.1.2. MARGARITA SILVESTRE ORAMAS E JOSÉ ZILBERSTEIN TORUNCHA (2002).....	175
4.2.1.3. ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ - 1997/2017 ^a	177
4.2.2. PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA BRASILEIRA: LIBÂNEO, M. SFORNI, SOUZA, FRANCO, LONGAREZI.	180
4.2.2.1. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO (1990)	180

4.2.2.2. MARTA SUELI DE FARIA SFORNI (2015)	183
4.2.2.3. LEANDRO MONTANDON DE SOUZA– 2016.....	186
4.2.2.4. MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO – 2013	190
4.2.2.5. ANDRÉA MATURANO LONGAREZI – 2017.....	192
5. ANÁLISE CRÍTICA DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA: LIMITES E AVANÇOS.....	198
5.1 PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE OS SISTEMAS.....	200
5.1.1. QUANTIDADE E ORIGEM QUE ORIENTARAM A ELABORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS 200	
5.1.2. PONTOS DE INTERSEÇÃO DOS SISTEMAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS.....	202
5.2. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E O INSTIGANTE DIÁLOGO COM AS CATEGORIAS INSPIRADAS NA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	209
5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES FONTES DE E PARA UMA TEORIA VIVA.....	231
REFERÊNCIAS.....	237
APÊNDICE – QUADROS DE ANÁLISE DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	249

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS.....	59
QUADRO 2 - SÍNTESE DAS IDEIAS DE COMÊNIO, PESTALOZZI, HERBART, USHINSKY E DEWEY	77
QUADRO 3 - CONCEPÇÕES DA DIDÁTICA	82
QUADRO 4 - CORRELAÇÃO ENTRE LEIS E PRINCÍPIOS DIDÁTICOS.....	97
QUADRO 5 - A RELAÇÃO ENTRE LEIS, PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E REGRAS.....	100
QUADRO 6 - TEMAS CENTRAIS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	102
QUADRO 7 - TEMAS PRINCIPAIS E FUNÇÕES DA DIDÁTICA	102
QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÕES E TIPOLOGIAS DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA.....	139
QUADRO 9 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS EXTRAÍDOS POR NÚÑEZ (2009).....	146
QUADRO 10 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS DESENVOLVIDOS POR KONSTANTINOV, SAVICH E SMIRNOV (1964).....	149
QUADRO 11 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS EXTRAÍDOS POR SAVIN (1972).....	151
QUADRO 12 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR DAVYDOV (1975)	157
QUADRO 13 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR DANILOV (1984).....	160
QUADRO 14 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR ZANKOV (1975).....	164
QUADRO 15 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR A. A. LEONTIEV (1999).....	167
QUADRO 16 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR KLINGBERG (1972)	169
QUADRO 17 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS PELO COLETIVO DE AUTORES (1981)	171
QUADRO 18 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR REYES LABARERRE E PAIROL VALDÍVIA (1988/2001)	174
QUADRO 19 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR SILVESTRE ORAMAS E ZILBERSTEIN TORUNCHA (2002)	176
QUADRO 20 - PRINCÍPIOS GERAIS PARA O SISTEMA DIDÁTICO INTEGRAL - MITJÁNS MARTÍNEZ (1997/2017A)	179
QUADRO 21 – PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR LIBÂNEO (1990).....	182
QUADRO 22 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR SFORNI (2015).....	186
QUADRO 23 – PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – SOUZA (2016).....	190
QUADRO 24 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - FRANCO (2013).....	191
QUADRO 25 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PRA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - LONGAREZI (2017)..	196
QUADRO 26 - QUANTIDADE, ORIGEM DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS	201

QUADRO 27 - TEMAS E INTERSEÇÕES ENTRE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	203
QUADRO 28 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS MAIS RECORRENTES DO SISTEMAS DE EA.....	205
QUADRO 29 - – TEMAS E INTERSEÇÕES ENTRE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES - FP	207
QUADRO 30 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS MAIS RECORRENTES DO SISTEMAS DE FP	208
QUADRO 31 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE – EA E FP	210

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta os resultados de um estudo crítico realizado a partir de uma epistemologia qualitativa dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos dos sistemas de princípios didáticos elaborados na perspectiva marxista da educação. A análise foi efetuada à luz da Teoria da Subjetividade, pois a compreensão de princípios didáticos, enquanto categoria fundamental da Didática, requer essencialmente uma investigação de sua fundamentação teórica que não se limita à própria concepção no interior da qual foi gerada.

Assim, a Didática assume centralidade nesta pesquisa por ser seu objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, investigado e desenvolvido a partir da sua unidade dialética e complexa e preocupar com as condições, fundamentos e modos em que o mesmo se organiza. A compreensão da Didática como a teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem que tem por objetivo a formação integral do ser humano cria substrato para produção de concepção, de análise e de estudo crítico e dialógico.

A Didática assegura o fazer pedagógico na sua dimensão político-social e técnica e, portanto, compromete-se com a formação integral do ser humano que lhe permite compreender sua condição humana de produzir sentidos e significados a partir dos conhecimentos que integre o individual e o social. É uma ciência que se desenvolve e inter-relaciona com outras ciências, como a Pedagogia, a Psicologia, a Filosofia, dentre outras e tem como categorias: princípios didáticos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e formas de organização do ensino, entre outros. Nessa pesquisa buscou pensar: “qual a relevância que tem a categoria de princípios para a Didática? ”; “A compreensão crítica e a análise sobre os sistemas de princípios didáticos formulados sob a orientação da educação marxista pode revelar novas interpretações quanto ao entendimento da unidade dialética entre ensino, aprendizagem e o desenvolvimento e, principalmente, de sujeito? ”; “Que pressupostos teóricos são necessários para essa análise e compreensão dos sistemas de princípios como categoria fundamental da Didática? ”

Esses questionamentos provocaram a delimitação do problema de investigação deste estudo para contemplar quais tipologias e classificações podem ser elaboradas sobre os princípios didáticos na perspectiva marxista e qual é a análise e síntese críticas que pode ser feita dos fundamentos delas à luz da Teoria da Subjetividade. Dessa forma, a investigação delimitou como objeto de estudo os sistemas de princípios didáticos elaborados por diversos autores, em contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos distintos, na perspectiva marxista da educação, revisitados pela teoria da subjetividade.

Para essa problemática podemos inferir indicações de novas configurações, de novos sentidos. Uma concepção didática dos processos de ensino-aprendizagem marxista da educação, que leve em consideração o caráter gerador, produtor do sujeito e a unidade simbólico-emocional ao formular sobre a base de princípios didáticos que tiveram como fundamento uma concepção filosófica, psicológica e pedagógica que não admite essa possibilidade terá 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 carregue em si o caráter transformador da gênese humana.

Com isso, a pesquisa se estrutura no atendimento de um objetivo geral que procura com adequado rigor teórico, epistemológico e metodológico estabelecer tipologias e classificações dos diferentes sistemas de princípios didáticos elaborados na perspectiva marxista da educação a partir do estudo de seus fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, bem como analisar e sintetizar do ponto de vista crítico o conteúdo desses sistemas com base em categorias construtivo-interpretativas formuladas à luz da Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey. A partir desse objetivo geral, originam-se os seguintes objetivos específicos: 1) explicitar o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a compreensão de diferentes aspectos da prática educativa; 2) discutir o significado que a categoria de princípios adiciona à Didática; 3) conceituar princípios didáticos; 4) compreender os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos dos princípios didáticos na perspectiva da educação marxista; 5) estabelecer um conjunto de tipologias e classificações dos sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista de autores russos, alemães, cubanos e brasileiros; 6) elaborar uma síntese dos princípios didáticos de maior tradição nos estudos marxistas da educação, enriquecidos com a Teoria da Subjetividade; 7) apresentar considerações que favoreçam instigar novas reflexões e investigações sobre a categoria de princípios didáticos em se considere o sujeito como gerador e produtor de sentidos subjetivos.

As inúmeras exigências impostas à escola ampliam o campo de atuação de todos os envolvidos na prática educativa, exigindo um esforço cada vez maior no sentido de promover uma prática pedagógica que considere o sujeito em caráter ativo e produtor, a interação entre conhecimento e realidade concreta, entre aprendizagem e desenvolvimento visando a transformação dos sujeitos e da sociedade. Dentro dessa perspectiva, tem-se o desafio de repensar o papel da educação, do processo ensino-aprendizagem e do próprio conhecimento, o que nos convoca ao papel de críticos permanentes e incansáveis desse processo complexo, conflituoso, contraditório e contingente que é a educação. Por essa natureza, assume-se também

a necessidade de uma permanente atualização, por meio da pesquisa, do diálogo, de trocas, da possibilidade de se restabelecer a unidade entre teoria e prática, bem como o sentido social do processo pedagógico.

Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem, teoria e prática ganham ênfase emancipatória e estabelecem parâmetros para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais de seus envolvidos, e, assim, transforma-se em práxis. É nessa concepção de práxis como instrumento de possibilidades de autonomia e de relações democráticas que se propõe criar espaços para que os sujeitos usem do diálogo, do conhecimento, da participação efetiva, colaborativa e produtiva para realização de seus processos de desenvolvimento.

O desenvolvimento integral do sujeito se articula com o seu contexto social que se organiza sob determinadas intencionalidades. O que adverte ter reflexão crítica e atenta às concepções que orientarão a teoria do conhecimento que sustentará o processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe direção ideológica.

É neste ponto que a categoria “princípios didáticos” ganha relevância, tanto no sentido de orientar de forma teórica e prática o processo de ensino-aprendizagem, como de lhe conferir qualidade sistêmica, científica e processual. Possibilitam descobrir as relações que estão presentes no processo de ensino-aprendizagem e estabelecer uma direção adequada para sua realização tanto ao papel instrutivo do professor quanto à ação ativa na aprendizagem do estudante.

A palavra “princípio”, do latim *principium*, significa fundamento, início, ponto de partida, ideia principal ou regra fundamental. O Dicionário de Filosofia (2007) apresenta como princípio, dentre outras significações, o conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de fundamento e às quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado. Aplicada esta definição aos fins deste estudo, os princípios didáticos são entendidos como regularidades essenciais que regem a direção teórica e prática do processo de ensino-aprendizagem.

Os sistemas de princípios didáticos elaborados têm sua origem na proposição de orientação sistemática para a implementação de uma determinada concepção de educação. Um sistema de princípios didáticos é a generalização teórica e prática que orienta o processo de ensino-aprendizagem, consubstanciada em fundamentos que viabilizam as condições didáticas-pedagógicas, como: a natureza da prática educativa escolar numa determinada sociedade; a concepção de teoria de conhecimentos; as particularidades metodológicas dos conteúdos e suas manifestações concretas na prática docente e na aprendizagem dos alunos; as relações entre o

ensino, aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; e as contribuições da psicologia no processo de ensino-aprendizagem.

Os sistemas de princípios didáticos, na perspectiva marxista, assumem como característica principal o entendimento da educação como prática social, com ênfase na formação do homem e de uma sociedade socialista. Fazem oposição à pedagogia burguesa, às suas tendências idealistas e reprodutivistas de um pensamento classista que se subsidiam de conceitos anticientíficos para orientar os professores no trabalho de formação da personalidade dos estudantes sob os interesses da sociedade burguesa.

Nesse enfoque, fica claro que não existe nenhuma relação entre os princípios didáticos da educação burguesa e os princípios socialistas. Na educação socialista o objetivo é a formação da personalidade do estudante em unidade com a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de habilidades, hábitos a partir de condutas e moral fundamentadas no socialismo. E em oposição à divisão de classes e aos interesses burgueses, a educação socialista coloca-se como crítica que busca desvelar desigualdades e dominação.

À medida em que põe em xeque o modelo burguês que sustenta a organização da escola e as práticas escolares, aponta-se a necessidade de uma reflexão sobre as formas de se conceber o trabalho pedagógico escolar. Ante a esta constatação, a prática educativa, seja qual for seu âmbito de realização, não pode ser vista unicamente em sua dimensão instrumental, isto é, alienada de seu sentido ético e sua intencionalidade política. O trabalho educativo sempre constitui uma atividade intelectual que articula as dimensões do saber, do saber-fazer e da reflexão crítica sobre seus objetivos como prática social, envolvendo não só o domínio de técnicas e ferramentas práticas, mas também a compreensão de suas relações com o contexto social. É neste desafio que se propõe os sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista.

O nosso desafio, portanto, compreendendo os contextos sociais e os objetivos almejados pelos autores ao formularem os sistemas de princípios didáticos, é realizar uma interpretação crítica dentro de outra perspectiva que considera o sujeito constituído por uma rede complexa que, simultaneamente individual e social, se entrelaçam e se produzem conjuntamente. Para concretizar a empreitada desse desafio a decisão pela metodologia, também, não poderia ser diferente. Precisaria ser uma metodologia que traz em sua essência a concepção dialética e crítica do conhecimento.

Promover uma investigação a partir de uma base dialética materialista histórica subentende que, mais do que escolher um método de pesquisa, envolve compreender que traz

em si uma metodologia de análise e práxis fundamentada em uma determinada concepção de homem e de mundo.

A análise crítica dos sistemas de princípios didáticos tem como fundamento a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2005a), e se ergue sobre o entendimento do caráter gerador da psique. Tal convicção busca superar as concepções psicológicas marxistas que lhe precederam. González Rey (2005a) elucida que o desenvolvimento da subjetividade responde à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria. Para tanto, entende ser necessária uma mudança epistemológica e metodológica que apoie a produção desse conhecimento, orientada para uma realidade de caráter sistêmico e dialético.

A compreensão da posição materialista e dialética que Fernando González Rey assume vem nos colocar ao que este autor buscar refletir. O primeiro entendimento é que são nos diferentes sistemas de atividade e de comunicação humana que se constituem historicamente os processos de significação e sentido subjetivo. A atividade do sujeito é uma atividade subjetivada, marcada pela singularidade. O que implica o segundo entendimento de que a subjetividade se constitui de forma dinâmica, complexa e simultânea entre o interno e o externo, o individual e o social, produzindo significações e sentidos para cada um dentro de um mesmo espaço, sujeito e sociedade. A subjetividade não se define por estar dentro ou fora do sujeito, mas pela natureza de seu processo. Isto significa que os elementos objetivos afetam o sujeito e seus processos de subjetivação ao mesmo tempo que de forma simultânea produzem sentidos subjetivos e significados ao conectar sua história anterior e sua experiência atual.

Nessa perspectiva, é necessária uma metodologia qualitativa que atenda a esta finalidade de produção de conhecimentos que considera o empírico como um momento da produção teórica, de confrontação e reorganização das contradições e dos conflitos que emergem entre o objeto de estudo e processo de produção de conhecimento. Desse modo, tem-se um constante movimento no processo de produção, à medida que se interage, confronta e reflete, também, se produz novos saberes.

Por esse caráter, a presente investigação se inscreve na perspectiva qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo como estratégia de interpretação processual e relacional das informações inspirada pela Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997),¹ que ainda caminha no amadurecimento e compreensão da consciência teórica e epistemológica que o termo carrega. São princípios fundantes desta epistemologia: o resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento e a singularidade como

¹ Nesta obra aparecem desenvolvidos quase todos os conceitos sobre o tema subjetividade e as exigências metodológicas que levam a uma compreensão diferente do conhecimento e seus processos de produção.

status epistemológico que representa informação diferenciada e significativas para a produção do conhecimento; a ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o princípio interpretativo se realiza apoiado numa multiplicidade de informações que responde à necessidade de dar sentido e atribuir significados ao objeto estudado por meio de instrumentos diferentes, já as construções interpretativas são obtidas pelas intervenções do pesquisador se convertem em recursos indispensáveis para entrar nas zonas de sentido ocultas pela aparência. Uma relevante consideração deste princípio é o reconhecimento que o pesquisador produz ideias ao longo da pesquisa e que, portanto, a teoria está presente como instrumento a seu serviço no processo interpretativo, não como um conjunto de categorias *a priori* capazes de dar conta dos dados únicos e imprevistos da pesquisa, mas como elemento que constitui um dos sentidos do curso das produções teóricas do pesquisador sobre o objeto; e a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica, representa o espaço social, na qual múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem e podem ganhar importante relevância para a pesquisa, rompe-se com a neutralidade.

A Epistemologia Qualitativa rompe com a dicotomia sujeito-objeto, coleta e descrição de dados, pergunta-reposta e análise neutra, e evidencia a importância do diálogo como sistema em movimento e provocação, da comunicação com que a teoria é alimentada pelas novas especificidades surgidas no processo de produção de conhecimento, da criação de espaço para cenários que promovem a produção de sentidos subjetivos.

Romper com a dicotomia sujeito-objeto nessa investigação só foi possível a partir de uma produção subjetiva que se manifestou pela reflexão em que sujeito e objeto se fizeram presentes sem um ser causa direta do outro. A relação entre a pesquisadora e seu objeto de estudo esteve sempre mediada pela unidade do simbólico e emocional, que deu lugar ao surgimento de novos sentidos e significados nesse movimento.

Sob essa concepção, o pesquisador precisa empenhar-se em procedimentos construtivos, interpretativos e criativos em seu processo de estudo e análise para compreender sentidos e significados que são produzidos. Nesse sentido, a epistemologia qualitativa responde a estes anseios, fundamenta-se na dialética compreendendo que o desenvolvimento do ser humano tem uma existência histórica, cultural e social e que é nessa existência social, cultural e histórica que o ser humano se desenvolve por sua capacidade de interação, comunicação, criação e reflexão.

A epistemologia qualitativa leva a diferentes formas de produção de conhecimento e de desenvolvimento metodológico que deve ser acompanhado de contínua reflexão epistemológica. Ao se definir a investigação por uma linha de compreender os sentidos

subjetivos e os processos de significação, concebe-se o estudo a partir de unidades complexas buscando perceber como os dados coletados, aprendidos por instrumentos qualitativos, contribuem para o processo de produção de conhecimento. Definimos como formas de produção de conhecimento quatro momentos que se desenvolveram conjuntamente: a) o estudo e leitura crítica por meio de pesquisa bibliográfica; b) escolha dos autores de maior tradição nos estudos marxistas da educação que elaboraram sistemas de princípios didáticos, critérios de definição: primeiramente os principais autores russos, alemães e cubanos que dentre a abordagem marxista elaboraram princípios didáticos de forma sistematizada e, em seguida, uma pesquisa por autores brasileiros que, também, elaboraram princípios; c) diálogos e aprofundamentos a partir de cursos, seminários, conferências, reuniões de discussões com grupo de pesquisa e, principalmente, com as constantes e necessárias inter-relações e sentidos subjetivos produzidos no cotidiano vivenciado em uma instituição escolar; d) análises comparativas entre os sistemas identificando: origem, quantidade e princípios didáticos mais recorrentes; e) análise crítica e interpretativa a partir de um conjunto de categorias definidas sob os fundamentos da Teoria da Subjetividade: sujeito, subjetividade, sentido subjetivo, aprendizagem-desenvolvimento, unidade do simbólico-emocional e a dialética.

O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa e tem caráter qualitativo, González Rey (2011), afirma que caráter parte, essencialmente, de uma visão epistemológica de compreender os processos implicados na produção do conhecimento e sua intrínseca relação com o caráter criativo e participativo do pesquisador, com o caráter histórico-social do objeto de estudo e do conhecimento como produção humana. Portanto, a pesquisa representa um processo constante de produção em que procura integrar e interpretar diferentes indicadores que possibilitam que novas categorias possam ser construídas pelo pesquisador à medida em que o movimento dialógico é produzido. Nesse movimento a pesquisa provocou uma transformação nos modos de compreender o sujeito da aprendizagem, o repensar da Didática, ainda, mais complexa e abrangente capaz de integrar a subjetividade em seu corpo teórico-prático.

Compreende-se que a complexidade e base epistemológica que expressa a Epistemologia Qualitativa também é um movimento de construção de aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador, provocado pela natureza dos sentidos subjetivos que são produzidos no curso da aprendizagem. Portanto, diante do exposto, a pesquisa sobre os fundamentos dos sistemas de princípios didáticos desenvolve-se inspirada por premissas caras e fundamentais da Epistemologia Qualitativa: lugar ativo do pesquisador, ênfase na interpretação e na produção de conhecimentos, caráter aberto e processual do saber.

A análise crítica necessariamente precisa ser apurada por uma base teórica que forneça critérios que possibilitem desenvolvê-la e que contribua para o avanço da ciência. Com esta proposta, os postulados da Teoria da Subjetividade fundamentaram os recursos teóricos, epistemológicos e metodológicos que sustentam a busca por uma compreensão mais complexa, dialética e dialógica sobre os processos de formulação de sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação. Nesse propósito, ao invocar as premissas teóricas e as categorias da Teoria da Subjetividade, trabalhou-se conceitos de sujeito, subjetividade individual e social, sentidos subjetivos, aprendizagem- desenvolvimento entre outros.

Os capítulos se estruturam em uma dinâmica de entrelaçar todo processo da pesquisa, e tem o propósito de dar sustentação e diálogo criativo e teórico para a interpretação e crítica dos sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação.

O primeiro capítulo descreve a decisão epistemológica que orienta as análises construtivas-interpretativas, que é a Teoria da Subjetividade de Fernando L. González Rey (1997, 2003, 2005a), bem como seus fundamentos, principais premissas que possibilitam repensar concepções e intencionalidades de conceitos limitadores que impactam em sua aceitação sem uma análise mais abrangente e descolada de condicionantes muitas vezes já sedimentados. González Rey, ao desenvolver essa 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 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, define a subjetividade como “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 imediatismo e determinismo. São com essas contribuições que constituímos o referencial para repensar, interpretar e refletir sobre os fundamentos que orientaram a elaboração dos sistemas de princípios didáticos.

O segundo capítulo tem a tarefa de conceituar a Didática e compreender suas categorias. Estabelece um percurso histórico, partindo da arte de ensinar tudo a todos de

Comênio às produções de Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey e os seus legados para o processo de ensino-aprendizagem. Este caminho possibilitou vislumbrar como a Didática foi se constituindo e se acomodando diante das concepções e dos momentos históricos. Para a conceituação da Didática e a análise de suas categorias, parte-se das pesquisas de autores como Libâneo, Candau, Veiga, Klingberg, dentre outros. Isto posto, discute-se a relação entre as leis do pedagógicas, os princípios didáticos e as regras, e a articulação intrínseca destes elementos com as finalidades da educação e da sociedade, o que revelam o valor pedagógico, científico e filosófico da Didática. Trazemos um aprofundamento do conceito de princípios didáticos e suas repercussões, a partir dos seguintes elementos: conceituação; função em que se fundamentam as suas proposições; extensão e profundidade do conceito e os principais autores que se dedicaram ao estudo e elaboração de princípios didáticos. Os princípios didáticos se originam das regularidades e do desenvolvimento histórico da prática educativa e têm como função orientar as ações do professor sobre a estruturação do conteúdo, a organização e os métodos de ensino em correspondência com os objetivos e finalidades da educação e sociedade. Esse exercício didático de conhecer os postulados históricos e teóricos em que se apoiam a Didática e suas categorias, em especial a dos princípios didáticos, permitiu compreender sua relevância e identificar em quais elementos criteriosos foram e são constituídos. Esse percurso, sobre o conceito da Didática e os critérios de elaboração de princípios didáticos nos encaminha a entender que se trata de uma ciência em desenvolvimento, e que o problema de sua base teórico-prática mantém viva a necessidade permanente de investigação.

No terceiro capítulo apresentamos os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que orientaram a produção de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação. Assim, empreendemos esforço em evidenciar os fundamentos filosóficos, sob a base marxista, que definiram o método e a abordagem de estudo – o materialismo histórico-dialético –, bem como as principais premissas que permitiram delinear as bases psicológicas e pedagógicas para a realização dos processos de desenvolvimento do pensamento cognitivo dos estudantes envolvendo a atividade de aprender e de ensinar – propósito em que a Teoria Cultural-Histórica foi central. Nesse contexto, os princípios didáticos desenvolvidos se constituíram de diretrizes e fundamentos para a direção e orientação do trabalho docente com o objetivo de formação intelectual e desenvolvimento da personalidade do estudante, conforme os anseios da construção de um homem e uma sociedade socialista.

O quarto capítulo expressa os sistemas de classificações e tipologias a respeito dos princípios didáticos na perspectiva marxista da educação. Esta atividade, até o momento, não havia sido realizada, o que dificultou o processo de localização, tradução, catalogação,

sistematização e classificação dos estudos contemplados. O marco teórico do trabalho concebe os estudos sobre princípios didáticos na perspectiva marxista como sendo os trabalhos que se sustentam filosoficamente nas teses materialistas e dialéticas sobre o 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 formuladas por K. Marx, F. Engels e V. I. Lenin, fundamentalmente. Assim, o capítulo apresenta os sistemas de princípios didáticos dos seguintes autores, inseridos no marco teórico: os russos L.S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e Ya. Galperin (1902-1988) apresentados por Núñez (2009) N. A. Konstantinov, A. L. Savich e M. T. Smirnov (1964); N. V. Savin (1972); V.V. Davidov (1975); M. A. Danilov (1972); L. Zankov (1975) A. A. Leontiev (1936-2004); os alemães L. Klingberg (1972); Coletivo de Autores (1981); os cubanos G. Labarrere Reyes e G. E. Valdívia Pairoi (1988); M. Silvestre Oramas e J. Zilberstein Toruncha (2002); e A. Mitjans Martínez (1997/2017); e os brasileiros J. C. Libâneo (1990); M. S. F. Sforzi (2015); L. M. Araújo Souza (2016); M. A. S. Franco (2013) e A. M. Longarezi (2017).

Desenvolveu-se, no quinto capítulo, a análise dos sistemas de princípios didáticos a partir dos aportes da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2005a). Nessa primeira parte do capítulo a análise se faz pela exploração do que os dados revelam empiricamente, a partir de duas sínteses comparativas: a primeira destaca a origem e a metodologia de elaboração de cada sistema de princípios didáticos; e a segunda evidencia os pontos de interseção das tipologias de princípios didáticos entre os sistemas e a síntese do objetivo que os autores definiram na formulação de seus sistemas. Os pontos de interseção foram analisados primeiramente dos autores que elaboraram princípios didáticos orientadores do processo de ensino-aprendizagem de forma geral para o ensino fundamental e, em seguida, dos autores que formularam princípios didáticos para formação de professores. A segunda parte do capítulo expressa a produção interpretativa gerada pelo curso da análise e estudo dos fundamentos dos sistemas princípios didáticos, sob a orientação da Teoria da Subjetividade. Na análise construtiva interpretativa da leitura crítica dos fundamentos que subsidiaram a formulação dos sistemas de princípios didáticos se desenvolveu a partir das seguintes categorias de análise inspiradas na teoria da subjetividade: *sujeito*, *subjetividade*, *sentido subjetivo*, *aprendizagem-desenvolvimento*, *unidade simbólico-emocional*, *dialética* representam elementos essenciais na compreensão de uma concepção que rompe com o determinismo, e ao mesmo tempo, lança ideias de uma concepção complexa de sujeito gerador e produtor de sentidos.

As categorias representam uma unidade, embora foram analisadas em separadas buscou guardar sua interdependência e singularidades para a adequada compreensão dos fundamentos da Teoria da Subjetividade.

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

Apresentamos como considerações finais a produção teórica realizada pela leitura crítica inspirada em algumas premissas da metodologia construtivo-interpretativa dos sistemas princípios didáticos na perspectiva de educação marxista. No estudo, a partir das categorias de análise sob a tese de conceber o ser humano como produtor, criativo, gerador de sentidos subjetivos nestes sistemas de princípios didáticos, pode-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; a motivação como conteúdo pontual de ativar a ação.

Esses elementos discutidos a partir das categorias de análise representam abrir 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, conseqüentemente, 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 mesmos, mas se fazem significativos e promovem novos sentidos porque conjuntamente potencializam a dinamização de um movimento a partir de uma concepção que não se dicotomizam 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. Não buscamos, portanto, 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 salienta-se os avanços na formulação de princípios didáticos, em especial de autores contemporâneos, como por exemplo 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 estaria integrado por cinco princípios, a saber: 1) *caráter científico do processo de ensino-aprendizagem*; 2) *a unidade do ensino com a vida: teoria/prática*; 3) *o caráter consciente e ativo da aprendizagem dos alunos sob a orientação do professor*; 4) *sistematização e solidez do processo de ensino-aprendizagem*; 5) *o processo de ensino-aprendizagem que desenvolve*.

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, o mesmo 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.

Finalizamos a análise trazemos como produção de sentido subjetivo resultante desse processo investigativo, a categoria *reflexão atenta à produção de sentidos subjetivos*, gestada e criada pela pesquisadora, que se desenvolve pela qualidade de duas ações que vão se formando simultaneamente: o caráter ativo da reflexão e o caráter criativo, produtor e gerador de sentidos subjetivos. Substancialmente, essa categoria remete ao fato de que essa dupla atividade “de

refletir” e “de estar atenta” expressa a decisão de compreender a complexidade dos fenômenos humanos sociais e individuais, e mesmo o nosso, desmistificando e até superando os rótulos classificatórios, reducionismos generalizantes e dicotômicos. Decidir pela concepção de sujeito que produz sentidos subjetivos impõe transformação no modo como compreendemos as experiências vividas por nós e a do outro, bem como no modo de ressignificá-las e de promover novos sentidos.

Face ao exposto, concluímos que os sistemas de princípios didáticos representam uma grande contribuição qualitativa ao processo de ensino-aprendizagem 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 sejam aprimorados e revisitados com e 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. Desse modo, é importante entender que as sugestões não são novas verdades, mas, fundamentalmente, possibilidades que tentam avançar na compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como inspiração para pesquisas, investigações da Didática e de sua categoria de princípios didáticos na promoção, cada vez mais efetiva, do desenvolvimento humano, e, também, como forma de assumir nosso posicionamento e compromisso com a transformação social – e principalmente, com a concepção de sujeito produtor, gerador de sentidos subjetivos.

1. TEORIA DA SUBJETIVIDADE: FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE E ESTUDO DOS PRESSUPOSTOS TÉORICOS DOS SISTEMAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA

Neste capítulo apresentamos os fundamentos da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por Fernando L. González Rey, como aporte teórico para estudo e análise dos princípios

didáticos elaborados sob a perspectiva marxista. A natureza do presente estudo objetiva a produção de conhecimento a partir do caráter gerador e produtor do pesquisador. O conjunto das informações é analisado não como apropriação da realidade, mas como uma produção humana em que o individual e o social vão assumindo fontes constitutivas desta produção.

Contudo, o anterior não pode ser feito apenas com os referenciais que o próprio fenômeno em questão nos oferece. Novos referenciais se fazem necessários. Ao mesmo tempo, um estudo nessas pretensões requer reflexão atenta e criteriosa, uma vez que se pretende compreender os fundamentos teóricos, epistemológicos, o valor e o alcance heurístico de seu conteúdo, de suas contribuições num campo específico do conhecimento, num momento histórico concreto.

A 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.

Não se trata, contudo, de invalidação ou negação do que foi desenvolvido, mas, de posse destas produções teóricas que carregam consigo expressões históricas, sociais, culturais, políticas e de subjetividades, o objetivo é conduzir 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.

Neste estudo, os postulados da Teoria da Subjetividade de González Rey fundamentam os recursos teóricos, epistemológicos e metodológicos que sustentam a busca de uma análise mais complexa, dialética e dialógica sobre os processos de formulação de princípios didáticos na perspectiva marxista. Por esse motivo, inicialmente abordaremos os fundamentos teóricos dessa teoria e, a seguir, apresentamos categorias extraídas destas construções.

1.1. A Teoria da Subjetividade: pressupostos fundamentais

A Teoria da Subjetividade vem sendo idealizada por González Rey² e seus colaboradores e seguidores a partir da segunda metade da década de 1990 (GONZÁLEZ REY,

² 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. No estudo da obra de González Rey é possível compreender cada argumentação feita pelo autor, pois, identifica o autor, o conceito e sua gênese, bem como esclarece pontos contraditórios apresentando novas possibilidades. Pelas características próprias do objeto de estudo da presente tese esses aspectos não são explicitados. Caso o leitor tenha

1997) e assume, nesse estudo, o papel de referencial e de núcleo teórico de análise. Em um primeiro momento, abordaremos a gênese da Teoria da Subjetividade e, em seguida, os principais conceitos desenvolvidos no seu interior (subjetividade, sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito, personalidade, subjetividade individual, subjetividade social, desenvolvimento, aprendizagem, entre outros) e o seu significado para a educação e, em especial, para a Didática e sua categoria princípios didáticos. Esses conceitos formam um sistema que se configura mutuamente: a mudança de significado em um desses conceitos repercute nos modos de organização do sistema como um todo, o que evidencia o seu caráter dinâmico intimamente relacionado às experiências humanas, revelando assim o caráter social e cultural da subjetividade.

As bases dessa teoria se sustentam nas teses dos clássicos do materialismo histórico-dialético (K. Marx e F. Engels), nas posições filosóficas de Maurice Merleau-Ponty e Edgar Morin, nos principais aportes dos representantes da psicologia cultural-histórica³ (L. S. Vigotski, S. L. Rubinsten e L. Bozhovich, V. E. Chudnovaky, K. A. Abuljanova, B. F. Lomov e B. G. Ananiev) e nas concepções psicológicas da personalidade de G. Allport e F. Guattari. Seu ponto que se sobressai é o entendimento do caráter gerador do sujeito e a unidade do simbólico-emocional, convicção que contradiz algumas das concepções psicológicas marxistas da maior parte dos autores que lhe precederam.

Convém trazer uma consideração do que representa o caráter materialista nessa concepção de subjetividade defendida por González Rey, mesmo antes de apresentar seus conceitos propriamente ditos. Para isso, é necessário compreender e avançar para além do entendimento do materialismo como sinônimo de determinismo e concebê-lo no seu caráter histórico, social, cultural, no papel do trabalho e da atividade na constituição humana, o que passamos a fazer a partir da contribuição de Marx (2008a).

Ao realizar a crítica ao idealismo de Hegel, Marx (2008a) conclui que o material é fundamento ontológico do real e, como epistemologia, formula o fio condutor para sua investigação:

[...] 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 a, 2008, p. 47).

interesse em aprofundar em aspectos específicos do debate que González Rey estabelece com seus interlocutores, recomenda-se a consulta direta de sua obra.

³ A utilização do termo Cultural-Histórico é fiel à sua origem, empregado em russo por Vigotski e às respectivas traduções. (GONZÁLEZ REY, 2017a).

Podemos observar que seu ponto de partida nas investigações sobre a realidade 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 para conhecer e nem exclui estas questões do processo material-dialético de formação do homem como ser humano-social.

Neste processo, Marx (cf. CHAGAS, 2013) 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 revela que é intrínseca a relação entre o material e o ideal.

A interpretação do pensamento de Marx, levando 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 nova análise consistente de sua filosofia. Nesse sentido, Chagas (2013) se posiciona:

Na verdade, essa crítica feita a Marx é, ao meu ver, insatisfatória, [...] que levaria ao predomínio do sujeito econômico em detrimento do indivíduo como sujeito histórico [...]. Essas imprecisões não podem ser atribuídas a Marx, tendo em vista que ele não considera a produção material e a produção espiritual como dois momentos cristalizados, estáticos, mas sim como dois instantes que se operam ao mesmo tempo, como partes integrantes da totalidade social. Marx deixa claro isso, ao frisar, nas Teorias da Mais-Valia (Theorien über den Mehrwert), que há uma conexão entre a produção intelectual e a material e que esta última não deve ser considerada “[...] como categoria geral, mas em forma histórica determinada. [...] Se não se concebe a própria produção material em sua forma histórica específica, é, então, impossível compreender o que é determinado em sua produção espiritual correspondente e a ação recíproca entre ambas”. Portanto, [...] não se trata de uma valorização, em que uma é mais importante do que a outra, ou em que uma é determinante e ativa e a outra determinada e passiva, mas de uma recíproca influência de uma sobre a outra. (CHAGAS, 2013, p. 64-65).

Rubinstein (2017) explica que a determinação das faculdades da psique e de todo seu desenvolvimento às condições externas ao sujeito foi muito difundida na antiga União Soviética, por se acreditar que fosse possível desenvolver as faculdades alterando-se as condições externas. Isto demonstra o certo caráter mecanicista dessa concepção, pois rompe o entendimento de relação e condicionamento mútuo entre as condições internas e externas. Sob essa base, Rubinstein (2017) argumenta que a “interiorização” das ações externas é o mecanismo fundamental do desenvolvimento intelectual. Na sua análise, afirma ser crítico a essa ideia de que “tudo parece vir apenas do objeto, de fora, e somente a interiorização do

externo preenche o vazio interno” (RUBINSTEIN, 2017, p.115). A interiorização elimina a dialética entre o interno e o externo, o social e o natural no homem:

O homem e o mundo material devem ser examinados em sua ação recíproca, e o exame dessa ação recíproca não pode se limitar apenas à esfera da assimilação, à margem por completo da produção. (RUBINSTEIN, 2017, p. 115).

É falso todo raciocínio que não saia dos limites da alternativa: ou tudo vem do exterior, ou tudo vem do interior; é falso todo raciocínio que não comporte de alguma maneira o externo e o interno. Nada se desenvolve de um modo claramente imanente, apenas de dentro para fora, sem relação com algo externo, e tampouco nada entra no processo de desenvolvimento de fora para dentro sem alguma classe de condições internas para isso. (RUBINSTEIN, 2017, p. 120).

Rubinstein (2017) afirma também que mesmo que as condições internas se formem sob a ação das externas não significa serem resultado de uma projeção mecânica e direta, mas é durante o processo de desenvolvimento que se formam, se modificam e se criam ações do agir. Nisto, orienta que a partir desta concepção é que se pode pensar o problema do desenvolvimento e a instrução do desenvolvimento e da educação.

Isso posto, o autor argumenta que o educador mais importante é a vida em que o sujeito se sinta implicado, se sinta parte de um projeto, e cujas tarefas o possibilitem tomar parte nas soluções e decisões. À ação educativa cumpre entrelaçar o homem com a vida. Desta posição, o pesquisador apresenta três teses básicas: partir das condições reais da vida; encontrar no interior do homem forças próprias para seu desenvolvimento; e desprender-se da ideia do homem como mero objeto da educação, mas compreendê-lo como sujeito dela, a importância de cada um, do outro, das relações sociais.

Sob a base destes pressupostos teóricos é que González Rey assume o fundamento materialista em que se sustenta sua Teoria da Subjetividade. Ao longo de seu trabalho percebemos a indissociabilidade entre a concepção materialista e a lógica histórica e 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 sujeito como gerador de sentidos subjetivos.

O materialismo histórico e dialético emprega um materialismo 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.

Mesmo sendo condição, a matéria não está colocada *a priori* em relação à consciência. Ela, como condição, só se constitui no ato consciente. Assim, matéria e consciência se dão em

uma relação de reciprocidade, sem um ser 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.

A apreensão do real pelo pensamento é resultado da permanente tensão entre a singularidade e a universalidade, que compõem um complexo campo de mediações constituído de possibilidades altamente dinâmicas, conferindo a cada objeto e sujeito um caráter particular e único. Tanto o objeto como a subjetividade já serão outros no momento seguinte ao conhecimento inicial. Novas relações serão consumadas, pois é contínua e processual a produção do conhecimento. E, ao tomar posse do real, a subjetividade já se encontra capaz de realizar novas associações e gerar novos conhecimentos e novas subjetividades, novas objetividades. A subjetividade não está subordinada a processos materiais de forma hegemônica e determinista.

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, 2017a, p. 51). A subjetividade nessa teoria é simultaneamente individual e social, se produz na vida, na prática social, o que inviabiliza pensar em determinação social. Nessa direção, é essencial pensar a subjetividade como um sistema configuracional, em que não há relação imediata entre os diferentes elementos dos sistemas e tampouco sua soma define a subjetividade. A subjetividade é a produção que emerge da articulação desses sistemas (individual e social) na sua relação com a cultura.

González Rey (2005a) destaca que na tradição marxista o interesse pelo estudo da subjetividade esteve praticamente estacionado durante o período stalinista (1927-1953), devido à ênfase num materialismo em que a singularidade do sujeito não tinha espaço de expressão.

O autor esclarece a influência que o desenvolvimento da psicologia obteve dentro do modelo científico natural da ciência⁴. Sob este modelo, os processos psíquicos eram compreendidos de forma reducionista, determinista, quantitativa e mecanicista. Dessa forma, o modelo científico natural impediu a psicologia de conceber uma representação da psique comprometida com sua natureza cultural e em sua especificidade qualitativa como a subjetividade.

A adoção da dialética pelos psicólogos, em condições sociais específicas como a da Revolução Russa (1917), representou uma ruptura marcante ao modelo científico natural que

⁴ Modelos fundamentados na representação positivista da ciência e em uma perspectiva cartesiana-newtoniana da ciência.

predominava na psicologia, sendo também impulso para o desenvolvimento do tema da subjetividade. O declínio do paradigma objetivo-instrumental na psicologia soviética gradativamente deu lugar a uma abordagem dialógico-dialética. Portanto, González Rey (2005a) considera duas condições importantes que os psicólogos soviéticos conjugaram para uma revisão crítica do desenvolvimento da psicologia: a primeira, a apropriação de um paradigma filosófico pela psicologia; a segunda, a significação social de um processo revolucionário.

Entretanto, González Rey (2012a), afirma que a procura pela materialidade do psiquismo humano no princípio do reflexo do Marxismo, que foi assumido por Kornilov (1879-1957) como premissa para a definição da psicologia científica durante todo o período soviético, influenciou o entendimento da consciência como um reflexo do externo. A esse respeito afirma:

A partir desse princípio, o externo passa a ter um caráter hegemônico, razão pela qual a compreensão da gênese e desenvolvimento da psique se orienta mais por um determinismo mecanicista do que por um posicionamento dialético. O interno passa a ser considerado apenas como uma imagem do externo, o que favorece uma psicologia centrada no objeto, onde sujeito e relações passam a ter um lugar completamente secundário, posição que se expressa em toda sua plenitude na Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 265).

Nessa análise, em que a consciência assume papel passivo e secundário, González Rey (2012a) aponta três consequências negativas que marcaram, de maneira geral, a Psicologia Soviética durante todo o seu desenvolvimento: a) o caráter objetivo da psique sem desconsiderar a sua natureza social, assim o “*objetualização*” do ser; b) essa “*objetualização*” do externo implicou na desconsideração de categorias como o diálogo e a comunicação; c) a “*objetualização*” da definição de atividade na obra A. N. Leontiev foi dominante em relação à consideração da unidade inseparável da consciência e à atividade defendida por Rubinstein. Essa ênfase na atividade com objetos favoreceu uma definição individualista da atividade humana centrada na díade “sujeito – objeto” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 265).

A lógica até então predominante, de explicar a natureza psíquica a partir de fenômenos externos, deu lugar ao entendimento de que o externo apenas atua por meio da organização própria do sistema afetado. Apresentar a psique a partir de uma visão cultural e social ajudou a ultrapassar o pensamento determinista e essencialista e a colocar em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida, assim, como espaço ontológico, o que deve grande influência ao pensamento de Vigotski, Rubinstein e Bozhovich (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Gerar novas zonas de sentidos na produção do conhecimento psicológico não foi algo fácil no início da psicologia soviética, e foi preciso enfrentar barreiras teóricas, metodológicas

e ideológicas. Outra questão era a definição de seu campo epistemológico, isto é, a psicologia como ciência. Essa realidade traz a tarefa de criação de um novo conhecimento.

Nessa tarefa, a psicologia soviética desenvolveu, numa perspectiva cultural-histórica, as bases para a Teoria da Subjetividade. Sob a influência do marxismo, os psicólogos L. S. Vigotski e S. L. Rubinstein, ao traçarem o objeto da psicologia, marcam historicamente o caráter cultural da psique a partir de marcos teóricos consistentes. Na opção dialética destes psicólogos, a análise crítica das diversas concepções teóricas⁵ da época foram essenciais para a elaboração de suas próprias concepções, tendo em comum a compreensão histórico-social do psiquismo humano.

González Rey (2012a) identifica Rubinstein como o teórico que defendeu, ainda no início da Psicologia Soviética, o princípio da unidade da consciência e da atividade, destacando a categoria personalidade como sujeito dessa unidade. Destaca que o psicólogo russo colocou a pessoa como personalidade e que, assim, desenvolveu um sistema integral que procurou a unidade entre a cognição e o afeto. Nessa acepção, os termos personalidade e consciência sinalizam a presença da psique como sistema. Entretanto, González Rey adverte que este posicionamento fica restrito ao nível gnosiológico e racionalista da compreensão da consciência; contradição que também se observa em boa parte da obra de Vigotski entre o caráter gerador da consciência e a compreensão da psique como um reflexo, que encontra na cognição uma via mais eficiente de expressão.

É pela compreensão dialética que Vigotski e Rubinstein avançam na superação da dicotomia dos processos cognitivo e afetivo, social e individual; o que conseqüentemente transforma o conceito de homem e promove a reflexão sobre a representação da psique humana como processo subjetivo, no qual o social e o biológico não desaparecem, mas conjugam momentos de um novo sistema qualitativo (GONZÁLEY REY, 2015). Mesmo com esta importante contribuição de ruptura que estes pioneiros trazem à psicologia, González Rey (2015) expõe:

Contudo, um dos temas polêmicos até hoje é o processo de formação do psíquico a partir do social, a definição de quais são implicados no desenvolvimento da psique histórica e culturalmente configurada. Aqui se faz necessário esclarecer que, tanto Vygotsky como Rubinstein, ao enfatizarem que o social não resulta em uma dimensão externa, não conseguem explicar e aprofundar todas as conseqüências desse aporte. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 78).

⁵ Vigotski em suas análises críticas de autores como Koffka, Lewin, Piaget, Stern, Adler, dentre outros, cria novos fundamentos para a psicologia soviética. O mesmo acontece com Rubinstein, mais no nível filosófico-teórico, ao dialogar criticamente com a escola da sociologia francesa, com Mead e muitos outros; Marx, Engels e Lênin foram o apoio em suas análises e diálogo com outros estudiosos.

O conceito de interiorização⁶ é apresentado por Vigotski como solução, mas este conceito não dá conta de uma explicação consistente, pois a subjetividade não é internalizada, como explica González Rey (2005a):

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. Na minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 78).

Nessa análise de González Rey, pode-se apreender dois elementos: primeiro, o enfrentamento da psicologia soviética à tendência ao reducionismo sociológico quanto ao enfoque do psíquico na expressão de alguma materialidade, dada a influência de interpretação mecanicista do marxismo da hegemonia política da União Soviética; e, segundo, o tema da subjetividade ainda encoberto por pressões políticas da época (GONZÁLEZ REY, 2012b).

Mas, é importante considerar que a psicologia soviética foi pioneira no desenvolvimento de uma psicologia que ampliou a compreensão dos fenômenos psicológicos condicionando-os aos aspectos sociais, históricos e culturais. 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 (2005), dão atribuição primária ao objeto.

Na tentativa de avançar para além desse reducionismo característico da época, Vigotski e Rubinstein apresentaram o conceito de refração, considerado como intervenção mais ativa do psíquico na relação sobre o fenômeno ou objeto, isto é, refração do externo por meio do interno. O caráter ativo do reflexo ainda mantém a ideia da imagem, mas significa que a influência externa sofre uma alteração como consequência do efeito da estrutura psicológica do sujeito. González Rey (2005a) compreende que este conceito foi modesto na superação do reducionismo e, por sua vez, avança em relação às concepções biunívocas e imediatas entre o externo e o interno dominantes em certas formas de compreensão do reflexo, assim como em

⁶ “A essência do processo de interiorização (internalização) representa a transformação de uma função externa em uma função psicológica individual no plano mental/interno” (NÚÑEZ, 2009, p. 28), isto é, a capacidade do indivíduo de reconstruir, internamente, um estímulo externo. Para Vigotski (1984/2007), esse processo promove transformações e mudanças a partir do processo interpessoal para um processo intrapessoal – as funções superiores primeiro se originam no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, no interior. Na interiorização, no plano intrapsicológico, a função psicológica superior potencializa o controle interno voluntário, consciente da personalidade.

relação ao termo da interiorização. Contudo, o conceito de refração ainda enfatiza a qualidade do refratado no trânsito para o interno.

Foi a partir de estudo e investigação consistentes e contextualizados das obras de Vigotski e Rubinstein, dentre outros, que González Rey elaborou os elementos essenciais para o desenvolvimento da categoria subjetividade⁷. Essa categoria analítica esteve presente desde o início de suas investigações (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2007a, 2012b, 2012c) 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 (2012) 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 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, 2012a, 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 tensão 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 a muitos outros da época, inviabilizou a compreensão da psique como produtora e geradora, reduzindo-a apenas a noção de reflexo do externo.

A respeito da relação imediata, linear e direta entre o psíquico e o objetivo, Bozhovich (1981) retoma o conceito de vivência⁸ formulado por Vigotski, e que define a partir do papel

⁷ 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).

⁸ Vivência é um termo em português utilizado para se referir a palavra russa '*perezhivanie*'. Em inglês a expressão é experiência emocional. Puentes (2017), entretanto, fez opção por conservar o termo empregado na língua originária, considerando que não há uma tradução no português que abarque corretamente seu significado. *Perezhivanie* é usado por Vigotski para explicar a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças, no desenvolvimento da sua personalidade consciente, integram-se a lógica dos sentimentos e das ideias sobre as mudanças das formações psicológicas da idade. "A *perezhivanie* decorrente de qualquer situação ou de

fundamental das influências sociais no significado durante o desenvolvimento da criança⁹. Nessa vertente, dá clareza às formações motivacionais do sujeito no processo de desenvolvimento e ênfase ao lugar dos processos afetivos na vida psíquica.

Compreender as formas de organização da psique a partir de um sistema dialético, com base em algumas das ideias fundamentais de Vigotski, foi premissa importante para a gênese da Teoria da Subjetividade de González Rey que, profundo conhecedor das pesquisas daquele renomado psicólogo russo, relata como foi evoluindo em suas concepções a representação da psique como sistema:

Assim, em determinado momento concreto de sua obra [está falando de Vigotski], identificou o sistema com o desenvolvimento e definiu, como sua unidade constitutiva, a vivência; em outro momento, considerou a consciência como sistema, cuja unidade constitutiva foi o significado; finalmente, falou do sentido, mas não chegou a desenvolver o sistema no qual estaria inserido o sentido. Na nossa opinião, o sistema que daria conta do sentido seria precisamente a subjetividade, por esta ter todas as características de um sistema complexo. (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 34).

A produção teórica de González Rey (2016) também foi influenciada, como ele mesmo aponta, por Abulhonova, Lomov e Buschinsky, por trabalharem as relações entre comunicação, diálogo e sujeito, que permitiram introduzir o tema subjetividade no final dos anos 1970 e início dos 1980. Acrescenta ainda que o didata Davydov (1992), no final de sua carreira, enfatizou a relevância das emoções e da personalidade e trouxe o tema do simbólico para a psicologia soviética. Tal empreendimento demonstra um avanço dentro de uma psicologia centrada na ação, na cognição, bem como no comportamento como processos instrumentais.

O autor também afirma que o conceito de subjetividade que propõe tem muito em comum com trabalhos de outros autores, como Castoriadis (1995), Elliot e Frosh (1985) e Parker (2011). Nessa nova proposta, 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, mediação não são mais fundamentos para explicar o complexo funcionamento e desenvolvimento das funções psicológica como configurações psicológicas.

qualquer aspecto de seu ambiente determina que tipo de influência essa situação ou esse ambiente terá sobre a criança. Por isso, não é qualquer um dos fatores em si (se forem tomados sem referência a criança) que determina a forma como eles irão influenciar o curso futuro de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados pelo prisma da *perezhivanie* da criança.” (VIGOTSKI, 2017, p. 18).

⁹ Ver Vigotski, 2010, p. 19-25 em relatos sobre o caso clínico em que apresenta o modo como três crianças vivenciam de maneiras diferentes a mesma situação familiar e o modo distinto em que tem lugar essa influência no desenvolvimento.

González Rey (2003) ainda elucidada que o desenvolvimento da subjetividade responde à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia¹⁰ 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.

1.1.1. O conceito de subjetividade

Neste diálogo com os autores citados e como resultado de sua profunda análise da obra dos mesmos, González Rey apresenta a subjetividade como elemento essencial para explicar o sistema permanente, dinâmico e recursivo da produção humana. Desta forma, destaca-se a seguinte definição para a subjetividade numa perspectiva cultural-histórica do autor:

A subjetividade, em sua definição cultural-histórica, aparece como qualidade dos processos humanos nas condições da cultura. Nesse sentido, trata-se sempre de fenômeno historicamente situado. Portanto, definida a partir do caráter simbólico-emocional da experiência humana, a subjetividade vai além da compreensão intrapsíquica, íntima e individual à qual o termo ficou associado na Modernidade. Longe de ser atributo intrínseco à mente humana, a subjetividade representa uma qualidade específica dos processos humanos presente em todos os processos e atividades humanas, desde o corpo, até as mais diversas formas de práticas e instituições sociais. Um dos valores heurísticos dessa definição de subjetividade para a psicologia e para as ciências humanas de forma geral é que ela acrescenta qualidade presente em todos os processos humanos e que, por longo tempo, foi excluída das tendências hegemônicas das ciências humanas: a produção simbólico-emocional humana sobre o mundo vivido. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 15).

Portanto, trata-se de um processo humano, seja ele social ou individual, que envolve emoções e processos simbólicos que se integram em novas unidades subjetivas, o que possibilita o desenvolvimento da personalidade¹¹ 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

¹⁰ 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.

¹¹ 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 produzida 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 a repensar a definição de sentido psicológico a partir do que ele conceituou “sentido da palavra”, resultando no trânsito do tema da personalidade para o tema da subjetividade.

histórico-sociais são vivenciadas pelo indivíduo e pelas instâncias sociais resultam em configurações subjetivas que emergem no curso destas experiências.

Nesta compreensão do conceito de subjetividade como elemento qualitativo do ser humano, entende-se que é um processo que nos permite adentrar nas complexas formações simbólico-emocionais¹² 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.

Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade compõe-se de conceitos que dão unidade a um sistema de configuração de sentidos 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.

A compreensão de que os sentidos subjetivos permitem integrar a multiplicidade da experiência humana possibilitou uma abertura para o estudo da subjetividade como produção qualitativa do ser humano.

Reconhecer as produções simbólicas da atividade humana e a realidade como unidade permite ir além da dicotomia sujeito e objeto, e leva a compreender que a unidade simbólico-emocional especifica o caráter ontológico da experiência humana. Desse modo, é salutar apresentar que lugar tem o sujeito na Teoria da Subjetividade.

1.1.2. O sujeito na Teoria da Subjetividade

No estudo da subjetividade, o sujeito é compreendido e constituído pela sua capacidade de se posicionar ativamente na sua produção subjetiva a partir da relação que estabelece com a experiência vivida. Nesse sentido, González Rey (2005a) define o sujeito como sendo o indivíduo em seu caráter ativo, intencional, capaz de estabelecer espaços próprios em sua relação com o contexto em que está inserido.

¹² Unidade simbólico-emocional: A unidade simbólico-emocional difere do princípio da unidade cognitivo e do 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 têm 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, 2017a)

González Rey, portanto, pensa na constituição do sujeito em outra lógica, diferente de autores que têm como referencial teórico metodológico o materialismo histórico a partir de uma visão determinista de homem, cujas possibilidades de constituir-se como ser singular são reduzidas. Pelo caráter gerador e produtor de sentidos subjetivos é que existe sempre a possibilidade de criação, ideia substancial e fecunda para se pensar a constituição do sujeito.

É a partir do materialismo histórico dialético que o autor compreende a dinâmica sujeito-sociedade e a constituição do sujeito, concebido não como determinado ou reflexo da vida material, nem descolado de suas condições concretas de existência, mas como um ser que, imerso na história, constitui-se instituindo sentidos subjetivos e significações sociais.

Assim, para o autor, o sujeito “toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fontes de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 72). Diante dessa produção teórica, o pesquisador elucida que esta proposta sobre o sujeito não deixa de fora o caráter ativo, que em alguma medida está presente em todos indivíduos e instâncias sociais. O intuito é conceber que categorias agente e sujeito não são a-históricas nem estáticas e se diferenciam no modo de sua produção subjetiva.

Primeiramente, e diante das especulações iniciais possíveis sobre estas definições, González Rey (2017a, p. 73) explica que não concorda com a ideia de que quem não é sujeito é um indivíduo passivo, afirmando categoricamente que “não existe passividade como estado estático”. Assim, o agente é o indivíduo com capacidade de ser ativo durante uma experiência, mas que não abre novos processos de subjetivação ao vivê-la. Nisto, aprofunda-se sobre a categoria: “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, 2017a, p. 73).

Importante apreender o significado de agente e sujeito implicando considerar como o social interage neste processo de sua constituição. O agente, tal como o sujeito, emerge de uma experiência, o que o coloca em um processo ativo de criar espaços de diálogos e de abertura que favoreçam seu engajamento em atividades que possibilitem refletir, pensar e repensar. Assim, sentir de diferentes modos a experiência vivida é uma condição importante para a emergência da subjetividade e do sujeito.

A subjetividade reconhece que a constituição psíquica do sujeito está intrinsecamente e permanentemente comprometida com as ações que realiza em cada um dos momentos e espaços de sua vida, o que retrata sua constituição histórica. Esta perspectiva histórica do autor, com o que também concordamos, a respeito do sujeito que tem a possibilidade de superar o

imediatamente – o que está dado – em direção à realização de seus propósitos, faz-nos compreender a subjetividade como a experiência própria do sujeito histórico.

Nessa lógica, depreende-se 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.

Muito importante essa compreensão da 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.

González Rey (2005a), ao tratar sobre a aprendizagem como produção subjetiva, explica que nessa abordagem o sujeito que aprende não se define apenas pelas suas capacidades e processos cognitivos envolvidos, mas pelas configurações subjetivas (sentidos subjetivos que se organizam no processo de viver uma experiência) que explicam o desenvolvimento dos recursos que produz no próprio processo. Desse modo, o sujeito que aprende é aquele que desenvolve e cria, a partir do conhecimento, recursos subjetivos para enfrentar exigências e situações da vida que cobram seu posicionamento, decisão e participação, e não a mera reprodução acrítica do quanto aprendido.

Diante do exposto, fica clara a importância de se destacar o processo de ensino em si, e não apenas seu produto, como reforça o autor:

A capacidade geradora de significados e de sentidos é a de um sujeito que pensa e sente, um sujeito que produz dentro do contexto único de uma história de vida [...] tema que nos remete à forma com que Vigotski situava o sujeito ao analisar o pensamento, expressando que o pensamento não se pensa a si mesmo, mas que é o processo de um sujeito com motivos, com projetos, eu diria, é um pensamento que ativamente se constrói por meio de um sujeito portador de sentidos. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 103).

1.1.3. Sentido subjetivo: importância na constituição das subjetividades individual e social

O sentido subjetivo tem origem na categoria de sentido¹³ que Vigotski desenvolveu como a representação da psique humana na forma de sistema processual complexo, que articula o mundo historicamente configurado do sujeito e o momento atual da experiência, o que expõe a integração dialética entre o histórico e o atual. A compreensão das emoções a partir da relação recursiva entre emoções, significados e imagens dá qualidade ao sentido subjetivo. Os sentidos subjetivos são produzidos de forma simultânea na integração de aspectos como consciente-não consciente, individual-social, afetivo-cognitivo, intrapsicológico-interpsicológico, entre outros, e se expressam por diferentes formas de organização, seja no contexto da ação do sujeito ou na formação de configurações subjetivas.

Instigado pelos estudos de Vigotski sobre a categoria de sentido na perspectiva histórico-cultural em sua última etapa de seu pensamento científico é que González Rey se abastece. O autor relata que essa fase do pensamento científico de Vigotski foi ignorada na Psicologia soviética até a década de 1980 e substituída pela categoria de sentido pessoal de A. N. Leontiev em sua Teoria da Atividade. O sentido pessoal compreendido por A. N. Leontiev é o reflexo da relação do motivo da atividade com o fim da ação, e não como a complexa organização do sistema psíquico do sujeito. Nisto, evidencia-se que essa compreensão está mais articulada com os primeiros trabalhos de Vigotski, afirmativos de que toda função intrapsíquica foi, primeiro, interpsicológica, trabalhando ainda a ideia de interiorização.

Assim, a categoria sentido se constitui nos últimos estudos de Vigotski (1932-1934), posteriormente definida como sentido subjetivo por González Rey, assumindo o conceito de pensamento não como uma função cognitiva, mas como função de sentido do sujeito.

¹³ A categoria de sentido aparece na última etapa dos escritos de Vigotski. Em seu ensaio sobre consciência, em 1933, ele discute a estrutura do sentido da consciência e o conceito de estrutura de sentido para designar a imagem cheia de sentido para a criança. Com esse conceito, Vigotski distancia-se da ideia da relação direta entre imagem e objeto dominante na representação cognitiva da percepção. Entretanto, a intenção é de explicitar um nível qualitativamente diferente do fenômeno psíquico que aparece em *Pensamento e Linguagem* (1935). O conceito de sentido nesta obra marca a passagem da psique natural para a psique histórico-social, momento qualitativo do psiquismo. “O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado daquela palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Em contextos diferentes o sentido de uma palavra muda. Ao contrário, o significado é, comparativamente, um ponto fixo e estável que permanece constante apesar de todas as mudanças no sentido da palavra que são associados com seu uso em contextos diferentes” (VIGOTSKI, 1987, p. 275-276 *apud* GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 48-49). Nesta fase, González Rey reconhece a atribuição de um caráter gerador da psique e a autonomia relativa das emoções nos espaços de produção psicológica que transformam o sentido numa nova unidade do sistema da psique humana. Daí, aprofunda os estudos sobre as relações entre pensamento e emoção na produção de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2012b).

Nesta linha de análise, a categoria *sentido subjetivo* possibilita compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica indissociável dos contextos sociais e culturais em que se manifestam as ações humanas. Assim, o sentido subjetivo não é um sistema intrapsíquico situado apenas na mente individual, e sim a qualidade de um tipo de produção humana que permite adentrar em dimensões invisíveis do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva.

Nesta interpretação, a produção subjetiva não é um tipo de comportamento externo mensurável em que os efeitos e consequências são imediatos – não é uma reação, mas uma produção do indivíduo, o que não pode, portanto, ser trabalhado por enfrentamento, mas precisa essencialmente ser compreendido dentro de um conjunto de expressões do indivíduo.

O sentido subjetivo é uma produção do sujeito na sua interação com o mundo, tornando a realidade subjetiva, nutrindo-se constantemente da experiência vivida, não só suas ações no 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.

O sentido subjetivo é a unidade que organiza a configuração subjetiva, o modo como cada sujeito se organiza em relação a uma situação vivida com a possibilidade de iniciar um núcleo de subjetivação, que vai se constituir em uma configuração subjetiva.

González Rey (2013) traz o conceito de configuração subjetiva com o objetivo de dar à subjetividade *status* que realmente rompa com as dicotomias motivação-processos cognitivos e personalidade-processos. Ele explica que a experiência vivida é inseparável da configuração subjetiva que se organiza no curso da experiência, isto é, da tensão entre o realizado e que está por realizar. A essa tensão chamou de configuração da ação. Esta configuração subjetiva da ação é também inseparável da configuração subjetiva da personalidade¹⁴, que produz os sentidos subjetivos gerados no curso da ação. Portanto, o sentido subjetivo é definido como unidade da configuração subjetiva que se desenvolve na ação.

Desse modo, a configuração subjetiva é a maneira como se integram, se configuram e se relacionam os diferentes sentidos subjetivos perante uma experiência vivida. O sujeito, na ação, expressa sentidos subjetivos que vão promover produções subjetivas que emergem como momento da configuração subjetiva. Nas palavras de González Rey (2013):

¹⁴ Configurações subjetivas da personalidade são aquelas de caráter mais estável sobre a qual se organiza nossa identidade. Estas configurações se organizam em sistema recursivo, que se define como personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2013).

Na maioria das vezes os processos psíquicos aparecem como um momento da configuração subjetiva da ação. Essa configuração subjetiva é responsável pelo estado emocional que dinamiza esse processo, isto é, ela é a motivação do processo. Esta definição une o aspecto instrumental da função com seu sentido subjetivo, o que impede chamar de função cognitiva. Desta forma, muitos dos sentidos subjetivos que se geram no curso da ação não se explicam pelo contexto, nem pelas operações da ação, senão que são verdadeiras produções da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 36 – tradução da autora).

Para toda ação, portanto, existe um motivo, que está interiorizado no sujeito e aliado ao sentido subjetivo que foi produzido a partir das experiências vividas passadas. Essas produções subjetivas não são nem racionais nem objetivas, mas suas consequências e efeitos são demasiadamente objetivas.

A subjetividade, portanto, é inseparável da singularidade do sujeito em ação, cuja atuação sempre ocorre dentro de redes de subjetividades sociais, e esta inter-relação está presente na configuração subjetiva da ação individual. Desse modo, o sujeito não é, o sujeito se faz constantemente em um processo contraditório, tenso e caótico. Também, o sujeito é um elemento essencial de toda produção social, pois sua ação produz novos momentos de subjetivação social, de que podem emergir verdadeiras alternativas de funcionamento social.

Nesta proposta teórica, a subjetividade integra na sua constituição dois níveis: a subjetividade social e a subjetividade individual. Os sentidos subjetivos gerados em cada um destes níveis se relacionam intrinsecamente na especificidade singular de sua produção. O conceito de subjetividade social na proposta teórica de González Rey (2002a) tem substrato crítico do momento em que a perspectiva cultural-histórica ainda era predominante o determinismo social da psicologia soviética. O autor aponta que o ideal do socialismo como “sistema que encarnava as leis da história” dificultou o entendimento do social em seu caráter dinâmico e de desenvolvimento de processos subjetivos individuais e sociais.

Essa compreensão expressa um fundamento bastante importante de análise para refletir as produções sociais e individuais (e que poderá orientar a análise dos princípios didáticos advindos deste pensamento) deste momento histórico:

Porém, a emergência de uma Psicologia cultural-histórica que defendeu a gênese cultural e histórica dos processos psíquicos humanos, seguindo a posição de Marx de que a essência humana era “o conjunto de todas as relações sociais do homem”, procurou se erigir sobre os processos sociais e da cultura, mas interpretou esses processos de forma pouca dialética, em que o social encarnou o objetivo externo, concreto e imediato. [...] a cultura foi compreendida como mediadora dos processos psíquicos por meio de sistemas de signos [...]. Essa compreensão tanto do social quanto da cultura levou a entender os processos psíquicos como produto e não como sendo eles mesmas partes ativas da organização e do desenvolvimento da cultura e da vida social. (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 80).

Dessa forma, a subjetividade social na Teoria da Subjetividade não expressa um sistema externo à pessoa e também não representa um conjunto estático de características de uma sociedade. Nos diferentes espaços da ação social dos indivíduos vão se constituindo sistemas subjetivos sociais que se organizam de forma recursiva e simultânea em âmbito social e individual. Os processos socialmente instituídos são processos gerados socialmente, mas que implicam a ação subjetivamente comprometida de indivíduos, grupos e instituições. Pela subjetividade social é possível compreender uma representação da rede viva das relações, produções simbólicas e subjetivas que integram um social particular. A subjetividade social das escolas se expressa de maneira altamente singularizada nos indivíduos que as integram e nos processos de aprendizagem que nelas acontecem.

1.1.4. Aprendizagem e desenvolvimento: processos de produção subjetiva

O entendimento de aprendizagem e desenvolvimento apresenta-se de modo peculiar nessa abordagem de sujeito como produtor de sentidos subjetivos. Este postulado implica uma educação em que o estudante seja sujeito do seu processo de aprendizagem, ativo, envolvido e produtivo, o que exige considerar seu percurso social, histórico e cultural, suas potencialidades e seu papel produtor de sentido. A subjetividade, portanto, é um aspecto que integra a aprendizagem e o desenvolvimento.

O sujeito produtor de sentidos é ativo, reflexivo, intencional, atual e interativo, que se relaciona com o outro nos diversos contextos sociais, e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento envolve pensamento, percepção, ação, sentimentos, linguagem e emoção.

Nesse sentido, a dimensão da aprendizagem permite compreender os sentidos subjetivos que surgem no processo de aprender em que se integram a subjetividade social e a subjetividade individual, uma vez que cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por seus próprios sentidos subjetivos, gerados na configuração subjetiva em sua experiência vivida. A configuração subjetiva não é restrita às experiências específicas atuais ou imediatas das atividades e das relações das pessoas que acontecem num determinado espaço social concreto. Desse modo, a subjetividade social emerge como parte das subjetividades individuais, de um repertório diverso e histórico de diferentes sentidos subjetivos, que refletem a multiplicidade de configurações sociais individuais.

Diante do exposto, a compreensão da subjetividade social das instituições escolares para as quais foram sistematizados e para as quais se pretendem elaborar princípios didáticos

oferece possibilidades de análises quanto às subjetividades sociais e individuais que participaram e participam desse processo e de sua materialização.

Essa relação entre o individual e o social é mediada pela cultura e pela história. Subjetividade e cultura formam uma relação indissociável que gera, pela ação dos indivíduos, novas concepções de mente e de mundo social. Nesse sentido, a cultura é uma produção histórica subjetiva que parece ser uma realidade objetiva e natural para as novas gerações humanas que nascem em seu contexto. Porém, o desenvolvimento de cada nova geração é qualificado pela manifestação de novas subjetividades e é responsável pelas mudanças culturais enfrentadas nesse desenvolvimento. Mas como é que esse sujeito aprende? Que significados e sentidos os termos aprendizagem e desenvolvimento assumem no interior da Teoria da Subjetividade?

Nessa interpretação, entende-se que nenhuma condição ou experiência humana define de forma linear e universal o impacto na aprendizagem no desenvolvimento da pessoa. O impacto será sempre produzido em função dos sentidos subjetivos da pessoa e o modo como ela se posiciona frente à experiência vivida. Desta forma, uma importante premissa é 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 favorecê-lo ou estimulá-lo.

Para a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, a aprendizagem é compreendida como um processo subjetivo no qual o aprendiz se expressa como sujeito. A esse respeito, Mitjans Martinez (2014) afirma:

A aprendizagem é concebida como expressão de configurações subjetivas constituídas na história de vida do aprendiz, que aparecem como constitutivas das configurações subjetivas organizadas no próprio processo de aprender, a partir da situação conjuntural e relacional na qual a aprendizagem ocorre, e dos sentidos subjetivos que o aprendiz gera na situação. (MITJANS MARTINEZ, 2014, p. 73-74).

A pesquisadora explica que, pela complexidade dos elementos que integram a aprendizagem, não há possibilidade de considerá-la como um processo homogêneo e que tenha o mesmo significado para todos. Nisto, apresenta três formas diferentes de aprendizagem: *reprodutiva*, *compreensiva* e *criativa*. A aprendizagem reprodutiva tem sido a dominante e de maior ênfase no ambiente escolar, mas a autora tem se centrado nos estudos nas duas últimas formas de aprendizagem escolar com características importantes para o desenvolvimento dos sujeitos. Em suas palavras o conceito de cada uma destas formas:

Aprendizagem compreensiva é aquela em que o esforço do aprendiz está direcionado para a compreensão dos elementos essenciais do objeto do conhecimento:

sua gênese, composição, formas de funcionamento, inter-relações ou outros. Nela o aprendiz está implicado no processo de aprender em sua condição de sujeito, e seu caráter ativo, sua intencionalidade e sua implicação emocional se evidenciam de diferentes formas: atenção, concentração, planejamento do processo, tempo de dedicação, emoções vivenciadas, estratégias utilizadas, capacidade de expressar o aprendido em suas próprias palavras, entre outras.

Aprendizagem criativa é a aprendizagem que se caracteriza por três elementos intimamente articulados: personalização da informação, confrontação com o dado e transgressão, geração de ideias próprias que vão além do dado. (MITJÁNS MARTINEZ, 2014, p. 74-75).

Por estas definições, evidencia-se que tanto no processo de aprendizagem compreensiva quanto na criativa se atualizam as configurações subjetivas produzidas na história de vida do estudante, sendo produzidos novos sentidos subjetivos em sua própria ação de aprender. Dessa forma, o limiar entre as duas está que na aprendizagem criativa a produção de ideias próprias transcende o dado e a compreensão que favorece a produção de sentidos subjetivos de caráter gerador, de ruptura, de transformador e inovador à aprendizagem.

A pesquisadora esclarece que, na aprendizagem criativa, a característica fundamental se refere à produção de ideias próprias por meio de uma postura questionadora e confrontativa do aprendiz em relação ao objeto de conhecimento. Na aprendizagem compreensiva há também produção de ideias próprias, entretanto, o objetivo é o processo compreensivo. Essas duas formas de aprendizagem constituem momentos de um mesmo processo, em que a compreensão e a criação se alternam de maneiras diversas.

A aprendizagem criativa vai contra à orientação para a simples reprodução do conhecimento e se desenvolve tendo como direção o papel ativo e gerador do sujeito, a produção de sentidos subjetivos que geram novidades, a atualização de configurações subjetivas e o caráter subjetivo dos elementos considerados operacionais como estratégias de aprendizagem.

Coloca-se, assim, que a aprendizagem, tanto a compreensiva como a criativa, expressa a subjetividade como a qualidade dos processos humanos tanto individuais como sociais (GONZÁLEZ REY, 2002a).

Mitjás Martínez e González Rey (2017) 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 emocionalidade 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.

Essa 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, essa 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, um indicador para definir o sujeito da aprendizagem é a forma diferenciada em que usa o que aprende frente às diferentes situações: 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.

Que implicação tal compreensão traz aos processos de ensino-aprendizagem, em especial à formulação de princípios didáticos? A resposta ainda não é tão precisa quanto gostaríamos. Há de se aprofundar em estudos e pesquisas em que se a unidade simbólico-emocional e a compreensão geradora do sujeito sejam elementos base. Os autores sugerem que, neste processo em que a aprendizagem e o desenvolvimento são objetivos primordiais, há de se construir ações que possibilitem a emergência de um sujeito ativo, comprometido, envolvido e que se posiciona frente ao aprendido.

O diálogo autêntico e crítico, o pertencimento, a atitude reflexiva com ética e responsabilidade, o questionamento de uma didática em que predomine a produção mais que a reprodução são elementos que favorecem a emergência do sujeito. A leitura, a reflexão, e a discussão criam espaços de produção, de novos questionamentos, novas aprendizagens e possibilitam o desenvolvimento do sujeito como ser social e individual.

Um fator fundamental nessa abordagem é a consideração do pensamento como motivação. A reflexão, no processo de aprender, tem valor potencializador da motivação. Um ambiente em que o estudante se sinta provocado, desafiado a pensar e a se posicionar é espaço de emergência do sujeito.

A aprendizagem se realiza em situações sociais e espera-se como resultado o desenvolvimento do aprendiz. Entender esta afirmativa nos remete à compreensão do que Vigotski estabelece sobre o papel do ambiente na aprendizagem e no desenvolvimento.

Vigotski (2017) primeiramente esclarece que a influência do ambiente no desenvolvimento da criança está relacionada ao grau de entendimento que ela tem do ambiente. Desta forma, a relação entre o ambiente e a criança é central, não apenas o ambiente nem apenas a criança. O ambiente não é algo estático, mas variável e dinâmico, e de alguma maneira afeta a criança, direcionando seu desenvolvimento. Nesse movimento, a criança tanto se modifica, como também modifica sua relação com o ambiente, e assim este mesmo ambiente passa a

produzir novas influências. Nesse esclarecimento, Vigotski (2017, p. 28) faz a seguinte pergunta: “Qual é o papel fundamental do ambiente com relação ao desenvolvimento da criança?”. Nesse questionamento o autor refina sua questão no foco que mais lhe interessa, que é compreender o papel específico do ambiente no desenvolvimento da personalidade da criança, da consciência e de sua relação com a realidade.

Para responder à questão, Vigotski faz um exercício junto ao leitor sobre a possibilidade de imaginar o início preliminar do desenvolvimento de um dado conhecimento e sua forma ideal ou final¹⁵ no ambiente. Um de seus exemplos: quando a criança está começando a dominar a fala (forma primária ou rudimentar), a fala plenamente desenvolvida já existe em seu ambiente (forma ideal ou final). A mãe se comunica com a criança utilizando uma forma desenvolvida da fala, o que demonstra que a forma ideal ou final existente no ambiente interage e influencia os primeiros passos o desenvolvimento da criança. A partir de observações da relação criança e ambiente, Vigotski (2017) explica:

Isso, conseqüentemente, significa que o ambiente age sobre a criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e suas características humanas específicas, **como fonte desse desenvolvimento, e não como contexto.**

O que isso significa? Antes de tudo, isso implica uma coisa muito simples, ou seja, que se nenhuma forma ideal apropriada pode ser encontrada no ambiente, e o desenvolvimento da criança, por qualquer motivo, tem que acontecer fora dessas condições específicas (descritas acima), ou seja, sem qualquer interação com a forma ideal, então essa forma correspondente vai deixar de desenvolver-se adequadamente na criança. (VIGOTSKI, 2017, p. 32. Grifo nosso).

O ambiente como fonte das características humanas específicas revela a importância que a escola ocupa para a aprendizagem das formas ideais apropriadas, bem como para o desenvolvimento da criança. E a Teoria da Subjetividade, nesse sentido, colabora na reflexão sobre os processos de ensinar-aprender ao interpretar a relação entre cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se integram em momentos complexos e qualitativos da constituição humana, e que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2002a).

E como se realiza esse processo de geração de novos sentidos em relação ao objeto de conhecimento? Certamente, novos sentidos implicam o desenvolvimento do sujeito que cria e produz novas relações com a realidade.

Para a Teoria da Subjetividade, o processo de ensinar-aprender parte da compreensão do sujeito em complexa unidade simbólico-emocional e de sua capacidade criadora, ativa e

¹⁵ Forma ideal ou final: ideal por ser o modelo que deve ser atingido ao término do período de desenvolvimento e final no sentido de que representa o que a criança deve atingir no final de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2017).

intencional. O aprender se realiza por meio de integrações dinâmicas que são produzidas em uma configuração complexa que implica processos recursivos e dialógicos de sentidos subjetivos.

A aprendizagem é considerada como um processo da subjetividade na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2002a, 2003). A subjetividade individual não é consequência de um processo de interiorização do social, mas se refere a um resultado qualitativo, decorrente das experiências vividas pelo sujeito nas suas interações sociais, que se configuram independentemente de sua consciência e da sua intencionalidade (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Portanto, compreender a interação social como constitutiva do sujeito possibilita, também, entender a escola como um espaço profícuo a uma complexidade de relações e a inúmeras e variadas produções de sentido por parte dos envolvidos. Entre tantos elementos relevantes, destacam-se os processos comunicativos envolvidos nessas relações como potencializadores de qualidades importantes nos processos de significação da aprendizagem e nos seus efeitos na constituição subjetiva dos sujeitos.

Nesse sentido, a educação se constitui num sistema que propicia e facilita o espaço do outro e promove o desenvolvimento de recursos subjetivos¹⁶ para que o aprendiz viva sua realidade com condições de criar, produzir e agir ativamente como sujeito.

A proposta da subjetividade permite trazer o mundo social em sua complexidade para a escola, não como somatória ou memória, mas pelas formas das experiências vividas do aprendiz por meio de suas construções simbólicas sociais, como raça, gênero, posição social, grupo familiar, entre outros elementos. Nesta inter-relação entre subjetividade e aprendizagem, com foco nas interações sociais, entende-se a instituição escolar como inseparável do tecido de uma subjetividade social.

De forma concreta, verifica-se que a criança carrega para a escola todo o seu aparato social e familiar (bairro e comunidade de origem, sua composição familiar, seu lugar na família

¹⁶ “Na realidade, os recursos subjetivos são todas as produções, funções e operações de indivíduos e grupos portadores de sentidos subjetivos e, claro, aqueles que aparecem configurados subjetivamente. Consideramos que as funções psicológicas se tornam um recurso subjetivo quando emergem configuradas subjetivamente. Em Vigotski há uma ideia que, como muitas delas, está isolada, uma vez que não a desenvolveu, mas na obra “Pensamento e a Palavra” eu afirmo que o pensamento expressou a vitalidade completa do indivíduo que pensa, é a vitalidade que aparece quando o pensamento está subjetivamente configurado. Por exemplo, a capacidade reflexiva é um recurso subjetivo, porque envolve a imaginação e o surgimento de uma emotividade associada a múltiplos sentidos subjetivos que não são esgotados pelas emoções geradas pelo foco da reflexão. Bem, irmão, isso é um toque para manter viva nossa reflexão conjunta”. (E-mail entre Fernando González Rey e Roberto Valdés Puentes em 6 de julho de 2017).

suas interações sociais e costumes), bem como aspectos inerentes como raça, gênero e orientação sexual, isto é, traz um mundo imprimido de um determinado lugar.

Ao se inserir no ambiente escolar, os aspectos subjetivos da criança não se desvinculam dos recursos utilizados e aplicados para sua aprendizagem. No processo educativo coexistem a história da criança, que a acompanha no ambiente escolar, e seu momento atual de ensino, fazendo aflorar, com frequência, reações de vergonha e medo, resistências e constrangimentos decorrentes de seu próprio mundo e subjetividades, mais que dos recursos de ensino aplicados.

Ao evocar sua própria história no ambiente escolar, a criança manifesta as possibilidades de rejeição pelo professor e pelas demais crianças, a dificuldade de ter um espaço social dentro da sala de aula, dentre outros aspectos, o que impõe a reflexão de que existe uma história que não começa dentro da sala de aula, e que nela se expressa em suas particularidades mais individuais.

Pela perspectiva da subjetividade é possível compreender a aprendizagem em sua estreita relação com o espaço social da sala de aula e com o mundo social que a criança vive e, assim, perceber suas influências recíprocas. De maneira pormenorizada, Campolina (2014) afirma:

As múltiplas formas de interação na escola constituem e produzem significados e sentidos subjetivos que também constituem a realidade concreta da vida social, afetando as próprias subjetividades individuais e funcionando como um processo recursivo, contraditório e ambíguo. Por sua vez, a subjetividade social implica os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no nível social, que impactam os sentidos subjetivos individuais, e recursivamente, também é influenciada por meio da ação dos indivíduos. (CAMPOLINA, 2014, p. 183).

Compreender a aprendizagem e o desenvolvimento humano é integrar a unidade do simbólico-emocional e o caráter gerador do sujeito. O simbólico, como já dissemos, não é apenas cognitivo e compreende funções que são subjetivas, delineadas através da imaginação e da capacidade de criação, manifestadas por um envolvimento emocional do sujeito que aprende e cria. Desse modo, para que a criança supere seus problemas na aprendizagem, requer-se mais que a mobilização de uma ação operatória intelectual complexa, de maneira que estimule seus recursos subjetivos, colocando-se interessada e engajada, numa relação em que não se sinta permanentemente frustrada.

Isto leva a pensar em uma outra qualidade de ensino, que considere a sala de aula não como espaço expositivo, mas como um espaço relacional, social, dialógico, o que implica considerar todos os processos relacionais de subjetivação que existem em qualquer conformação social. Diante disso, o aluno precisa encontrar na sala de aula um espaço dialógico

que lhe permita gerar relações com os demais alunos e com o professor, de modo a promover bem-estar e segurança e superar os medos e hesitações no processo de aprendizagem.

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 remanesce desprovido de sentido subjetivo. Nisto, imperam as diretrizes que Rossato (2014) aponta:

Possibilitar situações de aprendizagem escolar de onde emergem sentidos subjetivos capazes de impactar positivamente o sistema de configurações subjetivas dos estudantes é o caminho do desenvolvimento psicológico saudável, tão requerido para o enfrentamento da complexidade que cada vez mais se constitui como marca da sociedade contemporânea. (ROSSATO, 2014, p. 174).

A aprendizagem é um processo subjetivo e primordialmente interativo. As potencialidades individuais envolvidas no processo de aprendizagem entram em jogo e integram os diversos sistemas de relação que se estabelecem na escola e na sala de aula. Trata-se de considerar que o que transforma o ensino-aprendizagem em um processo efetivo é a possibilidade de o aprendiz engajar-se e comprometer-se com o que a instituição educativa busca oferecer. Se essa relação real de produção de sentido subjetivo não ocorre, não se promove a unidade aprendizagem e desenvolvimento. O reconhecimento da aprendizagem como processo de sentido transforma a concepção teórica e prática do processo educativo e, principalmente, da visão que se tem de sujeito. Se este é considerado em toda sua dimensão e como sujeito aprendente, de caráter ativo, gerador e subjetivo, não podem ser utilizadas apenas práticas reprodutivas e passivas nesse processo de interação e relação com o conhecimento.

A questão da aprendizagem como produção dos sujeitos permite compreender os diferentes impactos e respostas dos estudantes em suas trajetórias de vida. Portanto, o sentido subjetivo do aprender é o resultado complexo das emoções, dos processos simbólicos e dos significados que emergem no próprio curso da aprendizagem que reflete uma aproximação particular com a realidade (GONZÁLEZ REY, 2012c).

González Rey considera que o desenvolvimento é singular, processual e holístico, e resulta da integração dos sentidos subjetivos produzidos de forma viva, dinâmica e contraditória nas diferentes instâncias da vida do sujeito e no confronto entre a subjetividade individual e a social. Contudo, o ensino deve promover e possibilitar a constituição e o reconhecimento do sujeito e oportunizar aos estudantes experiências simbólico-emocionais produtoras de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem escolar e o seu desenvolvimento, e essa concepção é que abrirá as perspectivas de estudo dos princípios didáticos.

Face ao exposto, a decisão de conceber o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento a partir das referências de sujeito que González Rey defende considera a importância da historicidade e da cultura em sua constituição. A subjetividade integra indivíduo, sociedade, cultura e história, mas essencialmente tudo se articula, se entrelaça e torna-se movimento pela existência do sujeito e pelas suas relações. Por conseguinte, o sujeito ganha importância metodológica, e conhecê-lo nas condições sociais em que atua e compreender como produz sentidos a esses espaços sociais possibilita que novos significados para o conhecimento sejam desenvolvidos: interpretar a realidade para compreender o sentido. 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 desafiado por si mesmo a superar-se.

Arduini (2002), ao argumentar que é preciso ser subjetividade e não apenas ter subjetividade, de certa forma coaduna com González na posição de compreendê-la como produção do sujeito eminentemente humano. Explica que a subjetividade é núcleo que integra consciência, liberdade, diálogo, criatividade, afetividade e responsabilidade. Na subjetividade, o ser humano afirma-se como sujeito e emancipa-se como pessoa. Em suas palavras, enfatiza:

É a subjetividade “complexa e polifônica”, que oferece propostas com tonalidades socioculturais diferentes. É urgente formar e ativar subjetividades densas e atuantes. [...] Importa fomentar a subjetividade que tem coragem de assumir-se pessoalmente e de comprometer-se socialmente. A potência subjetiva faz os homens serem produtores conscientes de sua história. A tendência atual é esvaziar a subjetividade para reduzi-la a objeto. E se é objeto, o sujeito humano pode ser tratado como coisa e ser removido da sociedade como incômodo. (ARDUINI, 2002, p. 24).

Esse enfoque abre possibilidades para o processo de ensinar-aprender ao reconhecer que os estudantes são sujeitos que produzem sentidos nas relações que estabelecem e nas atividades que executam. Ao mesmo tempo, ampliam-se as potencialidades que o processo de desenvolvimento pode alcançar. González Rey (2003) defende que a emoção está presente e integra o processo de aprender. Outro ponto importante é a participação ativa do aprendiz, intencional, consciente e interativa, como sujeito que aprende, transformando o seu contexto social e transformando-se.

As qualidades da participação são essenciais nessa abordagem: ser ativo e consciente implica envolvimento integral, articulado com a motivação e a necessidade. A intencionalidade modifica, fortalece e direciona os objetivos, como explica Bozhovich (1972):

As intenções são resultado da mediação das necessidades pela consciência do indivíduo e atuam para ele como meio de apropriação e regulação das suas necessidades e da sua conduta. O indivíduo movido por uma intenção pode atuar

livremente, orientando sua conduta e sua atividade na direção da obtenção de um propósito determinado. (BOZHOVICH, 1972, p. 45 apud MARTÍNEZ MITJÁNS; GONZÁLEZ REY; 2017, p. 37).

Entender o caráter intencional no processo de aprender possibilita explorar necessidades sobre as quais possam ser construídas intenções que fomentem o desenvolvimento de novos motivos geradores de ações intencionais. Esse entendimento avança no sentido de que a atividade de estudo não precisa estar unicamente vinculada ao gosto pela matéria, mas também relacionada a outras necessidades do estudante que instigam sua intenção.

Reafirmar, mais uma vez, a assertiva de que se a pessoa não se transforma em sujeito do processo de aprender não produz sentido e nem aprende, é fortalecer a decisão de uma práxis¹⁷ pedagógica que almeja reavivar, desnaturalizar a escola que temos. É nesta dinâmica que se cria o ambiente para que cada sujeito se perceba, perceba o outro e perceba a todos juntos, experienciando o pertencimento e, assim, possa contribuir com o desenvolvimento de si e de cada um. A escola é, fundamentalmente, local de muitas e diferentes aprendizagens, para todos nela envolvidos.

E o que mais se destaca como elemento da aprendizagem e do desenvolvimento do aprendiz em uma sala de aula? A resposta tem muitos e diferentes encaminhamentos. Mas julga-se importante enfatizar-se o diálogo, a participação ativa e o coletivo como elementos que constroem relações fundamentais de subjetividade madura.

Nessa proposição de pensar aprendizagem e desenvolvimento sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade, González Rey, Mitjás Martínez e Bezerra (2016, p. 265-266) consideram relevante a compreensão de alguns fundamentos:

- A educação é um processo social amplo que se orienta pela transformação do indivíduo em sujeito de sua ação, o que implica uma posição reflexiva e crítica, que somente emerge de uma implicação subjetiva em uma experiência concreta;
- A escola se configura subjetivamente em processos que articulam, de diversas formas, as configurações subjetivas de seus envolvidos, os discursos dominantes em suas práticas, as representações sociais de seus diferentes processos e o tipo de funcionamento das relações sociais em seu interior. A escola é o microcosmos dos diferentes espaços sociais que cada aluno de desenvolve, assim como das diferentes produções sociais dominantes no espaço social e cultural dentro dos quais a escola se insere;

¹⁷ A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (TOSQUELLES, 1984).

➤ Os processos educativos orientados à emergência do indivíduo como sujeito implicam processos participativos em que se sintam dentro de um espaço social em que são respeitados e apreciados uns pelos outros. Somente neste espaço é que se tem a condição essencial para gerar continuamente entre eles novos desafios e, assim, as diferentes ações orientadas ao desenvolvimento podem ser potencialmente efetivas. Nenhuma ação tomada separadamente tem qualidade desenvolvedora de processos especificamente humanos. Toda ação tem que ser parte de um sistema dentro do qual os sujeitos assumem o protagonismo próprio que se articula dentro de um clima dialógico e de responsabilidade pessoal. O próprio conceito de ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’ desenvolvido por Vigotski, tem valor como estímulo a novas aprendizagens apenas quando o outro que interage com a criança tem um valor emocional para ela e quando esta relação contribui com sua integração na sala de aula;

➤ Assumir o campo teórico da subjetividade para o desenvolvimento das práticas educativas exige abordar os problemas de comportamento e aprendizagem gerados dentro do sistema de práticas educativas como problemas a serem resolvidos no próprio contexto desta prática, evitando assim a tendência da patologização e da medicalização, que os autores constataram estar presente na maioria das instituições educacionais. Isto não significa que não existam dificuldades que implicam outras áreas de atenção e tratamento, mas independentemente da gênese da dificuldade ela se configura subjetivamente dentro do espaço da vida desse aluno, e esta configuração é objeto essencial de qualquer prática educativa;

➤ As práticas educativas são, antes de tudo, práticas relacionais, orientadas ao desenvolvimento integral. Quando essas ações são desenvolvidas dialogicamente por professores e os alunos, e entre os próprios alunos, propiciam um sentido de responsabilidade, compromisso compartilhado e de pertencimento a este espaço social, já mencionado como condição vital para as práticas que dão expressividade na formação de promover o compromisso subjetivo dos alunos;

➤ O trabalho educativo que tem seu foco no desenvolvimento da subjetividade deve complementar o trabalho em grupo com o trabalho individual. As pessoas com dificuldades em qualquer área da vida requerem um trabalho individualizado que integre os diversos cenários de sua atuação pessoal.

De posse desses fundamentos, a subjetividade aspira a encontrar um caminho em que sejam desconstruídas diversas dicotomias, ampliando novas configurações. O conhecimento da subjetividade, concebida ontologicamente como relacional e dialógica, diferentemente do conhecimento estabelecido pelas ciências naturais, não procura correlações entre eventos com o objetivo de generalizações que possibilitem a universalidade de conhecimentos, sentidos.

Trata-se, antes disto, de um sistema processual, contraditório, em constante desenvolvimento e sensível à qualidade de seus momentos atuais: a subjetividade é sujeito concreto inserido no tecido da história.

A subjetividade não é individualismo, não é hermetismo, é universo aberto ao diálogo. Félix Guattari, de acordo com González Rey (2003), revela dois modos de análise ao explicar a produção da subjetividade: a produção homogenética, repetitiva, na qual a subjetividade reproduz a cópia da sociedade atual, refletindo um temor a qualquer tipo de mudança, em que prevalece a hegemonia; e a produção heterogenética da subjetividade, que consiste em transformar o padrão tradicional e promover novas formas de vida, de procedimentos, de compromissos, de sentidos subjetivos.

Ainda, pelas reflexões de Guattari, fica claro que a subjetividade percorre povoamentos, desterritorializa como matilhas que se espalham por linhas que levam a novas formas de expressões, de vida. Há que sair do território da homogênesse, que reproduz o idêntico, e ativar o território da heterogênesse, que gera o diferente e o alternativo. Como coloca Arduini (2002, p. 171) “há que ser nômade seduzido por novos horizontes”. Portanto, a subjetividade pensada por Deleuze e Guattari, na visão de González Rey (2003), não está submetida a idealizações, à universalidade: é um trabalho de criação. Ela cria, inventa, fabrica outros modos de vida a partir de seus processos de singularidade. É rompimento com a máquina de dominação da norma, da regra, para afirmar novas formas de afetos, de sentidos.

Considerar essa complexidade e atuar no processo educativo, tendo em conta a formação plena da pessoa humana como concepção, nos faz definir de que tipo de desenvolvimento estamos falando.

Diferentes correntes foram gestadas a cada concepção de desenvolvimento considerada. Temos, por exemplo, a concepção de desenvolvimento como evolucionismo (desdobramentos da obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, publicada em 1859), que influenciou a psicologia a investir seus estudos no campo das ciências, estreitando laços com a biologia, buscando em seu percurso histórico extrair o “psíquico” do natural, do orgânico. Nessa perspectiva, o homem é considerado um ser vivo submetido às leis da natureza e, portanto, pode ser conceituado a partir de generalizações e padrões previsíveis. O efeito dessa influência pode ser entendido na citação a seguir:

A biologia, ao homogeneizar o humano por meio da natureza, generaliza e exporta para diferentes campos do conhecimento um modelo-padrão de homem, o que simplifica as complexidades e diversidades humanas e sociais. A atenção central volta-se para o padrão de desenvolvimento e não para as diferenças. Estas, quando olhadas, encontram-se subordinadas ao padrão. (ANDREOZZI, 2005, p. 89).

Nesta proposição, o conceito de desenvolvimento é ilusório, pois oculta seus agentes, naturalizando-os como produto incontestável e verdadeiro da natureza. Quando a educação assume o desenvolvimento desde essa perspectiva, tanto o desenvolvimento como a maturação das funções psíquicas representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem (Vigotski, 2010, p. 104). Assim, a ideia de que quando a criança estiver madura ela aprenderá dá à educação uma posição de inatividade.

Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2010) faz uma análise das três teorias mais importantes na época. A primeira, do psicólogo Jean Piaget, parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem, implicando que as funções psíquicas sejam consideradas processos autônomos que não sofrem qualquer influência da aprendizagem escolar:

A aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de adiantar-se e de mudar sua direção. (VIGOTSKI, 2010, p. 103).

Na teoria em que se preconiza que a aprendizagem é desenvolvimento, defendida por W. James, a compreensão correta do que acarreta para o processo educativo parte da análise de que ela se sustenta por considerar as leis do desenvolvimento como leis naturais. Cabe ao ensino apenas operar com elas, sem a pretensão de modificá-las. Enquanto a primeira teoria sustenta que o curso do desenvolvimento precede a aprendizagem, limitando, com isso, o ensino a seguir este curso, a segunda corrente acredita que o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem são idênticos, não os diferencia e nem esclarece a relação que se estabelece entre eles. O ensino, mais uma vez, tem papel limitador, de acompanhar como uma sombra o desenvolvimento.

A terceira teoria, de Koffka, tenta conciliar as anteriores. Isto é, o desenvolvimento é entendido como processo independente do de aprendizagem (a maturação depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso), mas, ao mesmo tempo, a aprendizagem é em si mesma o processo de desenvolvimento (aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e o faz avançar até certo grau). Nesta tese, amplia-se o papel da aprendizagem no desenvolvimento.

Contudo, ao se deter sobre essa corrente, Vigotski (2010) explica que nessa visão apresenta-se o problema da disciplina formal que, ao pressupor o caráter imprescindível do ensino de disciplinas consideradas essenciais para o desenvolvimento mental da criança, como

as línguas clássicas ou as matemáticas, provoca a interpretação de que os conteúdos formais são a base de qualquer tipo de desenvolvimento. Esta constatação desconsidera que o processo de aprendizagem nunca pode atuar apenas para formar hábitos, mas que desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes. Portanto, é preciso desconstruir a ideia de que a disciplina formal é exclusivamente responsável e necessária ao desenvolvimento das aptidões mentais.

Notadamente, Vigotski (2010) não apenas argumenta e discute as limitações destas teorias, mas apresenta proposta em que o significado da relação do processo de aprendizagem e do processo de desenvolvimento seja determinante para o processo de ensinar e aprender.

Sua máxima “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114) demonstra a assertiva de que o processo de ensino-aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento, isto é, ativa qualitativamente outros processos internos de desenvolvimento. E de que modo a aprendizagem traz à tona o desenvolvimento? Para responder à questão, o pesquisador apresenta os conceitos de zonas de desenvolvimento: a) nível de desenvolvimento efetivo (tarefas que as crianças podem realizar de modo independente, já dominam; b) e zona de desenvolvimento potencial – ZDP (tarefas que as crianças podem realizar hoje com a ajuda de um adulto e fazê-las amanhã por si só). Estas zonas de conhecimento significam entender como ineficaz um ensino orientado para uma etapa de desenvolvimento já realizado. Já o ensino que age na zona de desenvolvimento potencial mobiliza, estimula, ativa e desenvolve novas formações e mudanças qualitativas na vida psíquica. É nessa zona que o ensino se torna fonte para o desenvolvimento, como já mencionado, o que se julga importante repetir para se compreender: “A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que produziu, mas também o que produzirá no seu processo de maturação” (VYGOTSKY, 2010, p. 113).

O contexto social, histórico e cultural é fundamental para que a interação ensino-aprendizagem-desenvolvimento estabeleça relações que potencializem processos internos de desenvolvimento.

Interligar a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento torna possível pensar na educação enquanto prática dialógica, considerando o caráter singular de cada pessoa envolvida. Desse modo, só haverá desenvolvimento na tensão existente na produção pessoal, frente à oportunidade de nutrir e fomentar com as próprias experiências o que é aprendido e, simultaneamente, incrementar o mundo vivido com aquilo que se aprende (GONZÁLEZ REY, 2008).

No estudo da aprendizagem escolar que se caracteriza como um processo que se expressa de múltiplas formas nos diferentes contextos da vida social e cultural do homem, elementos como pensamento, imaginação, motivação, emoção, criatividade, dentre outros, mantêm relação intrínseca com este processo.

Em síntese, salienta-se que a compreensão de desenvolvimento humano não se realiza de forma linear, mas em redes complexas, rizomáticas¹⁸, na tensão. É preciso abrir mão da ideia do território do sujeitar-se e desbravar o território de ser sujeito; abandonar o território da cultura totalitária, clonada e universalizante, e inventar um território que impulsiona a criatividade de ser subjetividade. Trata-se, sim, de um processo contraditório e que acontece imbricado em possibilidades de favorecimento, mas também em rupturas e vários impasses, desafios.

As contribuições de Vigotski, González Rey, bem como as dos seguidores deste último, fortalecem essa discussão de abordar a complexa relação existente entre os processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem. E assim, também, de subsidiar a análise dos fundamentos teóricos que foram base para a formulação de princípios didáticos. Para tal análise, foram apreendidas categorias para orientar e estruturar sua realização.

1.2. Categorias de análise dos sistemas de princípios didáticos na perspectiva marxista

A investigação implica significados procedentes do sujeito que investiga, dos fenômenos em estudo e da realidade, dos sujeitos inter-relacionados a estes fenômenos. O substancial é construir sentidos e significados que vão além dos estereótipos e generalizações sobre o objeto de estudo: princípios didáticos na perspectiva marxista.

¹⁸ Deleuze e Guattari, na obra *Capitalismo e esquizofrenia: Mil Platôs* (1997), se opõem ao que tradicionalmente se refere à universalidade dos conceitos. Trabalhando com o conceito de rizoma, desenvolvem novo modo de compreender a realidade, isto é, traduzem o conceito padrão de raiz da botânica para um sentido filosófico em que a raiz tem crescimento diferenciado, polimorfo, cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida. Portanto, não se trata de formas, mas de linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados. O rizoma é uma oposição à forma segmentada de se conceber a realidade e ao modo positivista de se construir conhecimento. A esta proposição de uma visão rizomática do conhecimento há a proposição de seis princípios com o objetivo de indicar características que possibilitem sua compreensão: *Princípio de conexão; Princípio da heterogeneidade; Princípio da multiplicidade; Princípio de ruptura a-significante, Princípio de cartografia e Princípio de decalcomania*. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz (p. 15). E, por isso, advertem: “Deixarão que vocês vivam e falem, com a condição de impedir qualquer saída. Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. [...] Por isto é tão importante tentar a outra operação, inversa, mas não simétrica.” (p. 9)

Nesse propósito, a pesquisa alia-se a processos reflexivos e críticos, assumindo um potencial de análise e até de orientação de propostas que favorecem opções científico-educativas mais conscientes e transformadoras.

O objetivo reflexivo-crítico aqui desenvolvido tem duas finalidades específicas: a) desvelar os fundamentos em que se constituíram os princípios didáticos na perspectiva da educação marxista; e b) ampliar e promover o interesse pela categoria de princípios didáticos. Essa categoria da Didática tem sido pouco estudada e investigada por se constituir dos fundamentos gerais e essenciais ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para o alcance deste objetivo, serão desenvolvidas as categorias demonstradas no quadro 1:

QUADRO 1 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

Categorias de análise	Fundamentos
1. Sujeito	O sujeito é gerador e produtor de sentidos subjetivos por seu papel criador, ativo, consciente e intencional a partir das experiências vividas.
2. Subjetividade	A subjetividade não é algo dado, que a priori determina o curso das ações do homem, mas sim uma produção humana singular, histórica e social. A subjetividade se expressa na tensão permanente entre social e individual, em que o sujeito realiza processos de subjetivação (significados e sentidos) inseparável do contexto e das formas complexas de organização social.
3. Sentido subjetivo	Produção psíquica, inseparável dos contextos históricos, sociais e culturais em que acontece a ação humana. Os sentidos subjetivos são produções subjetivas do sujeito constituídos de processos simbólicos-emocionais a partir de uma experiência vivida.
4. Aprendizagem-desenvolvimento	A aprendizagem compreende-se como um processo subjetivo no qual o aprendiz se expressa como sujeito, isto é, dá sentido subjetivo às situações que vivencia, gerando novos sentidos ao objeto do conhecimento. É mais que um processo de compreensão e uso de operações cognitivas é a produção de novos recursos simbólicos-emocionais que promove seu desenvolvimento.
5. Unidade do simbólico-emocional	A unidade do simbólico (cognitivo, criatividade, imaginação, fantasia) e emocional (sentimentos, afetos, emoções) produzem os sentidos subjetivos que se manifestam na atividade humana que o sujeito realiza. Esta unidade dá sentido às vivências que o sujeito experimenta em suas inter-relações e nas ações que mobiliza com os indivíduos, nos espaços sociais e com os artefatos culturais.
6. Dialética	A dialética é uma forma de analisar a realidade a partir da confrontação de teses, hipóteses ou teorias. A investigação realiza a partir da contraposição de elementos conflitantes e a compreensão do papel desses elementos em um fenômeno. Confronta-se o conceito tomado como “verdade” com outras realidades e teorias, assim, a dialética não analisa o objeto estático, mas contextualiza o objeto de estudo na dinâmica histórica, cultural e social.

Primeiramente é importante considerar que a tarefa de identificação de categorias não representa o entendimento de que são separadas e excludentes. As categorias aqui definidas representam uma unidade, apresentam singularidades e especificidades que compõem um todo com o objetivo de compreender a Teoria da Subjetividade.

Discutir um pouco mais essas categorias de análise permite-nos uma aproximação mais segura das concepções objeto da investigação, e dá condições de reflexões críticas que tanto ampliam o conhecimento do objeto como trazem elementos novos para sua reconstrução.

A emergência de um conceito de sujeito como produtor de sentidos subjetivos traz em si mudanças substanciais. A categoria sujeito sofreu influências ideológicas historicamente. Por exemplo, a marca do individualismo combatido pelo marxismo trouxe um outro tipo de individualismo que aparece invisível em discursos messiânicos e libertadores. Nessa vertente, o sujeito assume o papel de subserviente à autoridade, e o exercício da criticidade e participação é reprimido. Ainda, dada a concepção materialista do homem e da sociedade, criaram-se empecilhos para a compreensão do caráter ativo do sujeito e sua capacidade produtiva em seus ambientes sociais.

Houve, então, um distanciamento da dialética. A subjetividade ficou restrita e reduzida a formas coisificadas de objetividade, não sendo reconhecida como expressão de caráter contraditório e complexo da vida. O sujeito individual esteve inseparavelmente vinculado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, o que pode representar mudanças em seu caráter singular de subjetividade e também opção de mudança em nível de subjetividade social. Assim expressa González Rey (2012c, p. 157): “O sujeito sempre se assume com posições próprias nos vários espaços sociais que enfrenta. A negação do pensar e do atuar diante do estabelecido é a negação do sujeito.”

O desenvolvimento humano implica criar tensões necessárias que colocam o outro na condição de produtor, por tomadas de decisão e iniciativas sobre as quais ele tem que avançar com seu esforço para novos momentos. E que como se produzem essas tensões? Essa pergunta pode ser dirigida à Didática. A resposta é que não há receitas e fórmulas padronizadas, o que certamente não é paralisante, mas a articulação necessária e criadora de novas práticas educativas se dá pela pesquisa contínua e contextualizada. O objetivo é não uniformizar e universalizar, mas criar espaços de relacionamentos dialógicos, exigentes e desafiadores entre professores e alunos e os participantes desse processo.

González Rey (2012c), entrelaçando a categoria sujeito e desenvolvimento, argumenta que as transformações no desenvolvimento humano, que ocorrem dentro de um processo gradual de sentidos, jamais provocam uma sensação de estranheza nem de exterioridade no

sujeito. Essa produção de sentidos é que o sujeito adota como própria. O autor acrescenta que “A ruptura que prejudica a identidade não se produz pelo caráter objetivo de uma experiência, e sim pela incapacidade que o sujeito terá de fazer sentido diante dela e considerá-la como experiência que lhe pertence, como uma experiência própria” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 158).

O processo de ensino-aprendizagem precisa ser compreendido como um momento de experimentação pessoal no qual o estudante produz sentidos subjetivos. Diante disso, é preciso avançar na ideia de que o desenvolvimento humano está determinado pela internalização de instrumentos e de que a psique se forma a partir de relações lineares e imediatas com os elementos externos.

Nessa direção, compreende-se que os processos subjetivos têm como características particulares serem maleáveis, fluídos, sensíveis e dinâmicos, e isto os torna profundamente singulares. Logo, qualquer maneira de enquadrá-los ou de classificá-los em periodização ou a reducionismos desqualifica sua complexidade viva e produtiva inerente à sua constituição.

Conceber a sociedade como sistema vivo, complexo e que se desenvolve sobre a base dos sujeitos que a compõem é essencial para reconhecer seus papéis no desenvolvimento social e pessoal. Portanto, o papel ativo do sujeito implica em organização dialógica, participativa, aberta e plural em seus ambientes sociais.

A categoria subjetividade carrega em sua constituição a categoria sentido subjetivo, que permite superar a dicotomia entre individual e social porque cada um desses níveis é parte constituinte da produção de sentido no outro. O sentido subjetivo permite integrar a emoção como produção peculiarmente humana. González Rey (2012c) explica:

A categoria sentido permite visualizar a especificidade da psique humana e incorporar um atributo social: o caráter subjetivo dos processos sociais. Com isso, desvanece a dicotomia objetivo-subjetivo, que era inseparável da dicotomia interno-externo. A subjetividade não é o oposto do objetivo, é uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente. [...] permite uma reconstrução não só da psique individual, como também das várias formas de produção psíquica, próprias dos cenários sociais em que vive o homem, assim também como da própria cultura. (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 125).

O autor busca esclarecer que a subjetividade representa um sistema em desenvolvimento permanente, que se caracteriza por seu processo contínuo, em que a produção de sentido não está subordinada de forma absoluta ao contexto, mas, pelo contrário, produz respostas diferentes ao contexto por serem mediadas pelas histórias distintas (processos simbólicos e emocionais) dos sujeitos que atuam em cada situação concreta. Assim, é no curso da ação, é na atividade que se produzem, expressam e desenvolvem os sentidos subjetivos.

Compreender a categoria aprendizagem como um processo essencialmente interativo e que está inseparável do caráter gerador da psique e da produção subjetiva torna-se crucial para o entendimento dos diferentes impactos e as diferentes respostas dos alunos em suas trajetórias de vida.

Dessa forma, os sentidos subjetivos articulam a emoção à cultura, ao conhecimento, demonstrando a inseparabilidade do emocional e o simbólico. Nesta expressão, o social deixa de ser uma dimensão externa à pessoa para ser considerado como subjetivamente configurado. Essa concepção instiga aprofundar na explicação da gênese e do desenvolvimento das emoções humanas, procurando novas explicações capazes de integrar as emoções como processos subjetivos. O caráter educativo de uma experiência se faz presente quando há o favorecimento de novas reflexões, emoções e reações entre os participantes ativos dessa experiência dentro de um espaço social que favorece a troca, a crítica e a interação.

Nessa perspectiva, tomar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento como expressão de sentidos subjetivos implica outorgar ao aluno a posição de sujeito ativo da aprendizagem, e que estes processos envolvem simultaneamente aspectos cognitivos e emocionais constituídos em outros tempos e espaços, conjugados na experiência atual, produzindo novos sentidos à aprendizagem concreta.

É na atividade que o individual e o social, o simbólico e o emocional se articulam e que o sujeito produz sua subjetividade. Na atividade, a gênese dos complexos processos do pensar e agir com os objetos e fenômenos evidencia, também, os complexos processos sociais. Essa produção do sujeito articulada e integrada ao social é explicada por González Rey (2017a):

Os sentidos subjetivos são a plena expressão do caráter social, cultural e histórico da subjetividade; elas são produções dos indivíduos, grupos e outras instâncias sociais, que estão estreitamente relacionadas com as formas em que as diversas experiências foram subjetivamente vividas; as formas simbólicas da cultura se tornam subjetivas pela forma diferenciada em que aparecem nos indivíduos e grupos a partir de emoções específicas e singulares. Somente em sua configuração subjetiva estas construções sociais se tornam motivações da ação humana. (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 10).

Essa explicação, mais uma vez, esclarece que a produção subjetiva reflete que a maneira que sentimos o mundo tem mais a ver com nossa história de vida e nossos contextos atuais de vida do que com os acontecimentos imediatos. Nisto, depreende-se a necessidade de que os processos de ensino-aprendizagem concebam que é na atividade que a relação entre o desenvolvimento psíquico e a capacidade geradora do indivíduo se configuram. Isto não quer dizer que este fenômeno se dá na atividade por si mesma, ou nas interações entre os diferentes tipos de atividade, mas sim nas mudanças na esfera motivacional do indivíduo, que definem um novo nível de desenvolvimento psíquico. Na proposta teórica da subjetividade as configurações

subjetivas representam as motivações mais complexas e relevantes dos indivíduos. Assim argumenta González Rey:

O desenvolvimento é um processo motivado, mas, infelizmente, o tema da motivação foi tratado pela psicologia como uma função específica e não como uma qualidade intrínseca ao subjetivo. A motivação é uma parte essencial e definitiva do subjetivo; é a principal característica do sistema subjetivo que é sempre um sistema motivado. Com base neste princípio, o processo de desenvolvimento sempre tem caráter motivado. (González Rey, 2017a, p. 11).

Isso se origina de uma produção do sujeito, não externa a ele. O diálogo, a reflexão e a contradição são elementos essenciais para implicar o estudante em um ambiente de aprendizagem e primordialmente o coloca em condição de sujeito.

Como uma análise conclusiva das categorias estabelecidas e sua constituição dentro da perspectiva da teoria da subjetividade, busca-se um novo e crítico olhar sobre os princípios didáticos. Essa teoria orienta compreensões que procuram refutar reducionismos, dicotomias, padronizações e determinismos. Primeiramente, destaca-se a compreensão ontológica diferente dos processos psíquicos comprometidos com sua natureza histórico-cultural. Sob esse enfoque, a análise dos processos de aprendizagem considera que a construção/produção de conhecimentos implica um processo subjetivo que integra as instâncias de produção da subjetividade: o individual e o social. Portanto, torna-se necessário compreender o processo de ensino-aprendizagem em suas diferentes formas de expressão desenvolvidas na escola, esfera em que os processos de subjetivação ocupam lugar essencial.

O estudo das tipologias e classificações sobre princípios didáticos na perspectiva marxista procura analisar as virtudes e limitações de seus autores e das concepções que eles defendem e representam a luz de um sistema de indicadores elaborado com base na Teoria da Subjetividade.

A Teoria da Subjetividade e suas principais categorias representará o aporte teórico para a análise dos pressupostos teóricos da formulação de princípios didáticos de forma a produzir novos sentidos subjetivos e configurações que possam, de certa forma, integrar novos estudos e tornar um movimento de pesquisa na didática.

Pelo exposto, é desafiadora para qualquer sociedade e proposta de educação a convicção da capacidade pensante, produtora e criadora do sujeito. As formas de totalitarismo e universalismo dominantes dificultam a participação do sujeito como protagonista de seus pensamentos, impedindo-o de produzir novos sentidos.

Conhecer os pressupostos teóricos que foram base para a formulação das tipologias de princípios didáticos dentro da perspectiva marxista é, sem dúvida, determinante para avançar

nos estudos da Didática como possibilidade de organizar um processo de ensino-aprendizagem que impulse o desenvolvimento da capacidade produtora de sentidos subjetivos do indivíduo.

A seguir, no segundo capítulo, trataremos primeiramente da Didática, seu conceito e categorias com o objetivo de situar, em especial, a categoria de princípios didáticos. O texto expressa a centralidade da Didática e seu objeto de estudo, o processo de ensino-aprendizagem, que precisa cada vez mais estar articulado à concepção de que não existe um aluno em geral, mas um aluno situado em determinada sociedade, que vive e faz parte de um grupo social e cultural e que produz sentidos subjetivos a partir da experiência vivida. A subjetividade, individual e social, é ponto de partida para a orientação do ensino e da aprendizagem.

Ainda, nesse capítulo, discutiremos quais são os elementos e as orientações que precisam ser considerados dentro do objetivo de pensar o sistema de princípios didáticos como categoria fundamental da Didática.

2. DIDÁTICA GERAL: CONCEITO, OBJETO DE ESTUDO E A CATEGORIA DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

2.1. O estudo da Didática

A análise das diferentes tipologias e classificações sobre princípios didáticos remete, em primeiro lugar, à necessidade de estudar a Didática enquanto ciência independente vinculada à Pedagogia e, em segundo lugar, ao estabelecimento, de maneira explícita, da posição teórica que se assume em relação a seu conceito, objeto de estudo e categorias.

Em tal sentido, esse capítulo tem a tarefa de analisar brevemente o modo como a Didática foi se constituindo na forma de concepções, teorias e paradigmas com base nos diferentes momentos históricos vividos. Portanto, o que pode parecer desnecessário, como por exemplo a explicitação de ideias de autores já tão explorados, será importante como argumento histórico e cultural no diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, tornando-os abertos a novas aprendizagens.

A razão e a relevância da Didática nesta pesquisa têm a ver com o fato de que seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem. A compreensão da Didática como teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem, que tem por objetivo a formação integral do ser humano, cria substrato para a análise e o estudo crítico e dialógico de seu objeto a partir da unidade dialética e complexa entre os dois componentes que o integram.

A respeito da formação integral do ser humano, a educação torna-se essência. Libâneo (2010) explica o conceito de educação e a relação com a formação integral:

[...] a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. Numa sociedade em que as relações sociais se baseiam em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, **a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações.** (LIBÂNEO, 2010, p. 30, grifo nosso).

A Didática, ao longo de sua constituição como ciência, esteve sempre alinhada ao ensino e às atividades do professor no seu exercício docente. A proposição de integrá-la a este conceito da educação, de unir a um processo de ensino-aprendizagem que favoreça esta formação e desenvolvimento do ser humano é o que assumimos como proposta.

Partindo dessas considerações, o presente capítulo foi organizado com o objetivo de compreender a unidade dialética entre os conhecimentos sistematizados e o contexto social,

bem como a influência que exercem mutuamente para o desenvolvimento de cada sujeito em particular, e em especial a pesquisadora em questão, a fim de determinar o conhecimento e o desenvolvimento da Didática e sua relação com o contexto histórico e social.

Primeiramente, cabe uma breve contextualização do surgimento da Didática com Comênio, passando pelos autores Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey. A partir deste conhecimento histórico, encaminha-se para a definição e análise do conceito da Didática e suas principais categorias, enfatizando os princípios didáticos como uma categoria a ser cada vez mais investigada e desenvolvida.

2.1.1. O legado de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Dewey para a Didática e os princípios didáticos

É imprescindível reconhecer que, já passados mais de 300 anos de sua produção, os estudos de Comênio ainda repercutem no campo da Didática. Jan Amos Komensky (1592-1670) pensador, educador e didata Tcheco, “pai da Didática”, chamado de Comênio no Brasil, almejava um método de ensinar tudo a todos, com o objetivo do domínio da leitura e da escrita como fundamento para a compreensão e interpretação dos textos bíblicos.

Seu pensamento pedagógico reflete seu momento histórico, de transição do feudalismo para o capitalismo, com a defesa dos direitos de liberdade e igualdade, defendendo a extensão da ideia de universalidade, que qualifica sua obra e que se expressa nos termos “todos, tudo e arte universal”. Notavelmente, o educador defendeu a democratização do ensino-aprendizagem, propondo que a educação fosse acessível a todos, em especial para as classes populares, então representativas da recente burguesia e da luta contra o feudalismo representada em suas ideias pedagógicas.

A Didática, para Comênio, é uma arte, interpretação que trouxe uma grande repercussão e um desafio da arte limitada para arte ilimitada¹⁹. Em sua obra “*A Didáctica Magna*” (1621-1657), já pelo título Comênio dá o espectro da importância substancial que considera sobre a Didática para o processo seguro e excelente da instrução. Nesta obra, criticam-se práticas educativas dogmáticas e controladoras impostas pela Igreja Católica e apresenta-se um método que pretendia reformular o ensino sem abandonar a finalidade Divina:

¹⁹ Arte ilimitada no sentido de ampliar o direito a todos: os ricos e os pobres, os reis, os príncipes, os magistrados, os párcos e os doutores da Igreja, mas também os súditos, toda a juventude de ambos os sexos. Portanto, todos, sem nenhuma exceção.

“[...] a regra universal perfeita na arte de tudo ensinar e de tudo aprender (letras, ciências, virtudes, religião) não deve ser procurada e não pode ser encontrada senão na escola da natureza” (COMÊNIO, 2001, p. 190).

O autor propõe a racionalização das ações educativas e formula como principais proposições: a periodização do ensino-aprendizagem, a adequação e a definição do conteúdo de acordo com as características da idade, a heterogeneidade da educação (ricos e pobres, meninos e meninas), a relação entre aprendizagem e instrução e os princípios do processo de ensino-aprendizagem.

Para tais proposições, seu método tem fundamento na natureza, sendo a ordem, a observação, o exemplo, a experiência, a imitação e a orientação de ir do geral ao particular requisitos para arte de ensinar e aprender como meios de atingir a todos.

Essa fase de compreensão da educação, de que Comênio é expoente, é denominada de naturalista-essencialista, na qual o ensino tem como fundamento as leis da natureza, essência de todas as coisas. Neste sentido, o ensino é considerado indispensável para a humanização do ser humano e sua preparação para a vida eterna e, com isso, a preocupação é definir os fins da educação e os conteúdos culturais a serem transmitidos. Nas suas palavras aborda a essência que humaniza o homem:

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela, se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos. Ou seja, aquelas coisas que dizem respeito à cultura do homem todo. 2. Deve, portanto, tender-se inteiramente e sem exceção para que, nas escolas, e, conseqüentemente, pelo benéfico efeito das escolas, durante toda a vida: I. se cultivem as inteligências com as ciências e com as artes; II. se aperfeiçoem as línguas; III. se formem os costumes para toda a espécie de honestidade; IV. se preste sinceramente culto a Deus. Ciência, prudência, piedade. (COMÊNIO, 2001, p. 40).

Na concepção de Comênio, a instrução deve considerar as três faculdades: inteligência, vontade e memória. Pela observação das coisas, suas diferenças e semelhanças amplia-se a inteligência; ao fazer escolhas, rejeitando as opções prejudiciais desenvolve-se a vontade; o que foi dedicado à inteligência e à vontade fica retido na memória para uso futuro e forma a consciência. A instrução, portanto, deve ser apropriada e eficiente para que instigue a inteligência, dirija a vontade e estimule a consciência.

Nesse esquema, ao relacionar a instrução escolar com as leis universais da natureza, conferiu ao ensino-aprendizagem um caráter processual e passou a ser o primeiro a formular

um sistema de regularidades pedagógicas. Em suas análises, Comênio (2001) identificou princípios que se fundamentam no ritmo da aprendizagem como a base para o ensino, na utilidade e aplicabilidade do conteúdo e na utilização de método único, e que formam a base para a compreensão de seu sistema de ensino, que passam a ser apresentados de maneira mais detida:

Ensinar e aprender com facilidade: a educação para a humanização do homem inicia-se na infância; deve-se preparar o espírito para aprender; iniciando do geral para o particular, do simples e fácil para o complexo e difícil; ensinar um conteúdo de cada vez, primeiramente as coisas, depois as palavras, o sentido é a base da aprendizagem; não exceder em conteúdos e exercícios; trabalhar a praticidade do que é aprendido; ensinar lentamente e conforme a capacidade dos alunos, sem utilizar coerção e constrangimentos.

Ensinar solidamente: os conteúdos devem ser úteis para a vida, sólidos e formar a base para os estudos posteriores e devem ainda formar o homem na sua totalidade (ensino das ciências e as artes e também a moral e a piedade). O ensino deve ter como objetivo a aprendizagem do conhecimento, a sua verbalização e utilização prática, sendo que a consolidação da aprendizagem se faz por exercícios contínuos de indagar, memorizar e ensinar ao outro o que aprendeu.

Ensinar com vantajosa rapidez: utilizar sempre o mesmo método, definindo antecipadamente metas, objetivos e, respectivamente, os meios e métodos a serem desenvolvidos; ensinar simultaneamente as disciplinas de natureza conexas de forma gradual, sequencial e sem interrupções, apresentando o conteúdo em sua totalidade de modo breve e eficaz.

Diante do exposto, Comênio expressou não só princípios didáticos para a instrução, mas reconheceu à educação papel preponderante na formação do homem. Ao criticar o modelo escolástico e dogmático, traz uma nova perspectiva para pensar a educação, reforçando a necessidade de condições sociais, econômicas e políticas para a sua realização.

É possível perceber como as ideias de Comênio, formuladas ainda na Idade Moderna, foram sendo implementadas no ensino e na Didática como portadora do método único que instrumentaliza o professor na realização de sua prática, de modo que ainda nos dias atuais se evidenciam fortes influências de suas orientações, mesmo com outros formatos e intencionalidades, como sua pretensão de homogeneidade, de reducionismo e de universalização. Perdura igualmente a separação do objeto de seu ambiente, desconsiderando o problema da complexidade, negando a existência da multiplicidade na unidade e vice-versa, bem como da relação e movimento entre as partes e o todo.

Hoje ainda reconhecemos a necessidade de se desfazer da prescrição universal para compreender a complexidade e a unidade dialética que inter-relaciona o processo de ensinar e o processo de aprender nesta proposta da Didática como a arte de ensinar tudo e a todos, como a arte de instrumentalizar o processo de instrução advindo de seu primeiro conceito histórico.

Do pensador e didata Comênio, da região da Morávia, hoje atual República Tcheca, saímos do período de 1600 para o de 1700, para adentrar as ideias do teórico suíço Rousseau, ambos europeus.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), por sua vez, não sistematizou de forma prática o ensino como fez Comênio, mas compreendeu que o homem nasce naturalmente bom, pelo que a educação deveria, primeiramente, trabalhar os instintos naturais da criança para desenvolvê-los. Assim, deu continuidade à pedagogia desenvolvida por Comênio ao utilizar a noção de natureza²⁰ da criança, entendendo-a de modo puramente empírico, sem pretender conceituá-la com o sentido de essência verdadeira do homem. Seu objetivo, assim, não era imputar obrigações ao homem, mas reivindicar o direito a uma vida sem os ditames da autoridade, da opinião, dos modelos e da moral convencional. Desse modo, criticou o sistema feudal, sua cultura, modo de viver e seus ideais (SUCHODOLSKI, 2004).

A partir disto, Rousseau estabeleceu como fundamento de suas ideias o papel preponderante do conhecimento sensorial, em especial a capacidade de observação, indicando que a função da educação e do professor é atender aos interesses das crianças. Para tanto, organizou para a educação uma periodização por idade, com conteúdos adequados a cada faixa etária, implementando um conceito inovador sobre a infância. Pondera, assim, que o contrato livre entre aluno e professor estabelece confiança e amizade, gerando, assim, melhores condições de aprendizagem.

Essas constatações se registram na obra “*Emílio*”, em que Rousseau deixou claras três convicções: a) a descoberta da infância como idade autônoma com características e finalidades específicas; b) a relação entre motivação, aprendizagem e ensino necessariamente precisava partir do que é útil à criança e de sua experiência concreta; e c) a relação paradoxal e dialética entre autoridade e liberdade. Nesse romance o autor também formulou princípios que viabilizam os dois elementos que considerava essenciais para a educação – o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e o seu afastamento dos males sociais.

²⁰A natureza, para Rousseau, ganhou três significados diferentes: a) oposição àquilo que é social; b) valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; c) exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano (CAMBI, 1999).

O *princípio da adaptação entre a idade do aluno e o conteúdo de aprendizagem* instrui que o conteúdo deve ser coerente à idade da criança e à sua capacidade de compreensão, estabelecendo a essencialidade do papel do professor em despertar o interesse, a curiosidade natural da criança para as diversas realidades ao seu alcance de compreensão. O *princípio de autonomia* direciona o desenvolvimento das condições para que o aluno conduza seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, determina-se a colaboração do professor, ao despertar o interesse do aluno e satisfazer este interesse, promovendo o desejo, o conteúdo a ser aprendido e, principalmente, por planejar as ações e os meios de aprendizagem. Seguindo o *princípio da concretude*, Rousseau (1999, p. 89) aconselhava: “Não deis a vosso aluno nenhum tipo de lição verbal. Ele deve receber lições somente da experiência”. Assim, pondera que não é a exposição verbal que promoverá aprendizagem, mas a experiência, com ênfase empírica. Pelo *princípio da relação professor e aluno*, por sua vez, o autor orienta para uma relação sem hierarquização, pautada em atitudes de colaboração, de proximidade e atenção aos interesses e aptidões dos alunos.

Os princípios do pensamento pedagógico de Rousseau representam, tanto em seu contexto como hoje, uma crítica a uma educação rígida e que desconsidere a individualidade e as características dos alunos. Os elementos (conceito de infância, relação professor/aluno, potencialidades naturais, motivação e a experiência como fatores importantes para a aprendizagem, a relação entre autoridade/liberdade) que invoca para pensar a Educação vão, de certa forma, exigir novas ações e posturas frente ao processo de ensino-aprendizagem, o que impõe também à Didática novas formulações de instrumentalizar a arte de ensinar e começa a lhe conferir maior corpo teórico para seu campo de estudo.

Essas características do pensamento rousseauiano, que dá importância vital à existência do homem, são consideradas a primeira tentativa de oposição fundamental à pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e de criação de perspectivas para uma pedagogia de existência (pedagogia nova) (SUCHODOLSKI, 2004).

Nesse sentido de análise das influências que a Didática foi absorvendo, notamos ainda que os postulados de Pestalozzi também passam a enfatizar a instrumentalização do professor, mas com o diferencial de apresentar uma Didática prática, extraindo novas conclusões e questionamentos ao experimentar e confrontar sua teoria nas escolas que criou.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) dá seguimento às produções de Rousseau ao retomar a educação como um processo que deve seguir a natureza humana. Assim, também entende que o homem é naturalmente bom, sendo apenas necessário ser auxiliado no seu

desenvolvimento, de modo a propiciar todas as suas capacidades morais e intelectuais. Seu pensamento educacional promovia-se em defesa da educação pública e democrática.

Em sua pedagogia, estabeleceu o método intuitivo como base do conhecimento; ao ensino cabia, segundo ele, o desenvolvimento da capacidade de percepção e observação dos alunos, conduzindo-os a abstrações e a conservarem mentalmente características e qualidades comuns às diferentes imagens.

Por esse método do ensino intuitivo desenvolve-se um avanço em relação ao ensino verbalista, mas permanece, ainda, a inatividade do aluno, cuja aprendizagem depende eminentemente de informações e colocações externas, em detrimento de sua própria iniciativa e atividade. Dessa forma, é de se pontuar que o método não contribui para o desenvolvimento das operações mentais de forma independente, não permitindo ao sujeito da aprendizagem intervir no próprio processo perceptivo e na elaboração das representações.

Em Pestalozzi, o método expositivo persiste, com ênfase agora nos estímulos sensoriais (em especial, a visão), com utilização de imagens, figuras, gravuras, mapas e quadro negro. Também, estabelece-se o procedimento gradativo de demonstração a partir do fácil e simples para o mais difícil e complexo, do conhecido para o novo e inexplorado, e do concreto para o abstrato, o ideal é aprender fazendo. Nessa direção, entretanto, é de se compreender que a Didática acentua o papel formalista do ensino, e seu resultado é a aprendizagem reflexa, repetitiva e mecânica (LIBÂNEO, 2013a).

Os princípios pedagógicos que orientam seu método e o ensino são: i) *A educação deve reconhecer, manter e promover em cada indivíduo a dignidade humana*; ii) *Desenvolver as capacidades humanas, colocar em exercício o cérebro (formação intelectual), o coração (formação moral) e as mãos (formação profissional). Educar o espírito, a emoção e ação*; iii) *A educação como condição para a inserção social, aumento do poder da pessoa a partir de suas capacidades*; iv) *O ato pedagógico deve ser orientado por método que segue as leis do desenvolvimento natural, intelectual, físico e moral da personalidade da criança*; v) *A base do conhecimento é a impressão sensorial: primeiro as coisas, depois as palavras. Da impressão sensorial se chega aos conceitos abstratos, das coisas às palavras.*

As ideias de considerar a personalidade do aluno, a atenção aos seus interesses cognitivos, as características peculiares da idade e a ênfase no ensino intuitivo são comuns a Comênio, Rousseau e Pestalozzi. Agora veremos o que Herbart e Ushinski, a partir dessas ideias, trazem como fundamentos à Didática.

O filósofo e o pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1884), a partir da influência de Comênio, Rousseau e Pestalozzi, desenvolve sua concepção pedagógica também

valorizando a intuição. Na análise que faz do método de Pestalozzi, aponta falta de fundamentação teórica e argumenta a necessidade de o professor ter uma teoria pedagógica para que a experiência não seja a única via para sua prática.

Portanto, Herbart foi o primeiro a sistematizar cientificamente a pedagogia e a propor um método de ensino. Seu método foi apresentado no livro “Pedagogia geral derivada dos fins da educação” (1806), que o inseriu entre grandes representantes da Pedagogia Clássica juntamente com Comênio, Rousseau e Pestalozzi (FREITAS; ZANATTA, 2006).

Destaca-se a reflexão de Herbart ao analisar a possibilidade da educação de um ponto de vista teórico, procurando trazer a prova prática de que era realmente possível “educar pela instrução” (COLEÇÃO EDUCADORES MEC, HERBART, 2010, p. 18). Desse modo, defendeu que a teoria pedagógica, para ser realmente científica, precisa comprovar-se experimentalmente, sendo este posicionamento um avanço para o seu tempo.

A instrução, para Herbart, não serve apenas à transmissão de conhecimentos, mas também influencia na formação do caráter. Afirma que a educação só é possível como formação de um espírito passível de ser formado, ou seja, por meio de uma instrução adequada. O fim último da educação seria a formação do caráter, da moralidade, instruir o homem para que queira o bem, de modo que aprenda a comandar a si mesmo.

A pedagogia, e também a Didática com o objetivo da instrução adequada, ganha papel de ciência da educação, indo além do seu entendimento como arte. Organiza o sistema pedagógico envolvendo três conceitos centrais: governo, disciplina e instrução educativa. Com base nesses conceitos, Herbart elaborou a orientação Didática para a instrução educativa, estabelecendo passos formais: clareza, associação, sistema e método. Posteriormente, seus seguidores desenvolveram suas etapas nos seguintes termos: preparação, apresentação, associação (assimilação), sistematização (generalização) e aplicação.

Sendo o primeiro a formular a pedagogia como uma ciência, Herbart se fundamentou numa filosofia do funcionamento da mente e adotou a psicologia aplicada como eixo central da educação. O pensador negava a existência de faculdades inatas, afirmava que a mente funciona com base em representações (imagens, ideias ou outro tipo de manifestação psíquica isolada). A relação entre essas representações, às vezes inconscientes, pode ser manifestada em forma de resultados ou entrar em conflito entre si e permanecer, de forma latente, no inconsciente. Memória, sentimentos e desejos são modificações das representações mentais e agir sobre elas possibilita influenciar na vida. Com esta proposição, Herbart afirmou que a educação podia interferir diretamente nos processos mentais do estudante como meio de orientar sua formação, valorizando a instrução como meio de alcance dos objetivos educacionais.

É de se refletir que esse modelo de transmissão do conhecimento, a partir de etapas previamente preparadas e estabelecidas de forma padronizada (preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação), torna o ensino totalmente receptivo, sem espaço para diálogo entre professor e aluno, o que faz com que a instrução não mobilize a atividade mental, a reflexão e o pensamento independente e criativo do aluno. É possível, então, concluir que estes princípios de instrução normativa, método único de passos formais e o papel transmissor do professor exerceram influência relevante na Didática e na prática docente de forma ainda limitadora de seu papel.

Por sua vez, Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1824-1871), considerado o fundador da pedagogia científica russa por tratar cientificamente a teoria da educação e formação docente, defende o processo de ensino-aprendizagem como o processo de transmissão de conhecimentos e habilidades pelos professores e o processo de assimilação destes conhecimentos e habilidades pelos alunos, a partir da ascendência do desconhecido ao conhecido.

Tal conceito indicava os elementos importantes para a Didática: o professor como condutor do processo de ensino; os alunos em atividade de aprendizagem; e os conhecimentos e as habilidades. Assim, podemos relacionar a tríade professor/aluno/conteúdo como componentes do processo de ensino-aprendizagem em Ushinsky. Com esta compreensão, apresentou as condições necessárias para realização do processo de ensino-aprendizagem: desenvolve-se em tempo apropriado e de forma gradual, organizada, com clareza e constância; promove a assimilação sólida, a independência dos alunos e a ausência de excessiva tensão, correção e facilidade.

A partir do reconhecimento das condições para a realização do processo de ensino-aprendizagem, o autor elaborou o seguinte sistema de princípios que fundamentam sua teoria pedagógica: *caráter consciente, criativo e ativo dos alunos; sistematização; solidez do conhecimento e hábitos; e objetividade*. Esses princípios abarcavam todo o processo de ensino-aprendizagem e tiveram grande importância e valor para a escola soviética, para a sociedade socialista.

Importante salientar que Ushinsky reconhece os elementos do conhecimento científico, do papel consciente dos alunos e da inversão do desconhecido para o conhecido no processo de ensino e aprendizagem, mas em seu contexto histórico, para a Didática, permanece a centralidade do professor.

Movimentos de renovação pedagógica que articulam pensamento e prática surgem na Europa no final do século XIX, no intuito de atender às exigências do trabalho na indústria.

Neste contexto, surge o movimento da educação nova (pedagogia ativa, escola ativa, escola nova, escola do trabalho) em contraposição à pedagogia tradicional de moldes jesuítico e herbartiano, dominantes até a metade do século XIX (FREITAS; ZANATTA, 2006).

Nestes movimentos, a pedagogia progressista ou pragmática ganha destaque no âmbito educacional. Um dos expoentes²¹ desta pedagogia é o americano J. Dewey (1859-1952), que influencia o movimento da Escola Nova, principalmente no Brasil. Dewey critica a concepção herbartiana da educação pela instrução e defende a educação pela ação. Para ele, a escola é vida, é resultado da interação do sujeito com o meio através da experiência ou reconstrução da experiência, e seu currículo deve ser constituído de matérias relacionadas com as atividades e ocupações da vida e o aluno é o centro da aprendizagem. O pensamento de Dewey demonstra a preocupação que a sociedade americana da sua época se encontrava, isto é, que a educação acompanhasse a industrialização e formasse para o trabalho.

Essa compreensão representou um momento de avanço teórico em relação a Herbart. A finalidade da educação era, segundo Dewey, favorecer a interação do sujeito com o meio através da experiência ou reconstrução da experiência. Dessa forma, a educação devia prover condições para promover e estimular a atividade ativa do sujeito que favorecesse seu crescimento e desenvolvimento.

Para tanto, Dewey considerava para a educação os seguintes aspectos: a) a orientação do pragmatismo, o fazer do estudante se torna o ponto central da aprendizagem; b) as ciências experimentais são a base para que a educação se aproprie adequadamente de seus problemas, em especial, a psicologia e a sociologia; c) o papel filosófico da educação no campo social e político, participando do desenvolvimento democrático da sociedade e na formação do cidadão de mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração. Suas ideias tornaram-se modelo para as pedagogias ativas (CAMBI, 1999).

Nesse entendimento, definiu também os princípios orientadores para uma educação que objetivava a formação integral do aluno (física, emocional e intelectual): *Relação entre teoria e prática; a experiência como meio essencial para a aprendizagem; situações reais que estimulem o pensamento; atividade de interesse do aluno; a cooperação e as discussões coletivas na resolução de problemas do dia a dia; o conhecimento é um instrumento que possibilita a resolução de situações problemas; iniciar com atividades que desafiam o pensamento do estudante, viabilizando formar conceitos e confrontação com o conhecimento sistematizado e, por fim, garantir a unidade entre reflexão e ação.*

²¹ O autor que mais influenciou o movimento da educação nova no Brasil foi John Dewey, mas temos outros representantes como Montessori, Decroly, Ferrière, Cousinet, Freinet, dentre outros.

Dewey apresenta seu modelo de educação progressista em contraponto à educação tradicional, defendendo que o objetivo da escola era ensinar o educando a viver no mundo.

Percebe-se que na proposta de uma educação progressiva a centralidade é a teoria da experiência. Contudo, cabia à Didática aproximar a teoria à experiência real, pois não basta conceber os saberes abstratamente: é necessário que se tornem concretos. A experiência, para ser educativa, segundo Dewey, precisa ser organizada e planejada com continuidade e progressão. O método científico da verificação, fundamentado na reflexão, é o que orienta a metodologia de ensino nesta abordagem do autor.

Isto posto, ao organizar e planejar a experiência, o professor precisa considerar as condições objetivas e as condições próprias do indivíduo a ser educado e seus interesses. A Didática, nesta proposta, passa a orientar metodologias de ensino com foco na atividade ativa do aluno, sendo que o professor assume o papel de organizador de experiências, de procedimentos de ensino em função apenas dos interesses dos alunos, o que, por sua vez, provoca uma formação esvaziada de conteúdos científicos, bem como de sentido social crítico.

Esses pensadores analisados, com seus estudos e postulados, exerceram influências significativas na organização do processo de ensino-aprendizagem e à Didática. Como síntese dos seus principais legados: J. A. Comênio, foi pioneiro em apresentar um sistema estruturado sobre o ensino a partir de uma ordem natural de passos e sequências que viabilizam a aprendizagem racional dos alunos, reconhecendo a importância do papel educativo do processo de ensino-aprendizagem, bem como considerou a Didática como teoria do ensino-aprendizagem, sem fazer distinção entre eles; Rousseau colocou em evidência a criança e a centralidade de seus interesses como base do ensino, entendendo que adquirem conhecimentos, habilidades e hábitos no processo da vida natural para se desenvolverem e viver em sociedade; Pestalozzi destacou a importância da psicologia infantil como fundamento do ensino; Herbart apresenta os passos formais para a realização do ensino de modo a orientar os professores na condução do processo de aprendizagem dos alunos, sendo que o papel da educação seria o do controle e da educação moral por meio do ensino; Ushinsky defende papel do professor na direção do ensino-aprendizagem e a participação ativa dos alunos na aprendizagem dos conhecimentos e habilidades; e Dewey coloca a centralidade da experiência como instrumento de aprendizagem, entendendo que a educação, sob a influência da ciência, propicia pelo ensino-aprendizagem o desenvolvimento da mente (observação, raciocínio, linguagem, memória, imaginação), prepara para o trabalho e para a vida (alma e sentimento).

As contribuições desses autores marcam a relação entre a educação e o processo de ensino-aprendizagem. O percurso das proposições teóricas e práticas destes autores refletem o

entendimento de que a apropriação do saber historicamente acumulado torna-se condição necessária para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Organizar o processo de ensino-aprendizagem objetivando prática transformadora da realidade constitui importante tarefa da Didática. Libâneo (2002) contribui nesse sentido e argumenta:

A Didática, portanto, trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Não há técnica pedagógica sem uma concepção de homem e de sociedade, como não há concepção de homem e sociedade sem uma competência técnica para realizá-la educacionalmente. Por isso, o planejamento do ensino deve começar com propósitos claros sobre as finalidades do ensino na preparação dos alunos para a vida social: que objetivos mais amplos queremos atingir com o nosso trabalho, qual o significado social das matérias que ensinamos, o que pretendemos fazer para que meus alunos reais e concretos possam tirar proveito da escola etc. As finalidades ou objetivos gerais [...] vão orientar a seleção e organização de conteúdos e métodos e das atividades propostas aos alunos. [...] O princípio básico que define esse processo é o seguinte: o núcleo da atividade docente é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo, sob a direção do professor. O processo de ensino consiste de uma combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno. (LIBÂNEO, 2002, p. 5-6).

Assim, os conhecimentos produzidos por diferentes concepções, épocas e lugares sobre o processo de ensinar e aprender contribuíram para pensar o campo teórico da Didática. Pensando na influência que a Didática vem assumindo ao longo do tempo, organizamos um quadro síntese²² (Quadro 2, na próxima página) das ideias destes autores de forma objetiva, com o propósito de provocar reflexões críticas.

²² Quadro síntese elaborado pela autora a partir dos estudos bibliográficos dos autores Comênio, Pestalozzi, Herbart e Dewey.

QUADRO 2 - SÍNTESE DAS IDEIAS DE COMÊNIO, PESTALOZZI, HERBART, USHINSKY E DEWEY

Métodos de ensino				
Visão filosófica essencialista do homem. Foco no como ensinar	Visão filosófica existencialista de homem. Foco no como aprender			
Comênio	Pestalozzi	Herbart	Ushinsky	Dewey
- Método intuitivo a) Observação direta das coisas pelos sentidos (do conhecido para o desconhecido). b) Registro das impressões na mente dos alunos. “Ensinar tudo a todos”	- Método intuitivo a) Do conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, da visão intuitiva à compreensão geral. b) Associação entre os elementos dos objetos c) Registro das aprendizagens.	- Método formal a) Preparação b) Apresentação c) Assimilação d) Generalização e) Aplicação	- Método intuitivo a) do desconhecido para o conhecido b) Papel consciente e ativo do aluno c) Papel diretivo do professor d) Solidez do conhecimento	Método científico a) Atividade motivada por algo de interesse do aluno. b) Situação-problema c) Registro de informações: observação e conhecimentos prévios d) Hipótese: proposições de soluções e) Experimentação: comprovação ou não da resolução.

Fonte: A autora a partir das ideias dos autores.

Dessa síntese e do conteúdo exposto, e principalmente por entender o conhecimento como uma construção histórica, entenderemos a seguir a definição da Didática nesse processo de constituir-se como ciência: fundamentos filosóficos, conceito, objeto, leis e princípios científicos dessa ciência.

2.1.2. Didática: definição e objeto de estudo

No intuito de compreender todas essas influências sobre a Didática e ainda buscar aprofundar seu conceito e objeto de estudo, passamos a explorar as contribuições teóricas e práticas de pesquisadores dedicados ao tema para constituição de sua definição.

Foram realizados estudos sobre as tendências pedagógicas (SAVIANI, 2009, 2010; LIBÂNEO, 1985; MISUKAMI, 1987, dentre outros), que apresentam a relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento²³, permitindo a compreensão do vínculo

²³ Empirismo (S ← O) O conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social). O mundo do objeto é determinante do sujeito e não o contrário; Apriorismo (idealismo, inatismo, intelectualismo) S → O: a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, o meio não conta, assim as possibilidades do conhecimento são dadas na bagagem hereditária, seja de forma inata seja por meio do processo de maturação, mas de qualquer forma predeterminadas. Interacionismo S ↔ O: O conhecimento resulta de um processo de interação entre o sujeito e

que também se dá entre as teorias pedagógicas e as teorias do conhecimento e a Didática. Por essas apurações, a Didática assume algumas representações:

- i. Ensino como transmissão: ensinar é transmitir o conteúdo da matéria; a Didática deve propiciar os critérios para o planejamento de ensino, os métodos e técnicas.
- ii. Ensino como ciência: ensinar é ter domínio da ciência, isto é, o método de ensino decorre do conteúdo e do método de investigação da ciência que é ensinada. A Didática viabiliza o uso do método científico.
- iii. Ensino como prática: ensinar é inserção do professor na prática escolar, mediante a pesquisa-ação. A Didática é a prática.

As três posições, contudo, não satisfazem totalmente. A primeira posição, como já bastante discutido, reduz a Didática à prescrição de métodos e técnicas, apesar de centralizar a necessidade da Didática, mesmo reduzindo-a a mero instrumento. A segunda não faz distinção entre conteúdo de ensino e a ciência, métodos da ciência e métodos de ensino, e, neste sentido, o método da ciência é suficiente e a Didática torna-se um acessório. Essa distinção, contudo, é imprescindível, dado que as duas matérias apresentam vínculos e articulações sem se confundirem em identidade. Os métodos da ciência são específicos da atividade científica e os métodos de ensino têm a singularidade da atividade de ensino que implica a relação pedagógica. A última posição, ao se colocar apenas no âmbito da prática, negligencia a importância da teoria para sua orientação, apreensão e explicação, e retira da Didática seu status de ciência, suas concepções e bases teóricas.

Libâneo (2013a) argumenta que a Didática é teoria e prática do processo de ensino, incluindo a unidade entre objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino, bem como as regularidades e princípios decorrentes das conexões entre o ensino e a aprendizagem. A Didática assegura o fazer pedagógico na sua dimensão político-social e técnica e, portanto, conceitua-a como o estudo que formula diretrizes orientadoras para o processo de ensino-aprendizagem.

A Didática é um ramo da Pedagogia que tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem. Ao possuir objeto de estudo próprio e métodos e maneiras específicas de investigá-lo, adquire característica de disciplina científica independente. Ao mesmo tempo, pode ser considerada como teoria geral do ensino por formular os princípios de caráter geral pertinentes a todas as disciplinas.

_____ mundo do objeto. O conhecimento é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação entre o sujeito e o meio, processo esse ativado pela ação do sujeito.

Dessa forma, a Didática estuda o ensino com a finalidade de assegurar a realização de processos de apropriação/produção²⁴ de conhecimentos sistematizados, habilidades, hábitos, valores, bem como o desenvolvimento integral da personalidade por meio de: *Fundamentos*, que expressam o conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, princípios, pensamentos, entre outros elementos, que justificam, explicam, orientam e direcionam as ações didáticas que o professor realiza; *Condições* elementares para o trabalho docente em sala de aula, sendo externas (como sociedade, família, políticas educacionais e organização escolar) e internas (ambiente educativo de sala de aula: espaço, tempo e recursos, os programas de aprendizagem, relação professor/aluno, etc.); e *Modos*, que retratam os objetivos, sistema de conteúdos, métodos, atividades de aprendizagem, avaliação, organização do ensino, e outros fatores que integram a realização do processo de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013a).

Mikhail Alexandrovich Danilov (1899-1973) é considerado um dos fundadores da Pedagogia e da Didática soviética, com centralidade na constituição de uma Didática científica, detendo-se em compreender as relações entre Filosofia e Didática. Ele destaca que as concepções advindas do marxismo provocaram uma revolução no pensamento científico e que, conseqüentemente, modificaram também os propósitos e objetivos da Pedagogia soviética.

Na mesma direção, Danilov (1984) considera que a base epistemológica da filosofia marxista sustentou e orientou o fundamento da Didática como ciência, sustentando que organiza seu corpo teórico e prático ao incorporar dois principais princípios marxistas – “a natureza social do homem” e “o papel determinante das condições sociais no desenvolvimento do sujeito”.

Nessa linha de compreender a Didática como ciência, que é o mesmo entendimento que defendemos, Pimenta *et al.* (2013) sustenta que a tarefa da Didática é fundamentar a produtiva concretização do processo de ensinar-aprender, tomando o ensino como prática social, compreendê-lo em todas as suas determinações, especificidades e complexidades e, assim, revelar seu compromisso de dar respostas socialmente significativas para mudar os graves resultados de aprendizagem que afastam a escola de sua função social de democratização do conhecimento e de partícipe nos processos de transformação das desigualdades sociais.

A acepção da Didática como ciência nos esclarece que tem campo próprio de atuação, o ensino, e seu objeto de estudo é o processo ensino-aprendizagem. Em seu campo de investigação e experimentação investiga e se orienta por métodos que refletem a teoria e a

²⁴ Entendemos por produção do conhecimento um processo social e histórico em constante desenvolvimento, onde cada sujeito, inserido num determinado espaço e tempo, atua como produtor de conhecimentos que favorece a ousadia da invenção.

prática que a constitui epistemologicamente científica. Assim, pode-se conceituar a Didática como ciência do ensino e da aprendizagem que organiza e sistematiza lógica e epistemologicamente a produção do conhecimento, empregando a interdisciplinaridade e intercomplementaridade de outras ciências com a finalidade de formação e desenvolvimento do ser humano para viver e construir uma sociedade justa e democrática.

A integração e a comunicação com outras ciências favorecem uma abertura à complexidade humana, à contextualização com a prática social e em especial à compreensão do ensino e da aprendizagem como processo que se faz em unidade, o que permite colocar sob suspeita o dogmatismo metodológico e o reducionismo.

Podemos inferir que a Didática é uma ciência em pleno desenvolvimento orientada para o estudo da realidade da sala de aula. Busca reflexões e possíveis soluções para os problemas que afetam e impedem o adequado e eficiente processo de ensino-aprendizagem, compreendendo como processo que envolve os aspectos cognitivo e emocional de professores e alunos. Os professores em seu papel de orientador e o aluno como sujeito de sua aprendizagem em um cenário histórico-cultural.

Nesse nexos, é importante destacar que desconhecer estes estudos e orientação da Didática conduz a resultados não eficientes do processo progressivo da capacidade de aprender integrado às aspirações do contexto histórico, social e cultural que tem como pretensão o desenvolvimento das todas as potencialidades humanas numa perspectiva individual e coletiva.

Refletir sobre o conteúdo da Didática possibilita responder: qual sua função? Se for entendida como instrumento para a adaptação e integração do sujeito sem lhe proporcionar os meios para a emancipação é uma Didática esvaziada de seu objetivo fundamental de desenvolvimento integral do ser humano. Uma Didática que apenas instrumentaliza cede aos pressupostos de uma sociedade constituída a partir de uma socialização domesticadora. Nesse contexto, pensar a transformação e construção do conhecimento da Didática requer, também, refletir a teoria do conhecimento aprisionada em determinadas concepções pedagógicas.

Castro (1991) faz uma análise importante neste caminho de conceituar a Didática. A autora afirma que a Didática nunca foi monolítica, o que se destaca mesmo por tantos adjetivos que lhe são acrescentados: Didática renovada, ativa, nova, tradicional, experimental, psicológica, sociológica, filosófica, moderna, geral, especial, entre outros, adjetivos estes alinhados às concepções pedagógicas.

A Didática, portanto, assume as concepções e até mesmo as determinações das teorias pedagógicas que a utilizam para reforçar suas características e realizar com efetividade suas orientações. Com o objetivo de observar este entrelaçamento entre Didática e concepções

pedagógicas e reafirmar da necessidade da importância de se ter uma base epistemológica, tratamos dessas relações.

Toda a atribuição da pedagogia tradicional se concentra em manter o professor como centro do conhecimento, o aluno como receptor e em garantir a transmissão do conteúdo de modo que os alunos possam contemplar e reproduzir o conceito em seus processos mentais, no que a Didática instrumentaliza o professor. Já na pedagogia renovada²⁵ a Didática precisa assumir uma contraposição à pedagogia tradicional, e lança mão de estratégias e métodos (trabalho em grupo, estudo individual, projetos, experimentos, pesquisas, método de reflexão, etc) em que o aluno é centro, o sujeito ativo do processo e o professor tem o papel de incentivar, orientar, organizar as situações de aprendizagem de acordo com as características individuais do aluno.

Dentre as teorias críticas da educação gestadas na década de 80, no Brasil, apresentam-se a Pedagogia Libertadora²⁶, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica. Na primeira, a Didática assume a postura de possibilitar a professor e aluno se envolver na produção do conhecimento, sendo que a linguagem, a realidade e o coletivo precisam estar inter-relacionados na atividade. Na segunda, ganha maior importância e unidade com o processo de ensinar e aprender. A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, se caracteriza pela concepção do processo de ensino-aprendizagem como prática social transformadora. A Didática se vê envolvida no objetivo de proporcionar o domínio dos conhecimentos científicos, dos métodos de estudo e da consciência crítica.

Portanto, nessa discussão do campo científico da Didática e sua relação com as teorias pedagógicas é imprescindível integrá-la ao processo de formação de professores. Pimenta (2000, 2010), ao estabelecer os saberes necessários para a formação dos professores compostos pelos saberes da experiência de cada professor, saberes científicos da área a ser ensinada (como

²⁵ A pedagogia renovada possui várias correntes, tais como: progressista (Dewey), não-diretiva (Carl Rogers), ativista-espiritualista (de orientação católica), a culturalista, a piagetiana, a montessoriana, dentre outras. (LIBÂNEO, 2008)

²⁶ Pedagogia libertadora: concepção pedagógica cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial e se insere na Concepção humanista moderna de filosofia de educação. Esta pedagogia mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora, também valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escolanovista, ela põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos (Verbete elaborado por Dermeval Saviani. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_libertadora.htm#_ftnrefl, acesso em abril/2019).

Matemática, Física, História) e saberes pedagógicos, busca colocar a prática como princípio das discussões teóricas no campo educacional, inclusive na Didática.

É relevante destacar o conflito que persiste, em especial nos cursos de formação, sobre a separação entre o conteúdo da Didática Geral e o das Didáticas específicas. A concepção de uma única Didática para todas as disciplinas foi influenciada pelos passos formais de Herbart, sendo posteriormente desenvolvidos os argumentos favoráveis à instituição das Didáticas específicas, até a conversão atual na busca de unidade entre uma teoria geral do ensino e as metodologias específicas. Esta unidade, defendida por Libâneo (2013a), é caracterizada por uma integração e interdependência na relação indissociável entre as questões pedagógico-didáticas e a questão epistemológica.

Se compreendermos que as formas de ensinar dependem das formas de aprender e que aprender é uma atividade social, cultural e histórica – que envolve ação pedagógica consistente, intencionalidade²⁷, ensino sistemático, planejamento didático, contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, além de outros campos – é possível avançar, daí, para a unidade proposta por Libâneo.

Entendendo, de maneira consolidada, que não se trata mais de adaptações ou adequações meramente técnicas, mas de mudança conceitual, novos modos de pensar e agir didaticamente, a mediação didática promove o encontro formativo entre professores, alunos, e conteúdo e estabelece o vínculo entre teoria do ensino e da aprendizagem com a teoria do conhecimento.

Diante disto, na próxima página apresentamos um quadro com conceito, objeto de estudo e principais categorias da Didática para que, por meio destas contribuições destes autores, possa-se clarificar e ampliar de forma consistente seu campo de atuação e seu conceito.

QUADRO 3 - CONCEPÇÕES DA DIDÁTICA

Autores	Definições	Objeto de estudo	Principais categorias
Labarrere Reyes; Valdívia Pairol (2001)	A didática estuda o processo de ensino (atividade do professor) e suas relações com o processo de aprendizagem (atividade do aluno), esta articulação entre instrução e educação possibilita formar convicções, relacionar com as necessidades sociais e promover o desenvolvimento integral do aluno.	Processo de ensino	Objetivos; Conteúdos; Princípios didáticos; Métodos; Avaliação; Formas de organização do ensino.

²⁷ O caráter de intencionalidade do ensino se refere não apenas ao fato de que ele está voltado para objetivos, para a formação do ser humano, do cidadão, do profissional, mas, também, à formação da personalidade dos alunos, à promoção do desenvolvimento mental, afetivo, ético, estético. (Libâneo, 2008)

Silvestre Oramas; Zilberstein Toruncha (2002)	A didática deverá apoiar em uma teoria científica de ensinar e aprender, que se sustente em leis e princípios; na unidade entre instrução, educação e desenvolvimento, na importância do diagnóstico integral; no papel da atividade, da comunicação e da socialização neste processo; no enfoque integral na unidade entre o cognitivo, o afetivo e o volitivo em função de preparar o ser humano para a vida e responder aos condicionantes sócio históricos concretos.	Processo de ensino-aprendizagem	Objetivos; Conteúdos; Princípios didáticos; Métodos; Meios; Formas de organização do ensino; Avaliação.
L. Klingberg (1972)	A didática investiga as leis gerais do ensino e da aprendizagem trazendo os conhecimentos adquiridos a uma relação sistemática criando com eles uma base teórico-científica para o trabalho do professor. A didática deve contribuir para o domínio da arte de ensinar, pois, ela é a teoria do ensino. (p. 37)	Processo de ensino	Objetivos; Conteúdos; Princípios didáticos; Métodos; Meios; Formas de organização do ensino; Avaliação.
Libâneo (2013a)	A didática converte os objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, seleciona conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelece os vínculos entre ensino e aprendizagem, indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (p. 26)	Processo de ensino-aprendizagem	Objetivos da educação e instrução; Os conteúdos; O ensino; A aprendizagem; Os métodos; As formas e meios de organização das condições da situação didática; A avaliação.
Candau (Década de 1980)	A didática fundamental ²⁸ articula as dimensões política, técnica e social enfatizando a multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender.	Processo de ensino-aprendizagem	Multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender: humana, técnica, política e social: objetivos, conteúdos, métodos, avaliação.
Pimenta e Franco (2016)	Didática Multidimensional, compete considerar os processos de redes de saberes, dispondo os saberes da ciência pedagógica na criação das atividades dos ensinantes e dos aprendentes. A noção de multirreferencialidade sob sua base aponta para o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores no qual “o papel da teoria é o de alargar a compreensão que se tem da prática, nos contextos nos quais se realiza para criar as condições objetivas de transformá-las no sentido que se faz necessário”.	Processo de ensino-aprendizagem	Objetivos; Conteúdos; Comunicação; Princípios formativos e pedagógicos; Métodos; Formas de organização do ensino e da aprendizagem; Avaliação.
Candau (2002 a 2016)	Didática multi/intercultural favorece a reinvenção da escola tornando-a mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios da contemporaneidade, enfoque cultural e de formar sujeitos da construção de um mundo mais solidário	Processo de ensino-aprendizagem	Organização do ensino na metodologia de projeto: seleção dos conteúdos, as estratégias de ensino, relacionamento

²⁸ Em contraposição à chamada Didática instrumental e, sendo a neutralidade sua característica, Candau (1983), apresenta a Didática fundamental, sustentada nos seguintes elementos: As dimensões técnica, política e humana são articuladas e interligadas; Multidimensionalidade do processo de ensinar e aprender, objeto da Didática; A prática pedagógica concreta e seus determinantes configuram-se critério de análise, exercitando assim a relação teoria-prática; A reflexão e a análise de diferentes metodologias e os pressupostos que sustentam: visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação. O comprometimento com a transformação social a partir de práticas pedagógicas eficientes para todos; O rompimento com a prática profissional individualista e a promoção do trabalho comum de professores e especialistas; A discussão curricular com seus sujeitos concretos e suas experiências. (CANDAU, 1983).

	e das práticas pedagógicas: o diálogo entre a educação intercultural crítica ²⁹ e a metodologia de projetos.		professor-aluno e aluno-aluno, avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, a relação escola-comunidade, entre outras.
--	---	--	--

Fonte: A autora com dados dos autores citados.

As definições de Didática evidenciam atenção e concentração na realização do processo de ensino-aprendizagem, assegurando que as suas categorias se desenvolvam articuladas e interagindo com suas especificidades a partir da convicção que formam uma unidade. Outra importante característica é sua relação com os objetivos sociais, políticos, culturais a partir de uma postura crítica e de concepção de educação.

Nessa direção, atualmente Veiga (2012, p. 49) aponta que há quatro pressupostos comuns como área de estudo da Didática: a educação como prática social; o compromisso com a escola pública, com sua democratização e ensino de qualidade voltado para os interesses das classes populares; o professor como agente social; e a pesquisa como modo de apropriação ativa do conhecimento. Diante destes direcionamentos fica evidente o novo caminho que a Didática está sempre definindo e buscando ao reafirmar seu objeto de estudo: o ensino como prática social concreta com toda sua complexidade e contradição.

²⁹ Educação intercultural crítica: processos educacionais historicamente situados, que articulam a educação com outros processos sociais, trabalha sistematicamente a relação teoria-prática, favorece processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, utiliza metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (CANDAU, 2003, p. 60). Mas significa também Promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas (CANDAU, 2009, p. 59).

2.1.3. O objeto de estudo da Didática: processo de ensino-aprendizagem

Como podemos perceber nos conceitos apresentados, a Didática, ao tomar como objeto de estudo e pesquisa os modos de ensinar e o processo de como se produzem as aprendizagens, passa a se preocupar fundamentalmente como os sujeitos se mobilizam para reconstruir/produzir os conhecimentos e saberes. Assim, mais complexa que elaborar o ensino, numa perspectiva antiga de organização de transmissão de conteúdos, será agora a perspectiva de desencadear nos alunos a atividade cognitiva e afetiva que lhes permita criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes.

O processo de ensino-aprendizagem reclama estudo e análise como dois processos distintos. O ensino consiste no planejamento para a concretização da instrução, que inclui tanto o trabalho do professor como a atividade de estudo do estudante. Instrução e ensino, assim, se modificam de acordo com os fins da educação, da sociedade e das condições que a realidade apresenta. O ensino se caracteriza pelo modo peculiar de orientar a aprendizagem dos alunos criando situações formativas entre professores e estudantes. A aprendizagem, por sua vez, é um processo de construção e produção de diversos repertórios de conhecimentos, capacidades, habilidades e procedimentos (processos de pensamento), atitudes e sentimentos (subjetividades) que, ao serem mobilizados pela necessidade, oferecem soluções para as situações problemas da vida pessoal, escolar, profissional ou social.

Sob as considerações desses processos, a Didática se inter-relaciona com outros campos científicos. Libâneo (2010) argumenta que, pela integração, em especial com a teoria do conhecimento e com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, os conteúdos e métodos particulares das ciências permitem à Didática aprofundar consistentemente e estabelecer a relação dialética entre ensino e aprendizagem, além de desmistificar a ideia de exclusividade da Didática ao ensino.

A aprendizagem escolar apresenta características que precisam estar evidenciadas no processo educativo: a unidade do ensino e da aprendizagem em sua intencionalidade, planejamento e direção; a provocação da atividade mental dos alunos; a produção e influência de fatores afetivos e sociais; e a orientação por uma organização lógica e psicológica dos conteúdos. E ainda, como elemento integrador, o vínculo com o contexto social e com as condições da vida dos alunos, no reconhecimento de que a experiência social não é limitadora. (LIBÂNEO, 2013a).

Ensino e aprendizagem formam uma unidade, mas não se confundem. O processo de ensino-aprendizagem compõe-se de dois elementos intrínsecos à sua constituição, que formam

uma unidade dialética: a atividade diretiva de ensino do professor e a atividade ativa na aprendizagem realizada pelo aluno (ensino e aprendizagem).

Essa unidade dialética institui-se de forma contraditória na medida em que o processo de ensino tem como critérios objetivos o conteúdo, planejamento, organização e controle a serem cumpridos, enquanto o processo de aprendizagem se realiza pelo protagonismo do aluno. A efetividade de seu papel ativo promove a realização de suas necessidades e interesses e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Nesse sentido, é importante que esta unidade esteja coesa e atenta às suas finalidades, sem rompimento do que a articula e a integra no processo de ensino. Portanto, compreender o significado social e buscar o sentido pessoal favorece o interesse, satisfaz as necessidades individuais e coletivas, domina o essencial, provoca a análise reflexiva, a independência, a criatividade e a capacidade transformadora.

Desta forma, não se pode olvidar a relação recíproca e dialética que existe entre o processo de ensino-aprendizagem e a sociedade. Sua compreensão, enquanto processo, ainda se dá por sua organização em etapas e fases, regidas por leis objetivas, realizadas pelos sujeitos do processo de ensino, imprimindo-lhes sua subjetividade em atividades teóricas e práticas. Por esta circunstância, demonstra-se que o processo de ensino-aprendizagem não se estrutura e nem se dirige por procedimentos rígidos.

O objetivo do processo de ensino é a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e hábitos, inferindo, obviamente, que são situados numa determinada organização da sociedade que carrega intencionalidades. Nisso, também se afere que a teoria do conhecimento, conforme seus contextos sociais, sustenta o processo de ensino, dando-lhe direção ideológica, como se percebe ao longo da história.

A Didática, ao se comprometer com o estudo do processo de ensino-aprendizagem se detém sobre seus componentes: os objetivos, os conteúdos, os métodos, as formas de organização do ensino, as condições e meios. Considerando estes componentes, investiga as leis e os princípios gerais do ensino e da aprendizagem orientando os professores na atividade de ensino e alunos na atividade de estudo. Assim, é preciso considerar as categorias da Didática.

Os *objetivos* são determinantes da relação conteúdo-método e expressam as intenções formativas políticas, ideológicas e sociais do processo educativo. Os objetivos orientam a seleção dos conteúdos, seu tratamento didático, a escolha do método de investigação da ciência ensinada e a relação assumida pelo professor e aluno.

O *conteúdo* determina o método, ou seja, o método de ensino depende do conteúdo por trazer a lógica da ciência que serve de base ao conteúdo de ensino. Os conteúdos revelam

a ação de transformação do saber científico em conteúdos formativos em função dos propósitos educativos, bem como os critérios lógicos, ideológicos e psicológicos na sua seleção.

O *método* de ensino se revela pela lógica do processo de conhecimento, isto é, a referência para a escolha dos métodos de ensino é a relação cognitiva entre o aluno e o conteúdo. A função dos métodos é promover os meios e procedimentos de mobilizar a atividade cognitiva dos alunos em relação ao conteúdo, assegurando sua apropriação consciente, sólida e duradoura.

A *organização do ensino* ocorre sob determinadas condições do ensino e da aprendizagem – algumas já existentes, outras transformadas ou criadas pelo professor para se atingir os objetivos, tais como o projeto pedagógico-curricular, a organização escolar, as formas de gestão, as práticas escolares, os conselhos de classe e da escola, as organizações dos alunos, os meios de ensino e demais recursos físicos e materiais, os planos de ensino, o manejo de classe, as relações professor-aluno, dentre outros.

A *avaliação* é uma ação sistemática, processual e precisa estar subsidiada pelas funções pedagógicas que lhe são inerentes e estar inter-relacionada com as outras categorias.

Quanto à categoria de *princípios didáticos*, L. Klingberg (1978), Labarrere Reyes e Valdívia Pairol (2001) e Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002) entendem sua essencialidade pela função transformadora e por constituir-se de um sistema que abrange todos os elementos do processo de ensino-aprendizagem em suas finalidades instrutiva, educativa, formadora e desenvolvente. Na sua função transformadora, direcionam os conteúdos, os métodos, os procedimentos e meios, as formas de organização do ensino e a avaliação tendo como guia a categoria objetivos.

A unidade instrução e educação tem significado substancial para a compreensão da articulação entre ensino e aprendizagem, bem como para clareza de suas especificidades e diferenças. O ato de educar inclui a ação de instruir. Instrução faz referência à ação de instruir, isto é, ensinar, doutrinar, comunicar/transmitir conhecimentos, dar a conhecer algo. A instrução é um acervo de conhecimentos adquiridos.

A educação é uma atividade social, política e cultural, que se manifesta de diversas formas e modos, e a organização das ações e práticas educativas exercem influências na formação de convicções para o desenvolvimento humano do ser social e do ser individual.

Como síntese, pode-se concluir que a educação se centra na formação do ser humano, especificamente na construção da personalidade, enquanto a instrução indica que a adesão às informações promove a realização da tarefa pretendida.

Dessa forma, a escola que só instrui, e não educa, enfraquece a participação ativa, a criatividade do aluno, a produção e construção do conhecimento e cria uma passividade frente à realidade, vive-se sem questionar, não assumindo o protagonismo na vida, no trabalho ou no exercício da cidadania. A escola como espaço de produção/apropriação do conhecimento precisa despertar a curiosidade, o ensejo, à participação, à consciência crítica, à capacidade de articular-se diante da vida. A Didática, ao considerar esta unidade, educação e instrução, orienta o processo de ensino para as finalidades da educação, determinadas socialmente, mediante a teoria e a metodologia da instrução. Como explicitado por Libâneo (2013a):

Há, pois, uma unidade entre educação e instrução, embora sejam processos diferentes; pode-se instruir sem educar, e educar sem instruir; conhecer os conteúdos de uma matéria, conhecer os princípios morais e normas de conduta não leva necessariamente a praticá-los, isto é, a transformá-los em convicções e atitudes efetivas frente aos problemas e desafios da realidade. Ou seja, o objetivo educativo não é um resultado natural e colateral do ensino, devendo-se supor por parte do educador um propósito intencional e explícito de orientar a instrução e o ensino para objetivos educativos. (LIBÂNEO, 2013a, p. 23).

O sistema de categorias da didática permite conhecer e aprofundar sobre o processo de ensino-aprendizagem. Precisamente, a didática estabelece a articulação mais relacional entre suas categorias objetivando a realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem. Essas categorias respondem algumas perguntas e as respostas não podem ser isoladas, mas estar em intimidade com todas e articuladas com a realidade, pois a complementariedade e a especificidade de cada uma asseguram a solidez teórica e prática da Didática:

▪ Para que se ensina?	➔	Objetivos
▪ O que ensinar?	➔	Conteúdos
▪ Sobre que base?	➔	Princípios didáticos
▪ Como ensinar?	➔	Métodos
▪ Sobre os resultados?	➔	Avaliação
▪ Como se organiza a relação professor-aluno?	➔	Organização do ensino-aprendizagem

As relações intrínsecas entre o ensinar e o aprender condicionam a base da qualidade do processo pedagógico, um processo de ensino que potencie a aprendizagem situa-se no caminho em que a Didática tem função nuclear. Neste sentido, consolida-se um novo elemento nesta unidade: educação, instrução e desenvolvimento.

Nessa tríade, o aprender é um processo de permanente mudança dado o contexto histórico, social, cultural e a própria história individual. A aprendizagem é um processo ativo e

próprio de reconstrução e produção de conhecimentos, de descobrimentos de sentido pessoal e da significação vital desse conhecimento. Assim, a concepção teórica-metodológica de desenvolvimento integra-se coerentemente a uma determinada concepção de aprender e ensinar. O desenvolvimento humano não pode se limitar e nem se restringir ao aspecto de sobrevivência e adaptação ao meio, mas essencialmente com a capacidade do sujeito de aprender, de desenvolver-se a partir de uma formação de valorização da vida, das suas potencialidades e da sua constituição como sujeito. Uma educação que se orienta pelo desenvolvimento integral da personalidade, das potencialidades do sujeito e da plenitude humana.

Nesse sentido é que o estudo de princípios didáticos adquire vínculo importante entre as categorias da Didática, pois, orienta a base que se organizará o processo de ensino-aprendizagem no sentido de potencializar o desenvolvimento do ser humano.

2.1.4. A didática na teoria do Ensino Desenvolvimental

Desse quadro conceitual sobre a Didática sentimos a necessidade de trazer o conceito que a Didática assume na Teoria do Ensino Desenvolvimental e que representará, no estudo da categoria de princípios didáticos, nexos consideráveis aos seus fundamentos constituintes, por ter na sua base epistemológica a Teoria Cultural-Histórica³⁰.

A Teoria do Ensino Desenvolvimental, como explica Puentes (2017), fundamenta-se sob a teórica marxista em que se destaca:

a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança; na tese de L. S. Vigotski e S. L. Rubinstein sobre o papel da educação e da aprendizagem no desenvolvimento; nos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, especialmente no princípio da unidade da psique e a atividade (S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev) no contexto da teoria psicológica da atividade (A.N. Leontiev); em alguns casos, em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem proposta por P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e outros (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981/2018) e, por fim, na teoria dos reflexos condicionados de I. Pavlov (PUENTES, 2017).

A Teoria Cultural-Histórica, concebida inicialmente por Lev S. Vigotski, tem como princípio a concepção de que a educação e o ensino são formas universais e necessárias para o desenvolvimento do psiquismo humano, em um processo vinculado aos fatores socioculturais e à atividade interna de aprendizagem dos sujeitos. Juntando-se aos postulados de Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, entre outros, a Teoria Cultural-Histórica se dedica ao estudo de

³⁰ A Teoria Cultural-Histórica será detalhadamente tratada no capítulo das tipologias e classificação dos princípios didáticos.

um sistema didático adequado que permita organizar uma aprendizagem que impulse ao máximo o desenvolvimento dos estudantes.

Sob esses aportes teóricos, um grupo de psicólogos, didatas e metodólogos da ex-União Soviética realizou estudos em laboratórios e/ou escolas experimentais, na segunda metade da década de 1950, a partir do que se constrói o Ensino e a Didática Desenvolvimental.

Desse modo, pode-se afirmar que a Didática Desenvolvimental tem como premissa concretizar na prática processos que viabilizem realizar os objetivos da educação, da escola e da pedagogia que a tradição da Teoria Cultural-Histórica sustenta e defende:

[...] a organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. (LONGAREZI; PUENTES, 2012, p. 12).

Essa organização adequada da atividade de ensino está relacionada com as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem, bem como, ao tipo de conteúdo e aos métodos para a formação do pensamento teórico. E como ficam as categorias da didática nesta proposta?

A resposta pode ser dada no que Davidov (1988a) expressa sobre a relação e a importância que significa os conteúdos, os métodos, os modos de organizar o processo de ensino-aprendizagem e os princípios didáticos nas atividades de ensino.

O *conteúdo* da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e as capacidades intelectuais associadas à sua apropriação. Não é qualquer conteúdo, mas sim aqueles que potencializam a atividade mental e influenciam de maneira efetiva o desenvolvimento. Tais conteúdos são denominados de invariantes por Talízina (2001), que os considera como conhecimentos que constituem a base de muitos outros conteúdos escolares e permitem a aquisição de conceitos científicos e ações mentais³¹ (abstração e generalização). A organização do conteúdo de ensino implica em procedimentos que permitem caracterizar o objeto, conceituá-lo e relacioná-lo com outros conceitos, até para se chegar a um novo conceito³². A ação mental para a formação dos conceitos e do pensamento teórico é o movimento de ascensão do pensamento abstrato ao concreto.

³¹ Ações mentais se desenvolvem pelo domínio dos processos de investigação de cada ciência e dos procedimentos lógicos do pensamento associados a um conteúdo científico que se transformam em ferramentas para aplicá-las em vários âmbitos da aprendizagem e em situações concretas da vida prática.

³² Na teoria Cultural-Histórica, conceito não se refere apenas às características e propriedades dos fenômenos, mas a uma ação mental peculiar pela qual se efetua uma reflexão sobre o objeto, que ao mesmo tempo, é um meio de reconstrução mental desse objeto pelo pensamento. Nesse sentido, pensar teoricamente é desenvolver processos

Os *métodos* são definidos a partir do conteúdo, pois ao aprender um conteúdo o aluno adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que vinculam a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver situações e problemas concretos da vida. Para a formação de ações mentais por meio de conteúdos são significativas estratégias metodológicas ativas e participativas (seminários, discussão grupal, aprendizagem por projetos, ensino por problemas – EPB, estudos de casos, problematização, dentre outras). Procedimentos de análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, dentre outros, promovem ações mentais que possibilitam realizar o percurso semelhante ao que se originou o conceito.

A *organização do processo de ensino-aprendizagem* voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico requer que os alunos se coloquem em efetiva atividade de aprendizagem em que os modos e as condições assegurem esse desenvolvimento. E a efetiva participação dos alunos implica na consideração de suas necessidades e motivos (sociais e individuais).

Os *princípios didáticos* são uma categoria fundamental para os estudiosos do ensino e da Didática Desenvolvimental, uma vez que se consolidam como orientação geral que estrutura o conteúdo organizativo e metodológico do ensino, sendo inter-relacionados com os objetivos da educação e instrução. São, portanto, condição necessária por serem referencial teórico para a organização dos processos de ensino e aprendizagem, expressam as intencionalidades das finalidades educativas.

Nessa perspectiva, a Didática Desenvolvimental tem como foco a tríade ensino, aprendizagem e desenvolvimento e se orienta sob o constructo teórico:

[...] o constructo teórico que fundamenta uma prática educativa na qual à didática desenvolvimental delega-se o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante como objetivo. Sob esse enfoque, depreende-se, pois, que a didática se projeta e se efetiva na relação indissociável ensino-aprendizagem-desenvolvimento. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 15)

Desse estudo e, também, a partir da vivência em sala de aula e de atuação junto aos professores³³, assumimos a Didática como ciência que transcende o problema do método e do conteúdo, tendo por objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem como algo progressivo, sistemático e dinâmico, os elementos como finalidade e objetivos da educação, concepção de homem, de conhecimento e de sociedade, princípios, conteúdos, métodos, formas

mentais pelos quais chegamos aos conceitos e os transformamos em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos. (LIBÂNEO, 2008, p. 61).

³³ Atuação na coordenação pedagógica nos seguintes níveis de ensino: fundamental; médio técnico profissional, ensino superior (modalidade presencial e a distância).

e meios que possibilitam o tratamento didático dos conhecimentos com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do ser humano.

2.2. Princípios didáticos: categoria fundamental da Didática

A compreensão dos princípios didáticos enquanto categoria fundamental da Didática, em especial na Teoria Cultural-Histórica, requer essencialmente a investigação de sua fundamentação teórica. Para tanto, esse aprofundamento se norteia pelos seguintes elementos: processo histórico; conceituação; função em que se fundamentam suas proposições; contexto e aportes teóricos que deram corpo à elaboração de princípios didáticos.

O desenvolvimento histórico da prática educativa foi revelando determinadas regularidades, princípios e regras que influenciam e guiam o trabalho docente. A Pedagogia e a Didática, com o apoio de outras ciências, possibilitaram explicações científicas para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Mas, mesmo com a importante contribuição dessas ciências, é ainda muito tímida a investigação e estudo sobre essa categoria da Didática: os princípios didáticos. Contudo, deve-se reconhecer a importância do tema, que tem como principal objetivo orientar e instruir o trabalho do professor no processo de ensinar e do aluno no processo de aprender, de modo que este aprofundamento se faz necessário.

Compreender os princípios didáticos como categoria fundamental da Didática é a tarefa que notadamente iremos discutir e, para isso, também entrará neste diálogo aportes teóricos do marxismo e a Teoria Cultural-Histórica. Sob a base desses fundamentos é que a categoria de princípios didáticos foi mais utilizada e sistematizada a partir de uma concepção social, política e transformadora da educação.

Aprender os princípios didáticos, primeiramente, como categoria da Didática e a sua constituição dentro de uma concepção de educação com objetivo colaborar na construção de uma nova sociedade, de um novo homem, possibilita a percepção de elementos essenciais para ampliar este significado ao campo da Didática nos dias atuais e no nosso contexto brasileiro.

2.2.1. Princípios didáticos: entendendo o conceito

Conceituar princípios didáticos exige, antes, compreender que o conceito não se encerra na descrição de seus atributos. Sua característica dinâmica e, ainda assim, consistente, impõe, primeiramente, a compreensão do que pode ser entendido como “conceito”.

Nas palavras do filósofo Silvio Gallo (2008), a partir dos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, todo conceito é uma multiplicidade, ou seja, não há conceito simples. O conceito é formado por componentes e define-se por eles. Os conceitos são formulados a partir de problemas, têm uma história que remete a outros conceitos tomados, assimilados, retrabalhados, recriados. Portanto, não há conceitos lineares, mas idas e vindas em várias direções, alimentando-se de diferentes fontes.

Nesse sentido, o conceito, para Deleuze e Guattari (1995, *apud* GALLO, 2008), se opõe ao que tradicionalmente se entende por tal. Trabalhando com o conceito de rizoma, definido no capítulo anterior, os autores demonstram sua proposição a partir da metáfora da estrutura do conhecimento, em que não se estabelece começo nem fim para o saber. O rizoma é uma oposição à forma segmentada de se conceber a realidade e ao modo positivista de se construir conhecimento, por isso, toma o caminho da compreensão das diversas formas de conhecimento, dos diálogos que estabelecem entre si e das múltiplas conexões com outros campos do saber.

Disso, infere-se que os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), ao apresentar o rizoma como um elemento que viabiliza a formação de uma estrutura dinâmica do conhecimento, defendem sua importância e significado para o desenvolvimento de uma nova forma de pensar, traçando princípios que possam ser orientadores neste desafio de conceber de forma rizomática, por exemplo, a Educação, o conceito de ensino e aprendizado, conteúdo e, também, a Didática.

A concepção rizomática, assim, aplica-se à conceituação dos princípios didáticos que se passa a propor, de modo a incentivar, para além dos valores e definições apresentadas, o desenvolvimento de novas acepções e compreensões mais amplas. Com isto em mente, passamos à tarefa de definição dos princípios didáticos.

A palavra “princípio”, do latim *principium*, significa fundamento, início, ponto de partida, ideia principal ou regra fundamental. O Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007) apresenta como princípio, dentre outras significações, o conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de fundamento e às quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado. Aplicada esta definição aos fins deste estudo, os princípios didáticos são entendidos como regularidades essenciais que regem a direção teórica e prática do processo de ensino.

Os conceitos que serão apresentados são de autores que têm concepção de sociedade, homem e educação fundamentados na perspectiva marxista. Sob a abordagem marxista destaca-se o saber objetivo como sendo aquele saber estratégico para a emancipação da classe

trabalhadora, saber que instrumentaliza a luta pela superação do modo de produção capitalista. A categoria de princípios didáticos, para estes autores, entrelaça o objetivo, o conteúdo, as metodologias e a organização do processo de ensino-aprendizagem. Parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, orientador e diretivo de suas atividades, os princípios didáticos estabelecem-se como uma categoria da didática:

[...] a Didática deve reconhecer como aporte para uma teoria científica do ensinar e aprender, que se apoia em leis e princípios; na unidade entre instrução e educação; na relevância do diagnóstico integral; no papel da atividade e da comunicação e na socialização entre estes processos; no enfoque integral, isto é, na unidade entre o cognitivo, o afetivo e o volitivo em função de preparar o ser humano para a vida e responder às condições sócio-históricas concretas. (TORUNCHA; FOLGUERA; SAYÚ, 1999, p. 9 - tradução da autora).

Os princípios didáticos são definidos por Klingberg (1978) como sendo os “aspectos gerais da estruturação do conteúdo organizativo-metodológico do ensino, que se originam dos objetivos e das leis que os regem objetivamente” (p. 243). Apresentam-se, então, suas características como sendo: *gerais*, por abranger todas as disciplinas e níveis e modalidades de ensino; *fundamentais* por expressar a direção do ensino e da ação pedagógica do professor a partir de exigências qualitativas; *essenciais* por exercer e influenciar decisivamente todo o processo de ensino (conteúdo, métodos e formas de organização) e *obrigatórios*, por se compor de orientações elementares para professores no planejamento e na direção do ensino sobre a base de leis didáticas.

Na investigação e estruturação de um sistema didático experimental, Zankov (1984), desenvolveu diversas pesquisas na antiga URSS, por cerca de 15 (quinze) anos, com o objetivo de apresentar um ensino que promovesse o desenvolvimento geral dos estudantes, o que permitiu identificar princípios orientadores ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, M. Sforzi (2015), defendendo um processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, ratifica Zankov (1984) quanto a função que atribui aos princípios didáticos, de *orientar os professores nos momentos de planejamento, execução e avaliação do ensino* (SFORZI, 2015, p. 381).

Por sua vez, Danilov (1984) explica que no processo de aceitação de princípios didáticos deve-se estar atento a duas condições básicas: a base dos conhecimentos do desenvolvimento do indivíduo que subsidiará o processo de ensino-aprendizagem e as leis ou regularidades do ensino que serão suportes para a elaboração de regras práticas orientadoras do trabalho do professor e aluno. Portanto, para ele, os princípios didáticos funcionam durante o processo real de ensino, em total inter-relação com todos seus componentes: objetivos, conteúdos, metodologia, relação professor-aluno, avaliação. A cada momento do ensino-aprendizagem, em

cada um de seus componentes se manifestam os princípios e, do mesmo modo, as leis pedagógicas.

Os princípios didáticos são, portanto, postulados gerais sobre a estruturação do processo de ensino em correspondência com os objetivos e fins da educação determinados pelas leis que, desta forma, constituem diretrizes indispensáveis para a orientação dos professores. Eles têm caráter sistêmico: a não observância de um dos princípios didáticos que compõem o sistema influencia de forma negativa no cumprimento dos demais e, por conseguinte, afeta o processo e o resultado da finalidade do sistema. No sistema de princípios, cada unidade cumpre determinados objetivos do ensino e, ao mesmo tempo, se subordina às finalidades de todo o sistema, o que exige que sejam observados em sua integralidade.

2.2.2. A relação entre leis de ensino, regras e princípios didáticos

A complexidade é uma característica viva do processo de ensino-aprendizagem, demandando leis do ensino que fundamentem e orientem a formulação de princípios didáticos.

Nessa concepção dos princípios como ponto de partida e elemento diretivo, a aceção dos princípios didáticos requer a identificação das leis objetivas do ensino que regem a esfera da realidade que se quer estudar, os vínculos essenciais, estáveis e necessários para a compreensão deste campo da natureza. Isto é, impõe-se o conhecimento das leis gerais da educação, seus nexos essenciais, as condições, sua complexidade e relações, a fim de identificar os princípios que dão sustentação teórica e prática à Didática.

A Didática necessita de sistematização em seu corpo teórico, integrando as relações principais que permitam aos professores compreender como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Sistematizar uma concepção didático-pedagógica que abarque o objeto de estudo, as relações com outras ciências, o tratamento das leis, os princípios e as categorias do processo de ensino, sem dúvida, é a atividade investigativa essencial à compreensão e inferência dos princípios didáticos.

As leis objetivas que regem o processo educativo, por sua vez, conferem a necessária sistematização teórica à Didática, expressando a correlação entre suas atividades. Nas palavras de Danilov:

O conhecimento das leis gerais do ensino que expressam os nexos essenciais entre as condições, os meios e os resultados deste complexíssimo processo, é o fundamento da atividade consciente dos professores, dirigida a guiar o estudo da juventude. O conhecimento, por exemplo, da lei que estuda a dependência do desenvolvimento mental, a respeito da quantidade de conhecimentos efetivos que o cérebro assimila e

o nível de atividade desta assimilação permite dirigir adequadamente o desenvolvimento intelectual dos alunos. (DANILOV, 1984, p. 40 - tradução nossa).

Os nexos essenciais do complexo processo de ensino-aprendizagem destacados por Danilov (1984) expressam o fundamento dos princípios didáticos como categoria que cria a condição orientadora de concretizar estes nexos. E, ainda, há de se destacar a necessidade de pensar as leis objetivas da educação como oriundas de um processo vivo e dinâmico, indissociável das questões sociais e políticas de seus contextos de formulação e aplicação:

[...] podemos supor que a lógica da educação é idêntica à lógica da instrução (da aprendizagem e do ensino), que não apenas existem “relações” e “funções” com o processo de conhecimentos e práticas, mas também “relações” e “funções” com a educação ideológica (política, filosófica e moral). (KLINGBERG, 1978, p. 226 – tradução nossa).

As leis objetivas, contudo, não expressam seus valores isoladamente, senão que o caráter de sua aplicação depende dos fins a que se propõe. As leis regem o processo educativo de acordo com os objetivos, as aspirações e as exigências que a sociedade almeja. As leis do processo educativo são objetivas, expressam as relações internas e essenciais entre as propriedades e componentes do processo e expressam um valor metodológico por seu conhecimento em compreender, explicar, investigar e transformar os processos mediante sua orientação científica. Desta forma, conhecer as leis objetivas do processo educativo viabiliza a criação de condições para que passem da esfera teórica à esfera prática.

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.

As leis de ensino não atuam de forma isolada, complementam-se na realização dos objetivos da educação. Em sua diversidade, L. Klingberg (1978, p. 243) apreende suas convergências, indicando que nas leis do ensino predominam: “[...] a unidade de instrução e educação; as lógicas e a teoria do conhecimento; a unidade do conhecimento sensorial e o lógico; as leis psicológicas; e a relação educação e desenvolvimento”.

A existência de leis permite entender que o processo educativo pode adquirir qualidades específicas distintas em diferentes contextos sócio-históricos. É importante

considerar que todo processo de ensino-aprendizagem se desenvolve regido por diversas leis, mesmo que não estejam explícitas.

Nessa perspectiva, M. A. Danilov (1984), ao enfrentar o questionamento de “que regras e princípios deve-se utilizar durante o processo de ensino?”, explica que primeiro é preciso distinguir que leis objetivas operam na realidade e que regerão o desenvolvimento objetivo do campo da natureza em estudo. Adverte, contudo, que estas leis não contêm indicações diretas para ações práticas, mas sim fundamento teórico para a aceção dos princípios didáticos e das regras da atividade prática do professor.

A formulação de leis está vinculada à regularidade. Investigações de estudiosos da área de educação e do ensino com base na realidade contextual revelam as relações entre os fenômenos e seus fundamentos essenciais, que comporão o conteúdo da lei. Nas palavras de Labarrere Reyes e Valdívía Pairol (2001):

Para esclarecer o conceito *lei* temos que acudir à filosofia, onde este termo está definido de forma precisa, equivalente ao conceito *regularidade*, ao qual se remete para posteriormente entender o que é uma lei. *O conceito regularidade como expressão filosófica se refere a relações, vínculos e dependências gerais, essenciais, duradouras que se repetem entre os fenômenos da realidade objetiva. [...] Desta maneira, a lei se define como a “conexão interna e essencial dos fenômenos, que condiciona seu desenvolvimento necessário e regular.”* (LABARRERE REYES; VALDÍVIA PAIROL, 2001, p. 50-51- tradução nossa).

A lei é a forma como um fenômeno se manifesta por intermédio de suas qualidades, movimentos, nexos, transformações, suas etapas no processo de formação e, portanto, tem como características: manifestar-se sempre em condições sociais ou naturais, se as condições são asseguradas à lei, ela se realiza, bem como o que dela decorre; ter existência objetiva e se manifestar independentemente da vontade e da consciência do homem, isto é, não pode ser criada pelo homem porque é a expressão das relações entre as propriedades dos objetos e o desenvolvimento dos fenômenos; somente é compreendida pela cognição, isto é, apreendida do fenômeno à essência por meio da abstração das relações essenciais. (LABARRERE REYES, VALDÍVIA PAIROL 2001).

Nisso, correlacionam-se as leis estabelecidas por Úrsula Drews (*apud* LABARRERE REYES; VALDÍVIA PAIROL, 2001, p. 51), e os princípios didáticos por Labarrere Reyes e Valdívía Pairol (2001, p. 56-58):

QUADRO 4 - CORRELAÇÃO ENTRE LEIS E PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

Leis de ensino	Princípios didáticos
a) A relação entre a sociedade, a escola e o ensino-aprendizagem: o objetivo da sociedade socialista determina todo processo de ensino-aprendizagem (os objetivos, o conteúdo, o	a) Princípio do caráter educativo do ensino; b) Princípio do caráter científico do ensino; c) Princípio da acessibilidade; d) Princípio da sistematização do ensino;

<p>caráter da direção do ensino-aprendizagem e a forma da atividade dos alunos);</p> <p>b) A relação entre a instrução, a educação e o desenvolvimento da personalidade: unidade entre instrução e educação;</p> <p>c) Relação entre o desenvolvimento de cada personalidade e o desenvolvimento do coletivo: a característica essencial de que é no coletivo que se desenvolvem as personalidades socialistas;</p> <p>d) A relação entre a direção do ensino-aprendizagem pelo professor e a atividade do aluno: o ensino é um processo dirigido;</p> <p>e) Relação entre os objetivos, o conteúdo e a concepção da direção do ensino-aprendizagem: o papel central dos objetivos e dos conteúdos na direção do processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>f) Relação entre as fases de desenvolvimento e estabilização no processo de ensino-aprendizagem: relação que terá como consequência o desenvolvimento técnico-científico do estudante.</p>	<p>e) Princípio da relação entre teoria e prática;</p> <p>f) Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a guia do professor;</p> <p>g) Princípio da solidez da assimilação dos conhecimentos, habilidade e hábitos;</p> <p>h) Princípio da atenção às diferenças individuais dentro do caráter coletivo do processo de ensino;</p> <p>i) Princípio do caráter audiovisual do ensino: união do concreto e do abstrato.</p>
---	---

Fonte: Dados obtidos das autoras Labarrere Reyes, Valdívía Pairol, 2001.

A correlação entre leis e princípios didáticos não se de forma direta, por exemplo, de uma lei pode-se formular um ou mais princípios didáticos.

Por sua vez, Álvarez Zayas (1999) diverge de Labarrere Reyes e Valdívía Pairol, ao considerar que uma lei Didática não se revela pela observação direta e imediata do processo, mas requer profunda análise teórica e uma formulação hipotética da lei que, posteriormente, poderá ser validada pela prática. Propõe, então, duas leis didáticas orientadoras e sintetizadoras do processo de ensino-aprendizagem: a) Relação entre o processo de ensino-aprendizagem com o contexto social (relação da escola com a vida) e b) Relação entre educação e instrução.

De maneira mais específica, Danilov (1984) também estabelece determinadas leis da Pedagogia e da Didática: Lei da dependência da educação e do ensino das condições sociais em que se realizam; Lei da relação da Educação com a vida; Lei da correspondência entre o ensino escolar e o nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade; Lei da unidade entre o ensino e a educação; e Lei da participação ativa e consciente do aluno na sua educação.

A identificação dos fundamentos contidos nas leis deve preceder a apreensão dos princípios didáticos. Se identificados *a posteriori* poderão, de alguma forma, servir inversamente aos fins da educação, assumindo, às vezes, os ditames econômicos, políticos, burocráticos ou, ainda, tangenciar superficialmente a teoria.

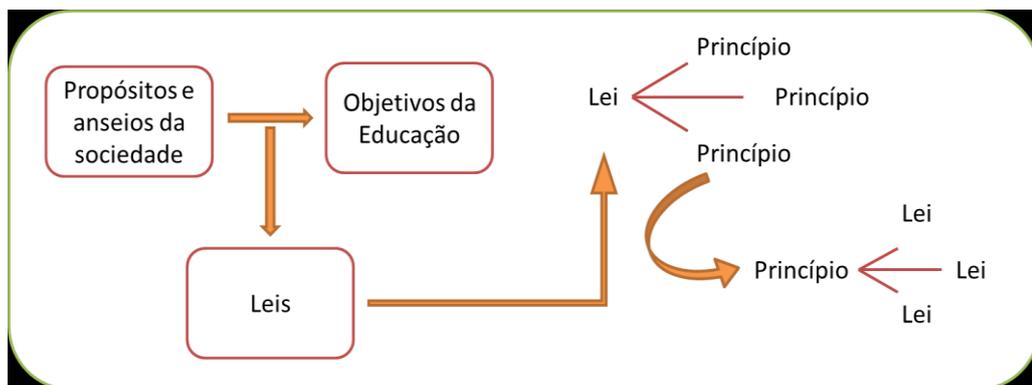
Depreendidas a relevância, o conceito, a origem e as inter-relações que as leis de ensino assumem no processo de ensino-aprendizagem, dedicamo-nos à sua relação com as regras e princípios didáticos.

A relação entre as leis e os princípios didáticos não é direta ou linear, e tampouco decorre da causalidade. É unificada, portanto, pelos objetivos da educação, que correspondem aos propósitos da sociedade. Assim, uma única lei pode dar sustentação a um ou mais princípios didáticos, na mesma medida em que um único princípio didático pode, em si, expressar o conteúdo de uma ou mais leis. Nessa mesma direção está a conclusão formulada por Aquino (2016):

[...] não existe uma correlação exata entre as leis e determinados princípios, ou seja, que vários princípios podem operacionalizar uma mesma lei, e mais de uma lei pode se ver expressa em um mesmo princípio. O importante é que os princípios perpassam todo o sistema didático: objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização, planejamentos, tarefas de aprendizagem, execução e avaliação da aprendizagem, e que constituem uma ferramenta científica para o trabalho do professor. Bem aplicados, podem ter implicações positivas nos resultados da aprendizagem. (AQUINO, 2016, p. 244).

Na figura 1 pode-se visualizar e compreender como se estabelecem a organização desta relação:

FIGURA 1 - RELAÇÃO ENTRE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E LEIS



Fonte: A autora a partir de dados consultados das autoras Labarrere Reyes e Valdívía Pairol, 2001.

Esta relação se determina pela função diretiva das leis gerais e universais em expressar os objetivos sociais, guiando e constituindo o conteúdo dos princípios.

Já a implementação de um sistema de princípios didáticos, por sua generalização, demanda a elaboração de normas mais concretas, isto é, regras que permitam sua aplicação de uma maneira mais prática, como explica L. Klingberg (1978):

Para dar ao professor uma ajuda direta na preparação e realização do ensino, a cada princípio são apresentadas regras didáticas. Estas são indicações complementares para a realização e correta condução dos princípios didáticos. As regras didáticas têm um caráter geral, são aplicáveis a todas as disciplinas escolares e níveis de ensino, entretanto, guardam também um caráter especial, já que se referem a distintos aspectos do ensino e concretizam seus princípios gerais. (KLINGBERG, 1978, p. 244)

As regras, como bem elucida Klingberg, têm o caráter de favorecer o professor na realização do processo de ensino-aprendizagem. Para exemplificar como se organizam leis, princípios e regras apresenta-se uma visualização destas relações no quadro 5, a seguir.

QUADRO 5 - A RELAÇÃO ENTRE LEIS, PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E REGRAS

A relação entre leis e princípios didáticos e suas respectivas regras		
Lei	Princípio	Regras
Unidade entre instrução e educação	Caráter educativo do ensino	Conhecer como se formam as convicções dos alunos; Conhecer a importância de cada conteúdo na formação dos sentimentos e da conduta dos estudantes; Promover a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades; Conduzir o conhecimento/ atribuições na construção do socialismo.

Fonte: A autora.

Por se tratar de uma ilustração, representa-se um aspecto fragmentado do todo para a visualização que se propõe, o que não significa que a lei e o princípio utilizados assumem, em si, todos os aspectos abordados. É de se reiterar, portanto, que um único princípio pode expressar o conteúdo de uma ou mais leis, ao passo em que uma única lei também pode determinar um ou mais princípios.

2.2.3. Organização dos princípios didáticos em sistema

O sistema de princípios didáticos se estrutura em um conjunto de elementos individuais e interdependentes, de modo a formar um todo organizado. Constitui-se, assim, em um sistema que apresenta a generalidade teórica e prática que orienta o processo de ensino-aprendizagem. Seus fundamentos viabilizam as condições didático-pedagógicas, como a natureza da prática educativa escolar numa determinada sociedade; a concepção do processo de conhecimentos; as particularidades metodológicas dos conteúdos e suas manifestações concretas na prática docente e na aprendizagem dos alunos; as relações entre o ensino e o desenvolvimento dos alunos; e as contribuições da psicologia no processo de ensino-aprendizagem.

Para a organização de um sistema de princípios, torna-se essencial, em cada contexto, a identificação do princípio que determinará a regência central dos demais, a fim de consolidar e direcionar a interdependência de seus elementos. Neste ensejo, é importante observar determinadas regularidades, organização e direção do processo de ensino, premir por sua

vinculação com a prática, pela formação do sujeito para viver em sociedade, e estar alinhada a uma teoria de conhecimento, dentre outras necessidades. Assim entende Núñez:

A definição do sistema de princípios didáticos varia de acordo com os objetivos que se persegue, com o desenvolvimento social das teorias e com a prática pedagógica em cada momento histórico da educação. As regularidades filosóficas, sociais, psicológicas, científicas, do processo de formação e desenvolvimento da personalidade dos estudantes se expressam nos princípios didáticos. (NÚÑEZ, 2009, p. 131).

Na constituição de um sistema de princípios didáticos, orienta Klingberg (1978) que a consistência quantitativa dos princípios não é determinante, o que os valida é a relação entre o desenvolvimento da teoria que os sustente a prática pedagógica. Acrescenta ser necessário, em um sistema de princípios didáticos, considerar as seguintes premissas: todas as leis essenciais da educação e seus objetivos; a teoria do conhecimento, do ensino e as experiências mais progressistas da prática docente; a relação estreita entre pedagogia, psicologia e didática; a compreensão das relações estreitas entre os diferentes componentes e tarefas do ensino; a clareza e a exatidão na formulação de princípios e regras didáticas.

A esse respeito, se aprofundam Labarrere Reyes e Pairol Valdívía (2001):

Em relação à possibilidade de se encontrar o princípio reitor do ensino, cremos que um passo em avanço à questão é a análise dos princípios pares; contudo, isto não é tarefa fácil, pois supõe, por um lado, estabelecer uma hierarquização dos princípios e, por outro lado, descobrir as relações com os demais princípios que constituem o sistema. Quando analisamos os critérios dos diferentes pedagogos em relação à consideração de um princípio reitor, o primeiro lugar é ocupado pelo princípio do caráter científico. (LABARRERE REYES; PAIROL VALDÍVIA, 2001, p. 56. Tradução nossa.).

O processo de extrair um sistema de princípios didáticos tem por base investigações e discussões vivas que trazem à tona a didática como ciência que se ocupa do processo de ensino-aprendizagem. A preocupação é em estabelecer relações entre leis e princípios, entre princípio e método, entre princípios didáticos e princípios gerais da educação e instrução e, por fim, sua sistematização. Essa coerência justifica a necessidade de se terem explícitos com clareza e exatidão os ordenamentos teórico-metodológicos que orientem os professores.

Um sistema de princípios didáticos pode ser classificado de diferentes formas. Sua classificação tem como propósito oferecer um duplo efeito orientador: primeiro de manifestar seu importante significado de sistematização e articulação e segundo de estabelecer seu vínculo essencial com a realização do processo de ensino-aprendizagem. Klingberg (1978, p. 263-266) explicita dois temas centrais que seriam significativos para classificar os princípios didáticos e exemplifica, conforme os quadros a seguir:

QUADRO 6 - TEMAS CENTRAIS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Temas	Princípios Didáticos
Leis e normas da política educacional e da Pedagogia Geral	Princípio do caráter científico do ensino; Princípio do caráter partidista; Princípio da unidade escola e vida; Princípio da unidade educativa do ensino.
Orientação do processo de ensino-aprendizagem e a teoria do conhecimento	Princípio da unidade teoria e prática; Princípio da solidez da assimilação dos conhecimentos, habilidade e hábitos; Princípio da unidade do concreto e abstrato.
Ponto de vista didático e psicológico	Princípio da acessibilidade; Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a guia do professor; Princípio da atenção às diferenças individuais dentro do caráter coletivo do processo de ensino.

Fonte: A autora.

QUADRO 7 - TEMAS PRINCIPAIS E FUNÇÕES DA DIDÁTICA

Temas	Princípios Didáticos
Objetivos do ensino-aprendizagem	Princípio do desenvolvimento integral da personalidade; Princípio da unidade educativa do ensino; Princípio do papel diretivo dos objetivos da educação socialista, conteúdos e métodos.
O trabalho com o conteúdo de ensino-aprendizagem	Princípio do caráter científico do ensino; Princípio da unidade escola e vida; Princípio da sistematização do ensino; Princípio da vinculação do conteúdo aprendido e o novo; Princípio da solidez da assimilação dos conhecimentos, habilidade e hábitos.
Posição, atividade e desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem	Princípio da acessibilidade; Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a guia do professor; Princípio da vinculação entre o concreto e abstrato, o emocional e o racional; Princípio da atenção às diferenças individuais dentro do caráter coletivo do processo de ensino.

Fonte: A autora.

A classificação dos princípios didáticos permite perceber o significado e a amplitude que abrange e envolve na sua orientação teórica e prática para o trabalho do professor e para o aluno na realização do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, fica clara a função dos princípios didáticos de dar a direção do processo de ensino-aprendizagem, definindo seus conteúdos, métodos e sua organização e que, em conjunto com as regras, constituem o guia da ação pedagógica dos professores.

É fato que os objetivos da educação decorrem de uma opção política, como também podem ser influenciados pelo contexto social e ideológico em que se inserem. Portanto, é fundamental compreender a realidade social, o sentido atribuído ao processo educativo e as orientações que a sociedade, e, mais precisamente, quem a controla, procuram incutir na educação. Neste processo, também é necessário considerar que os objetivos da educação são

implementados por agentes com capacidade, ainda, de traduzir, reduzir, ampliar ou transformar as influências externas na prática educativa. Assim também alerta Vázquez:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de *mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1968, p. 206-207).

Percebe-se, atualmente, um esforço pela transformação da educação, a fim de que não se torne um instrumento das pressões econômicas. Nesse movimento, Libâneo (2013a, p. 22) afirma que: “Pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer”, o que evidencia bem a importância que a tomada de decisão ganha na educação.

Neste esforço, os princípios didáticos se alinham ao papel da educação escolar no desenvolvimento integral do sujeito, bem como na função social da escola e de seus objetivos. Fundamentados em princípios didáticos, os professores realizam conscientemente sua prática pedagógica em função do desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, considerando conteúdos, métodos, meios e condições. Diante disto, infere-se que princípios didáticos potencializam, alargam e, principalmente, criam autonomia de professores e alunos.

Uma importante questão é sobre a relação entre princípios didáticos e o método, em que Klingberg (1978) esclarece que os princípios didáticos, por se constituírem de função condutora do processo de ensino, adquirem característica metodológica, pois implicitamente carregam em sua base o método.

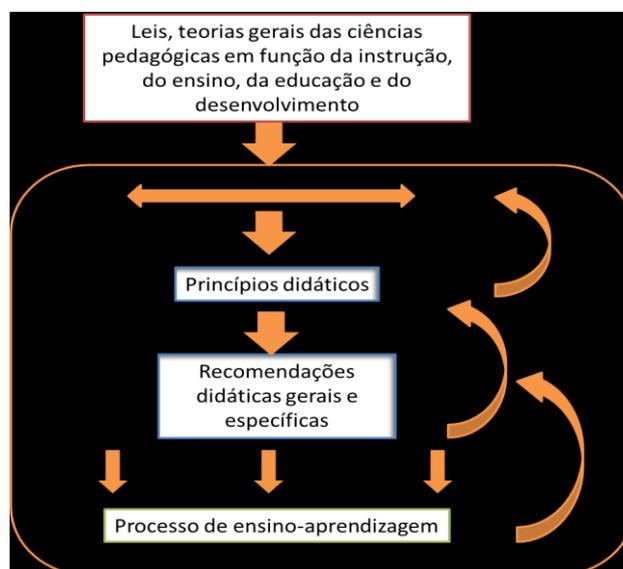
Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002), ao defender a elaboração de princípios didáticos, levantam seis elementos importantes nesta proposição:

- Os princípios não podem ser uma simples especulação, sua determinação deve basear-se na sistematização e generalização teórica da atividade prática do processo de ensino-aprendizagem e se desenvolva nas condições concretas da educação;
- Os princípios didáticos têm um caráter sócio-histórico concreto;
- Os princípios didáticos estão em correspondência com a filosofia, a psicologia e a sociologia da educação e outras ciências afins;
- Os princípios didáticos devem ser gerais e atender todas as disciplinas curriculares;
- Os princípios didáticos constituem em um sistema que abrange todos os elementos do processo de ensino-aprendizagem em suas funções instrutiva, educativa, formadora e desenvolvedora;
- Os princípios didáticos têm as funções de transformação, de determinação dos conteúdos, dos métodos, procedimentos, formas de organização e avaliação do

alcance de sua categoria central, os objetivos. (SILVESTRE ORAMAS; ZILBERSTEIN TORUNCHA, 2002, p. 8-9).

Na figura 2 os autores apresentam o esquema das relações que estruturam os princípios didáticos, a amplitude e necessidade que assumem no processo de ensino-aprendizagem:

FIGURA 2 - RELAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS



Fonte: SILVESTRE ORAMAS; ZILBERSTEIN TORUNCHA, 2002, p. 8.

A apreensão de princípios didáticos não se dá apartada de seu contexto social e histórico, mas está essencialmente imersa nele, criando assim condições teóricas e práticas para que o processo de ensino-aprendizagem responda às exigências e necessidades que a sociedade almeja da escola. Pela perspectiva marxista, os princípios didáticos assumem como característica principal o entendimento da educação como prática social, com ênfase na formação do homem e de uma sociedade socialista. Fazem oposição à pedagogia burguesa, às suas tendências idealistas e reprodutivistas de um pensamento classista orientando, assim, para uma formação sob os interesses da sociedade burguesa.

Face ao exposto, compreende-se o papel fundamental da categoria princípios didáticos para a Didática.

Na pedagogia soviética o sistema de princípios didáticos foi uma demonstração ativa da teoria do ensino-aprendizagem que determina a adequação do conteúdo, dos métodos e da organização do ensino-aprendizagem aos fundamentos e aos objetivos da educação comunista e às demandas da sociedade para a escola.

Portanto, teremos mais sistemas de princípios didáticos elaborados de autores que se fundamentam sob abordagem da Teoria Cultural-Histórica expressando significados e sentidos

para efetivação e realização de sua tese principal: a correlação entre o ensino e o desenvolvimento. No próximo capítulo trataremos detalhadamente este aspecto.

Discutiremos os fundamentos teóricos-metodológicos que orientaram a elaboração dos princípios didáticos na perspectiva marxista. Essa compreensão nos permite conhecer como estes princípios foram sistematizados, pensados e organizados, bem como apreender uma nova compreensão, reconhecendo suas limitações e avanços, no sentido de contribuir, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas da prática pedagógica que é essencialmente social.

Diante do exposto, faz-se oportuna a análise mais detida das contribuições de pesquisadores expoentes em educação que elaboraram sistemas de princípios didáticos, identificando a partir de análise crítico-interpretativa e reconhecendo que suas formulações, ainda hoje, fundamentam e inspiram as proposições didáticas teóricas e práticas.

3. PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

A elaboração do problema e o método se desenvolvem conjuntamente.

(VIGOTSKI, 2012, p. 47)

Analizados os postulados históricos e teóricos em que se apoiam a Didática e suas categorias, em especial a dos princípios, compreendemos sua relevância e identificamos os critérios pelos quais foram e são constituídos tais princípios. Esse percurso, sobre o conceito da Didática e as concepções que a integram em cada momento histórico, nos encaminha a entender que se trata de uma ciência em desenvolvimento e que o problema de sua base teórica mantém viva a necessidade permanente de sua investigação.

A relação entre as leis do processo de ensino-aprendizagem, os princípios didáticos e as regras, e a articulação intrínseca destes elementos com as finalidades da educação e da sociedade revelam o valor pedagógico, científico e filosófico assumido pelos componentes da Didática.

Nesse capítulo temos como objetivo apresentar os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que orientaram a produção de princípios didáticos na perspectiva marxista da educação. Assim, empreendemos esforço em evidenciar os fundamentos filosóficos, sob a base marxista, que definiram o método e a abordagem de estudo – o materialismo histórico-dialético –, bem como as principais premissas que permitiram delinear as bases psicológicas e pedagógicas para a realização dos processos de desenvolvimento do pensamento cognitivo dos estudantes envolvendo a atividade de aprender e de ensinar – propósito em que a Teoria Cultural-Histórica foi central.

Os princípios didáticos se originam do desenvolvimento histórico da prática educativa a partir de suas determinadas regularidades, características gerais e regras, o que corrobora o caráter científico da Didática. O processo de ensino-aprendizagem assume, assim, sua explicação e orientação científica com o apoio de outras ciências.

Nesse contexto, os princípios didáticos desenvolvidos são matrizes gerais de estruturação dos conteúdos, da organização e dos métodos do processo de ensino-aprendizagem, constituindo fundamento para a direção e orientação do trabalho docente à formação intelectual e ao desenvolvimento do estudante, conforme os objetivos da sociedade em questão.

Os princípios didáticos, na perspectiva marxista, sustentam-se filosoficamente nas teses materialistas e dialéticas sobre o caráter histórico-cultural da sociedade e dos indivíduos, bem como sobre o papel fundamental da educação, da escola e dos processos de ensino-aprendizagem no desenvolvimento do psiquismo humano, formuladas por Karl Marx, Friedrich Engels e Vladimir Ilyich Lenin, fundamentalmente.

Destacaremos a seguir a concepção materialista histórico-dialética do conhecimento e posteriormente, a Teoria Cultural-Histórica que foram incorporadas como fundamento para elaboração de princípios didáticos.

3.1 Fundamentos filosóficos: influência do materialismo histórico-dialético no processo educativo.

Começamos por abordar os principais pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético, isto é, como foi constituída a compreensão de homem, de consciência, de pensamento, de produção e de trabalho a partir dos fundamentos de materialidade, história e dialética.

A perspectiva marxista, ao ser assumida em qualquer investigação, norteia-se pela busca científica do conhecimento. Os princípios didáticos elaborados nesta orientação, independentemente do tempo e do lugar dos seus autores, procuram trabalhar de forma a dar *status* de ciência à Psicologia e à Pedagogia, prioridade dos estudos de que se originaram.

Nesse propósito, o processo educativo assume como objetivo a formação humana, em todos seus aspectos, como o intelectual, o ético, o estético, o físico e o profissional, a partir de uma concepção científica do mundo. Para isso, compreende que o desenvolvimento integral do educando deve considerar o social e o individual em sua inter-relação, as condições históricas e sociais em que se desenvolve a personalidade, bem como o caráter complexo e processual da educação.

Por caráter complexo e processual da educação entende-se sua inserção em uma prática social que é complexa, histórica, contraditória e tem intencionalidades dominantes, o que exige que a educação seja considerada em sua unidade com a sociedade.

O papel da educação no desenvolvimento da sociedade humana se revela nos objetivos que se almejam para as novas gerações, fundamentando, assim, a seleção e validação dos conteúdos da instrução, que conseqüentemente se projetam na sua organização teórica e prática ao direcionar o processo de ensino-aprendizagem, ao serem traduzidos pelos princípios didáticos.

O desenvolvimento histórico e sua relação com a realidade possibilita desvelar e apreender os objetos e fenômenos na sua totalidade e de maneira científica, bem como compreender o desenvolvimento da sociedade pela produção de bens materiais e pelas relações que estabelecem mediante as condições sociais que as materializam. Assim, o movimento histórico da educação evidencia os objetivos de cada sociedade.

O estudo das produções elaboradas na perspectiva marxista, portanto, passa necessariamente pela compreensão do contexto de estruturação destes fundamentos filosóficos, nascidos da reflexão analítica das relações sociais, econômicas e políticas desenvolvidas com a emergência e consolidação da sociedade burguesa.

Na sociedade capitalista que emerge com a superação do feudalismo, a classe burguesa passa a dominar os meios de produção, enquanto a força produtiva é fundamentalmente formada pela classe trabalhadora, o proletariado. Os proletários não são propriedade dos capitalistas como os escravos eram propriedade dos seus senhores, mas, sendo livres, se veem obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.

A sociedade burguesa, assim, funda-se pelo modelo contratualista, em oposição ao direito natural atribuído à dominância da nobreza e do Estado absolutista. Em sua revolução, a burguesia concebia uma sociedade igualitária, transformando a composição estratificada vigente até então, que se baseava no direito natural. Por esta concepção burguesa, de igualdade material entre os homens e de sua essência livre, tem-se que, por contrato, é possível fazer concessões em suas relações sociais.

Desta estrutura contratualista e da defesa da propriedade privada é que advém a exploração das forças produtivas, consolidando a burguesia, proprietária e detentora dos meios de produção, como classe dominante. Do mesmo modo, verifica-se um grandioso desenvolvimento econômico, com rápida expansão deste modelo capitalista.

No final do século XIX o capitalismo e sua estrutura social já estavam consolidados, alcançando seu estágio de imperialismo, com evidência das desigualdades e contradições entre burguesia e proletariado: justamente da concepção de igualdade e liberdade entre os homens – e mediante a proteção à propriedade privada – é que decorria a exploração e dominação da classe proletária. Da expansão do capitalismo nos países industrializados, com o avanço científico e tecnológico, da consolidação do poder da burguesia, da desigualdade social, da excessiva jornada de trabalho e a exploração da mão-de-obra infantil e feminina, e da intensificação dessas contradições é que emerge o pensamento revolucionário que marca o século XIX.

O marxismo, como ideologia do proletariado e expressão científica de seus interesses, surgiu na década de 1840, época em que a Europa ocidental enfrentava as contradições entre a classe burguesa e o proletariado. Em análise da conformação social e da conjectura econômica de seus contextos, Marx e Engels reelaboraram e utilizaram de forma crítica os principais estudos filosóficos desenvolvidos até então, especialmente por Kant e Hegel.

No prefácio de sua *Contribuição à crítica da Economia Política*, Marx (2008a) identifica e analisa este contexto:

O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. (MARX, 2008a, p. 47-48. Grifo nosso).

Essa tese de Marx marca profundamente o modo de compreender a essência humana: o homem como ser produtor, criador e transformador que se constitui na vida real, na sua existência. A gênese humana é social. Agora, o que se almeja é a transformação do modo de produção, isto é, superar o modo de produção capitalista a partir da própria realidade, abolir as concepções idealistas³⁴ e recuperar a história como ciência pela lógica da dialética, intenção que passa a direcionar o processo educativo na perspectiva marxista.

Com a afirmação de que o ser social é que define a consciência, Marx passa a provocar uma nova análise sobre os modos de organização da educação, a realidade, as relações sociais, a estrutura econômica e política e o modo de produção, elementos que passam a compor seus fundamentos. Para compreender o homem é necessário compreender sua origem social, não em

³⁴ Marx critica o idealismo especulativo e a dialética especulativa de Hegel, por seu método de exposição do movimento lógico, espiritual, conceitual, e de sua autodeterminação, que não dá conta da realidade concreta, do homem e da natureza. Marx e Engels enfatizam que as ideias pertencem a uma época, e não que uma época pertence a uma ideia determinada, ou seja, que não se explica a práxis a partir das ideias, mas se explica as formações ideológicas a partir da práxis material, pois que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Ao contrário do pensamento sem pressuposto, eles partem de pressupostos reais, da produção material da vida, dos meios para satisfazer as necessidades vitais (comer, beber, ter habitação, vestir-se), com os quais “a produção das ideias, das representações da consciência está [...] imediatamente entrelaçada”. Portanto, embora as ideias, as representações, sejam produzidas pelos homens, elas, e todas as formas de ideias, como a moral, a teologia, a filosofia e qualquer outra ideologia, não são desligadas dos fatos, desprovidas de pressupostos, incondicionadas, auto engendradas, mas são expressões ideais das circunstâncias reais, das condições materiais de existência, extraídas do mundo real, isto é, têm como raiz, como fonte primária, a produção e o intercâmbio material da vida social-humana. (CHAGAS, 2011, p. 11).

um sentido determinista, mas a partir de um sistema que integra de forma complexa o processo histórico, social e cultural de que a consciência está sempre se alimentando.

Neste entendimento, é na atividade humana ao longo de toda a existência histórica que o homem produz a sua consciência. A consciência é social e cultural e, portanto, a apropriação dos bens produzidos e acumulados favorecem o processo de humanização, de desenvolvimento, de transformação. Esses elementos são cruciais para a educação na perspectiva marxista, para a formulação de princípios didáticos.

Os projetos educacionais revelam o movimento contraditório de subordinação e de emancipação, e também vão se definir de forma antagônica: de um lado, a conservação e perpetuação da burguesia e, de outro, a emancipação do proletariado e a promoção de igualdade social. A cada momento do desenvolvimento material histórico o homem cria concepções que direcionam seu modo de produção. Portanto, a geração posterior não tem só a possibilidade da continuação, mas na realização de seu modo de produção pode se desfazer de velhas ideias para criar novas. Dessa forma, o processo educativo torna-se base para revolucionar o mundo existente ao se propor a ir além da transmissão de conhecimentos já produzidos.

Os princípios de uma educação pública socialista foram enunciados por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) – fundadores do marxismo científico, da filosofia do proletariado revolucionário e do materialismo histórico-dialético – e desenvolvidos, entre outros, por Vladimir Ilyich Lênin (1870-1924) e Moisey Pistrak (GADOTTI, 1995, p. 120).

A concepção marxista do mundo e o método dialético abriram possibilidades para se aplicar a ciência pedagógica, sobre uma base científica, aos complexos problemas identificados na educação, que servia à ideologia burguesa e contribuía para perpetuá-la como classe dominante, em exploração da força de trabalho proletária. Os pesquisadores têm seus objetos de pesquisa nas condições materiais da vida em sociedade e, assim, apresentam a natureza social da educação e seu caráter histórico (KONSTANTINOV, 1984).

Pela tese de que a compreensão da sociedade³⁵ passa por suas relações econômicas, históricas e políticas, desenvolvidas em atividade, no trabalho, e pela produção de bens materiais é que a concepção marxista repercute profundamente na educação, em especial na proposta de educação dos autores dos princípios didáticos aqui analisados. No trabalho o homem constrói e transforma a si e a sociedade. O que a natureza e o ambiente lhe oferecem não é suficiente para que possa desenvolver suas necessidades em sociedade; precisam ser

³⁵ Compreender a realidade social enseja distinguir como as coisas realmente são (essência) de como aparentam ser (aparência), pela apreensão real de como se constitui o fenômeno e as relações que estabelecem, isto é, a articulação dialética entre teoria e prática.

criadas condições concretas de apropriação dos bens materiais e simbólicos para que persista e se aprimore a humanidade e suas relações.

Concebe-se, assim, que o homem constrói sua essência em sua existência. A essência humana, para Marx, não é algo universal e independente da existência, mas fundamentalmente um produto das relações sociais, advindo de uma existência prática, concepção que é destacada e desenvolvida pelos teóricos que o sucedem.

O ponto central da teoria marxista para a educação é, portanto, de que o desenvolvimento do homem é um processo histórico e social. O homem se torna homem e se humaniza ao se apropriar dos bens culturais e dos conhecimentos sistematizados historicamente, o que acontece na relação social, e esta premissa orienta o entendimento de sua origem, sua transformação e seu desenvolvimento.

Essa compreensão possibilitou, tanto à Psicologia (em especial a soviética) como à Pedagogia, a investigação do desenvolvimento do psiquismo humano, considerando-se a constituição da criança e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto e real. A inversão filosófica que Marx e Engels realizaram da matriz dialética de Hegel, colocando, em vez das ideias, o desenvolvimento histórico e as condições materiais de existência como base para formação do homem e sua consciência, provocou uma radical transformação nas pesquisas e no estudo dos fenômenos psicológicos que subsidiaram propostas metodológicas e pedagógicas na organização do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse entendimento, passamos a abordar mais detidamente, sem pretensão de esgotar o assunto, o significado e o sentido de cada palavra do termo “materialismo histórico-dialético” na concepção marxista que fundamenta as investigações de psicólogos e pedagogos e, conseqüentemente, a elaboração de seus sistemas de princípios didáticos.

O materialismo compreende a origem e a formação das ideias a partir das conformações materiais. Para o materialismo é a práxis material que determina as ideias, e não o contrário. Nas palavras de Marx e Engels: “a concepção materialista não tem de procurar em todos os períodos uma categoria, pois permanece constantemente com os pés assentes no chão real da história; não explica a práxis a partir da ideia, explica as formações de ideias a partir da práxis material” (MARX; ENGELS, 1984, p. 48).

Estabelecendo-se que a base da teoria do conhecimento é material³⁶, a condição social e histórica do homem passa a ser questão fundamental. Sendo assim, a prática social se coloca

³⁶ A matéria é universal. Porém, não se deve confundir o material com o físico, com o mensurável. Existem no espaço e no tempo muitos fenômenos que são realidades materiais, embora não sejam físicas e nem podem ser explicadas por leis físicas como, por exemplo, relações de produção de uma sociedade. A matéria está sempre em

como a base do conhecimento, por meio da qual compreendemos a realidade objetiva e captamos suas relações, suas propriedades, e sua essência. Assim, o conhecimento torna-se essencial, porque nele estão contidas práticas que possibilitam satisfazer as necessidades humanas, bem como explicitar as relações que determinam a gênese e o desenvolvimento de fenômenos e objetos, fornecendo subsídios para sua transformação por meio da prática social.

Portanto, o método para que essa compreensão da teoria do conhecimento se realize deve criar condições de apreensão, reflexão e proposições de ações de estudar os fenômenos e objetos na sua gênese e totalidade.

Reconhecer a práxis como lugar da gênese e da produção de conhecimento implica em elaborar uma concepção teórico-prática da educação que esteja coerente com a realidade em seu desenvolvimento histórico e com uma proposta científica de estudo dos fenômenos psíquicos no processo que o sujeito realiza para aprender e se desenvolver.

Também é preciso destacar que o desenvolvimento do conhecimento nesta concepção materialista dialética tem como base o reflexo, movimento que Lênin concebia como processo ativo que se forma, se desenvolve e se valida na práxis, e não como cópia passiva da realidade. Contudo, Shuare (2016) alerta sobre a distinção entre a Teoria do Reflexo e a Teoria dos Reflexos Condicionados do fisiologista russo Iván Petrovich Pávlov³⁷ (1849-1936), que trata sobre o modo de funcionamento do sistema nervoso central, sobre os mecanismos fisiológicos que sustentam a atividade refletora.

Por sua vez, a Teoria do Reflexo compreende que os resultados do conhecimento devem ser relativamente adequados ao objeto existente, representar o reflexo da realidade, investigar a emergência e o desenvolvimento das formas de reflexo, incluindo as próprias da

constante movimento; o movimento é o caminho da existência da matéria, é uma propriedade inerente dela. Não existe problema sem movimento ou movimento sem matéria. Engels diferencia diferentes formas de movimento: mecânicas, físicas, químicas, biológicas e sociais. O espírito é o produto supremo da matéria, e a consciência e o pensamento, por mais transcendentem que possam parecer, são produto do cérebro, um órgão material físico (ENGELS, 1985).

³⁷ **Iván Petrovich Pávlov (1849-1936), médico fisiologista russo**, desenvolveu seus estudos a partir de pesquisas a respeito da atividade digestiva em cães e **recebeu, em 1904, o Prêmio Nobel por seus trabalhos em Fisiologia das glândulas digestivas. Suas pesquisas eram experimentais, sobre a atividade nervosa superior.** Para o fisiologista, a compreensão da vida se dá partindo de observações e pesquisas objetivas, sendo seu método e sua teoria pautados no fundamento cartesiano do reflexo. Com a utilização de um método puramente objetivo na análise dos fenômenos psíquicos, buscou um saber científico baseado nas ciências naturais. Pavlov (1976) defende a ideia de decompor um fenômeno complexo em partes mais simples, no intuito de se chegar à compreensão do mais complexo a partir da somatória de seus elementos. Em sua abordagem teórica o princípio explicativo de todos os fenômenos psíquicos é o do reflexo. A psique e o comportamento podem ser determinados mediante a associação de estímulos e excitações, e, portanto, as respostas podem ser previstas e conseqüentemente manipuladas. A explicação do reflexo pela interação do organismo com o meio partiu de três premissas: o determinismo; a relação entre função e estrutura (dinâmica e construção); e a unidade de análise e síntese. Como fisiologista, Pavlov explica os fenômenos psíquicos a partir de fundamentos fisiológicos: o homem está subordinado ao meio, é determinado não por sua vontade, intencionalidade, mas por aparato seu biológico, isto é, pelo seu esquema de reflexos. (SHUARE, 2016).

consciência e as peculiaridades da atividade cognoscitiva do homem. A Teoria do Reflexo, como teoria do conhecimento, influenciou a Psicologia Soviética nas seguintes premissas: o reflexo psíquico da realidade como sua própria imagem subjetiva; o reconhecimento da especificidade de tal imagem; a pertinência dessa imagem para um sujeito concreto e real; a definição da essência ativa do processo reflexo; a inclusão da atividade do homem, em que sua atividade prática é essencialmente social por sua origem e natureza (SHUARE, 2016, p. 27-28).

González e Aquino (2018) explicam que os autores sob a abordagem marxista assumem a teoria do reflexo a partir da concepção que Marx apresenta na obra *O Capital*, segundo a qual “o ideal nada mais é do que a matéria, transposta e interpretada na cabeça do homem” (MARX, 2008b, p. 8). Acrescentam esses autores, ainda, que esta perspectiva foi mais detalhada ao se tratar sobre o método nos *Grundrisse*³⁸, demonstrando que, além do reconhecimento do vínculo retroativo do ideal e do material, o conhecimento opera com categorias móveis, de modo que a relação sujeito-objeto é mediada pela atividade humana e tem dimensões históricas e, portanto, a formação do ideal é um processo eminentemente complexo.

O movimento em que o conhecimento se forma pela ação do reflexo é uma atividade subjetiva que parte da realidade objetiva e leva uma imagem cognitiva a uma imagem ideal: a prática. Contudo, a compreensão da essência da realidade por suas leis e lógica próprias se dá em uma “última instância” (KOPNIN, 1978, p. 129), na disposição em que a prática dirige a evolução do pensamento autônomo. Kopnin entende este processo a partir dos métodos da indução e da dedução:

Grande parte do conhecimento humano tem caráter dedutivo. O estudo da dedução, as regras e formas de extrair um juízo de outros, constitui tarefa essencial da lógica formal. A dialética não deve substituir a lógica formal nessa questão. O campo da dialética é o estudo da natureza gnosiológica das deduções, sua função no movimento

³⁸ Os *Grundrisse* são anotações e estudos que Marx fez, entre 1857 e 1858, e se constituem em verdadeira mina de pistas, notas e indicações que depois aparecem em uma exposição mais sistemática e volumosa na sua obra *O Capital*. Examinar os *Grundrisse* é como ter acesso ao laboratório de estudos de Marx: documentam minuciosamente os temas e autores que foram objeto de sua investigação, a evolução de seus estudos, as áreas específicas de interesse e compreender o seu método de trabalho, que consistia de um caráter sistemático, de fazer extratos de todos os livros lidos e registrar suas próprias reflexões. Marx tem anotações e reflexões que são calcadas em uma análise crítica e científica muito profunda. Ele indica que o segredo da ciência que ele está constituindo é capturar, apreender as formas da matéria, as formas de ser, os movimentos do real, de tal modo que esse percurso metodológico tem uma fundamentação ontológica. Isso quer dizer que é preciso compreender o concreto nas suas múltiplas determinações. É o ser, em sua concretude, que deve ser apreendido idealmente. Mesmo quando analisa processos particulares busca sempre análises a partir de casos concretos, evidências empíricas, procurando compreender este movimento da totalidade, que é uma categoria vital do seu método. Marx é o verdadeiro fundador de uma ontologia materialista e dialética, cujo precursor mais apurado foi Hegel, mas que oscilava entre a materialidade e a idealidade. A consequência disso é que nos *Grundrisse* o trabalho se torna uma categoria central, e ele foi o primeiro a perceber que há uma dialética do trabalho, que ao mesmo tempo é criação e servidão, bem como a proclamar o caráter emancipatório do ser humano (ANTUNES, 2011).

do pensamento no sentido da verdade, do papel da dedução na formação e desenvolvimento das teorias científicas. Na teoria da dedução a tarefa consiste em que, ao analisar o processo real, vivo, concreto do conhecimento, tomar aquelas formas de dedução que nele se verificam, esclarecer a essência, o lugar e a relação delas quer entre si, quer com outras formas de conhecimento. (KOPNIN, 1978, p. 213).

Kopnin (1978) trata teoricamente da indução e da dedução interagindo com o processo de pensar. A indução é um método de raciocínio que passa de um conhecimento particular a um conhecimento geral, enquanto a dedução realiza o processo contrário. O autor destaca a unidade dialética e dinâmica entre estes dois processos do pensamento em sua forma de interagir com a cultura, com a prática e com a produção de conhecimento. Assim, esses processos devem ser compreendidos na organização dos princípios didáticos, que são direcionamentos para a estruturação de métodos no processo de ensino-aprendizagem.

Por essas concepções, portanto, os conhecimentos existem em forma de fatos, princípios e leis e são apropriados pela atividade mental que inclui processos de percepção, observação, comprovação, generalização e abstração. O conceito marxista de matéria abrange não apenas objetos físicos, mas de diversas outras formas. Neste ponto, Lênin definiu a matéria como sendo tudo o que existe fora e independentemente da consciência humana e o que é percebido pelos sentidos humanos. Disto, resulta que o conceito é válido se a sua origem e correspondência na realidade material puder ser comprovada, uma vez que não há outra origem do pensamento: o critério para considerar verdadeira uma proposição sobre a realidade é a sua eficácia na aplicação prática (LÊNIN, 1982).

Sendo assim, a realidade que é construída na consciência, por meio do conhecimento, das emoções, dos valores e dos interesses, é transformada com um sentido criativo. Esse ato criativo e transformador tanto de si quanto do objeto é a premissa defendida do compromisso revolucionário do materialismo histórico e dialético.

Nesse ponto, retoma-se a premissa do materialismo histórico-dialético de Marx, que tem sua expressão e origem nas condições de produção da existência humana em sua relação com a natureza e com os outros homens. Esta é a base material que origina as ideias, fazendo da consciência humana um produto social e histórico. O trabalho é a atividade que faz a mediação entre os homens e a natureza na produção das condições materiais, necessárias à existência da vida em sociedade.

O trabalho, desse modo, é entendido como a capacidade humana de transformar intencionalmente a natureza, criar a cultura e as condições de superar dialeticamente as barreiras das necessidades biológicas, representando assim o sentido criativo e transformador da consciência.

Por meio da atividade, sendo o trabalho a categoria central do marxismo, a consciência se constitui. A consciência é a unidade dos processos psíquicos que participam ativamente da interação do homem com o mundo externo por meio do trabalho e da comunicação. Para o materialismo dialético, a consciência depende dos fenômenos da vida social, é formada nos processos contínuos e diversos que se dão na prática social. O ser humano, na produção da sua humanidade, domina a natureza com a finalidade concreta e objetiva de incorporar nela seus propósitos de desenvolvimento social e individual. Duarte (1998) nos ajuda a compreender este processo de humanização mediado pela atividade produtiva do ser humano:

A relação entre objetivação e apropriação se realiza, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. Cada indivíduo não pode se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes. É dessa forma que ele realiza seu processo de inserção na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição das circunstâncias externas a uma pretensa essência individual pré-existente à atividade social do indivíduo. A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade. O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados os “órgãos da sua individualidade”. (DUARTE, 1998, p. 110).

Portanto, considerar essa compreensão de materialidade (objetivação e apropriação) é superar a metafísica e a concepção idealista em que se abstrai a materialidade do real em movimento e se constrói o conceito enquanto categoria lógica – no sentido de lógica formal³⁹ –, tornando as ideias independentes e superiores à práxis e dando-lhes *status* de verdades dogmáticas. Nesse raciocínio, a teoria que não se fundamenta no movimento real da história e não a considera como sua fonte se perde em sua explicação quando precisa retornar à realidade.

Na explicação de Duarte (1998) entendemos como essa concepção marxista influenciou a formulação dos princípios didáticos. Ao se assumir que a condição necessária para a formação do homem como ser humano se dá pela apropriação dos elementos culturais produzidos histórica e coletivamente, impõe-se a necessidade de identificar o que é essencial desta produção cultural para sua humanização e desenvolvimento. Isto implica, portanto, diversas fontes de investigação, como por exemplo: o processo de formação dos indivíduos e o

³⁹ A lógica formal foi elaborada originalmente por Aristóteles e permaneceu essencialmente inalterada até Hegel. Com o desenvolvimento da matemática e da física, a partir do Renascimento e, em seguida, da ciência de modo geral, que passou a exigir novas normas de verdade, a lógica formal aristotélica passou a ser questionada por sua característica discursiva e formalística. Este tipo de lógica baseava-se no pensamento racional e na argumentação, mas com pouquíssima sustentação em pesquisa científica propriamente dita, ainda inexistente. A partir do Renascimento, porém, as brilhantes hipóteses filosóficas dos antigos passaram a se converter em teorias científicas, o que apontou para a necessidade de uma nova lógica. Hegel, finalmente, descartou inteiramente a lógica formal e elaborou a lógica dialética que apresentou em sua obra “A ciência da lógica”, mas em forma idealista, não materialista. (GERMER, Claus, 2018, p.12)

desenvolvimento de suas potencialidades; condições e necessidades para o processo de ensino-aprendizagem; método de produção do conhecimento; o conteúdo essencial e necessário para o processo permanente de humanização; a relação dialética entre o individual e o social; a relação entre ensino e desenvolvimento, dentre outros.

Em síntese, o marxismo assume uma concepção materialista da história, sob a predominância da materialidade sobre a ideia, mas compreendendo-a sem determinismo, pelo fundamento dialético de que o conhecimento se revela e se constitui em movimento e, ao ter como referência a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano, estabelece como fundamental o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social de trabalho do modelo capitalista.

A compreensão de materialidade na constituição de princípios didáticos será concretizada na definição da unidade do ensino com a vida. Assim, entende-se que a verdade se encontra no próprio movimento da realidade, isto é, na articulação entre teoria e prática. Para isso, o ensino deve estar imerso na realidade objetiva, que se caracteriza por suas contradições, conflitos e transformações. O desafio é promover a aprendizagem dos estudantes buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade.

Nessa perspectiva de educação marxista, a materialidade será o fundamento para encontrar na contradição da realidade a saída para uma nova forma de pensar e viver em sociedade. Nas palavras de Marx, a questão da realidade como unidade do abstrato e concreto:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. (MARX, 2008b, p. 258-259).

Kosik (1976) corrobora essa compreensão da realidade e de sua capacidade de fornecer elementos para reconstruí-la ao afirmar que o mundo real é o mundo da práxis humana, é a compreensão da realidade humano-social, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social:

O mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado de coisas já realizado e fora do tempo, mas é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam sua própria verdade, isto é, levam a humanização do homem. Ao contrário do mundo pseudoconcreto, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade; é o mundo em que a verdade não é dada nem predestinada,

nem indelevelmente traçada na consciência humana; é o mundo em que a verdade se torna. Por essa razão, a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é inacessível, mas não é atingível de uma vez por todas, mas a verdade em si é feita, isto é, é desenvolvida e realizada. (KOSIK, 1976, p.14)

Nesse contexto, como conhecer a realidade? Pelo método dialético. O enfoque dialético na estruturação de sistema de princípios didáticos, pela perspectiva marxista, abarca a concepção da realidade objetiva e subjetiva em seu conjunto, em seu movimento e desenvolvimento, esclarecendo suas origens e forças motrizes. Nesse sentido, a dialética se direciona a uma concepção de mundo, a uma epistemologia que orienta o conhecimento para a transformação da realidade concreta.

A dialética é a ciência das leis gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento como um processo em constante movimento, mudança, transformação. É, por princípio, a orientação do pensamento na produção do conhecimento cientificamente.

O método materialista dialético⁴⁰, pela compreensão do movimento do pensamento, possibilita descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa da vida dos homens durante a história da humanidade. A lógica dialética, por suas leis centrais (da unidade e luta dos contrários; da passagem da quantidade à qualidade; e da negação da negação), sintetiza os princípios de totalidade, movimento e contradição que permitem pensar a realidade e apreender o que dela é essencial. Nesse processo lógico, o movimento do pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto. Podemos, então, perceber que a lógica dialética do método materialista dialético não exclui a lógica formal, mas considera-a como momento da lógica dialética, a incorpora por superação.

A lógica formal se preocupa com a natureza do pensamento, enquanto a lógica dialética materialista investiga a adequação do raciocínio à realidade, a construção e reflexão para a elaboração do pensamento complexo, concreto.

Ortiz Torres (2011) aponta, ao citar Kohan (2003), que o núcleo central da lógica dialética, de Hegel a Lênin, constitui os seguintes direcionamentos: abranger e estudar a totalidade dos fenômenos, juntamente com seus vínculos e relações; estudar os fenômenos em

⁴⁰ O método dialético marxista foi apreendido pelo modo como Marx utilizou em sua estudo e análise do capitalismo. A teoria econômica resultante desse trabalho metodológico fornece os elementos essenciais e orientadores para a sistematização teórica dos procedimentos e das normas próprias para a elaboração do conhecimento.

sua historicidade, em seu automovimento e desenvolvimento; assumir o caráter insubstituível da prática humana e o caráter concreto da verdade.

A partir deste núcleo central, Ortiz Torres traz Kopnin, Andreiev e Gil, apresentando princípios que se originam deste núcleo e que servem como seus fundamentos gerais:

Princípio da concatenação universal dos fenômenos; Princípio do historicismo; Princípio do desenvolvimento; Princípio da unidade do histórico e do lógico; Princípio da ascensão do abstrato ao concreto; Princípio da unidade e da interdependência das partes contraditórias do objeto de conhecimento; Princípio da unidade de análise e síntese; Princípio do desenvolvimento desigual e combinado (KOPNIN, s/d; ANDREIEV, 1984; GIL, 2007 apud ORTIZ TORRES, 2011, p. 4).

Esses fundamentos gerais orientam as concepções teóricas que têm base dialética, estruturando-as em seu escopo teórico e metodológico e tornando sua aplicação sistemática na investigação no âmbito educacional, especificamente no processo de ensino-aprendizagem, na concretização da unidade entre teoria e prática – unidade que se realiza no próprio objeto, isto é, a origem do desenvolvimento deve ser encontrada no próprio objeto, suas características peculiares e essenciais são apreendidas por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Sob esse fundamento do materialismo histórico dialético, o homem é concebido como um ser social e histórico. Entende-se que o homem, quando nasce, herda o cérebro humano, uma estrutura complexa nervosa que amadurece biologicamente com o crescimento, mas cujo desenvolvimento neuropsicológico é alcançado por meio da atividade que realiza nas relações sociais com outros homens. Nessas relações sociais, novos sistemas dinâmicos vão sendo desenvolvidos, sem a necessidade de formação de novos órgãos biológicos.

Desse modo, os conceitos presentes nos estudos e formulações dos autores de princípios didáticos se destacarão por três fundamentais concepções: a *concepção materialista da dialética*: análise da vinculação e da interdependência dos fenômenos e o entendimento de que a fonte do desenvolvimento tem origem dentro do próprio objeto, por meio da unidade e luta dos contrários, bem como pelas suas características distintivas e essenciais; *concepção da materialidade da atividade*: base da filosofia marxista-leninista, a essência genérica do homem encontra sua expressão na atividade, o trabalho como forma superior de sua manifestação; e *concepção da natureza social do homem*: o homem se constitui na relação social, sendo produto da sociedade e também aquele que a produz (SHUARE, 2016, p. 25-30).

As premissas do método histórico-dialético possibilitam uma compreensão indiscutível sobre os seguintes aspectos: o conhecimento crítico sobre os modos de organização de uma determinada sociedade e dos modos de ser dos homens nesta sociedade; o entendimento de que é na realidade concreta que se realiza a transformação da natureza e do próprio homem pela sua

produção; o uso do pensamento dialético como forma de investigar e desvendar a realidade social e histórica; a base em uma ciência filosófica que compreende o homem concreto, real e não em conceitos, abstrações idealizadas. Há de se refletir sobre o modo como essas premissas se engendram em sua forma de se manifestar, diante do alerta da possibilidade de incursão na posição determinista de que o novo homem socialista é a resposta para superar o velho homem capitalista, e de que o poder é similar a um objeto, que pode ser possuído e utilizado por alguém ou por alguns para satisfazer diferentes tipos de interesses.

Ainda, como reflexão, trazemos a questão de utilizar-se da realidade e da materialidade como única fonte da qual se pode beber para responder: qual o sentido e a essência do homem? Da educação? Dos princípios didáticos? Esse modo de conhecimento por representação⁴¹ sem considerar momentos de criação e linhas de rupturas, como ensinam Deleuze e Guattari (1997), não desenvolve possíveis novas respostas.

3.2. Fundamentos psicológicos: influência da Teoria Cultural-Histórica.

A Psicologia Soviética, berço dos princípios didáticos na perspectiva marxista, buscou desde o início se constituir como ciência sob a base teórica e metodológica do materialismo histórico-dialético. Ao se incorporar a Filosofia Materialista Dialética no ramo da Psicologia, abre-se campo para que outras ciências componham as pesquisas da Psicologia Soviética.

Em seu desenvolvimento, a Psicologia Soviética passou por influência política partidária que determinou alguns de seus temas de estudos e marcou, também, seu escopo teórico e prático: a concepção materialista da dialética, a teoria do reflexo, a categoria da atividade e a natureza social do homem. A esse respeito, Shuare (2016) analisa:

[...] pode-se assinalar que os postulados metodológicos e filosóficos do materialismo dialético e histórico constituíram desde o início, e permaneceram sendo, as referências dentro dos quais a Psicologia soviética enquadra conscientemente suas buscas teóricas e experimentais. Esta relação estreita de uma Filosofia com uma Ciência concreta originou e continua produzindo na Ciência psicológica que se desenvolve na URSS um matiz único que a diferencia claramente de outros sistemas científicos. (SHUARE, 2016, p. 30)

⁴¹ Para Kosik (1976) há duas formas ou momentos do pensamento pela qual os homens conhecem, apreendem a realidade concreta: o conceitual e o representacional. O conceitual é o meio pelo qual se conhece a realidade em sua concreticidade, apreende a realidade em sua estrutura interna, suas relações e particularidades sem deixar de articular com a sua totalidade. É o conhecimento da própria práxis que destrói a pseudoconcreticidade, isto é, sua aparência. O conhecimento representacional é a forma de conhecer que não compreende a realidade em sua efetividade, uma apreensão distorcida da realidade, não ocorre a decomposição do todo. Conhece partes desta realidade, sem estabelecer suas relações, apenas para que tenham uma compreensão do mundo suficiente para mover-se nele e estabelecer relações sociais que se caracterizam por um modo meramente prático-utilitaristas e acrítico.

A partir de 1920, quando os princípios do materialismo dialético já fundamentavam a psicologia soviética, L. S. Vigotski (1896- 1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1907-1977) elaboraram a Teoria do desenvolvimento Cultural-Histórico do psiquismo, a partir de investigações que buscavam confirmar a tese do marxismo-leninismo sobre a determinação histórico-social da consciência humana e sobre a significação decisiva que a assimilação pelo sujeito dos produtos da cultura material e espiritual produzidos pela sociedade tem no desenvolvimento individual e social. Paralelamente, S. L. Rubinstein (1889-1960) realizou diversas pesquisas, das quais se destacam os temas sobre memória, percepção, pensamento e linguagem. Este eminente psicólogo é o primeiro a apresentar o conceito de atividade e delinear seus componentes: ação, operação e ato, relacionados especificamente com a finalidade, o motivo e as condições nas quais a atividade se realiza. Em sua concepção, a atividade e a consciência não são dois aspectos contrapostos, mas formam um todo orgânico, de modo que a consciência se desenvolve na atividade do indivíduo, atividade que muda a natureza, o mundo externo e o próprio sujeito.

A Teoria Cultural-Histórica, como já enunciado, tem como concepção teórico-metodológica uma base materialista, histórica e dialética para explicar, estudar e compreender o desenvolvimento humano. Sua proposta se fundamenta na psicologia com alicerce na filosofia marxista e, portanto, compromete-se com as transformações das relações de poder marcadas na sociedade capitalista, com vistas à construção coletiva de uma nova sociedade.

Marx e Engels demonstraram a importância de prover os trabalhadores de conhecimentos e educá-los para o socialismo, desenvolver atitudes morais e fortalecer sua vontade de modo a prepará-los para a luta revolucionária e, assim, subverter o capitalismo em prol da socialização dos meios de produção. Mais detalhadamente:

Os fundadores do marxismo afirmam que o homem não nasce com capacidades e propriedades do intelecto formadas ou com o caráter da personalidade já determinado, mas com disposição que constitui a premissa para o desenvolvimento de suas capacidades. A capacidade de disposição que existe nos indivíduos começa a operar como uma força real conforme a qualidade da educação e das condições sociais. Marx e Engels mostraram com exemplos concretos que as condições favoráveis contribuem para o desenvolvimento da essência humana e seus diversos talentos. A essência humana, Marx escreveu, não é algo inerente a cada indivíduo. Na verdade, é o conjunto das relações sociais. (KONSTANTINOV, 1984, p. 66).

Ao avaliar a produção de Marx e Engels, N. A. Konstantinov (1984) ressalta os seguintes pontos de sua teoria: a essência da educação como fenômeno social; seu importante papel no desenvolvimento social nas diferentes formações históricas (capitalismo e socialismo); o caráter classista da educação na sociedade de classe e uma análise crítica da educação na

sociedade burguesa, evidenciando suas contradições. Disso, resulta uma teoria científica sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento multifacetado do homem, dando ênfase ao problema da formação intelectual e moral do sujeito e à luta do proletariado pelo direito à educação, donde germina o plano de realização da educação no socialismo.

Com esta compreensão, e no esforço de avançar e transformar a concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento (formação integral da personalidade dos estudantes pela via da instrução), origina-se, no início da década de 1920, a Teoria Cultural-Histórica, que tem como precursor Lev. S. Vigotski. O estudo sob este enfoque realiza-se por uma equipe conhecida como “a troika” – Vigotski, Leontiev e Luria –, de que também participavam vários outros colaboradores, como Zaporozhets, Boshovich, Morozova, Slavina, Levina e, depois, Elkonin, de Leningrado e Galperin, Zinchenko, Vladimir Asnin, Ksenia Jamenko e Grigori Lúkov, de Kharkov (YASNITSKY, 2016).

Yasnitsky (2016) explica que, desta formação da “troika”, nos últimos dez anos da vida de Vigotski (1902-1934), passa-se a considerar o duo Vigotski-Luria. Ainda, informa que a rede de pensadores e colaboradores de Vigotski, no desenvolvimento da Teoria Cultural-Histórica, foi sendo ampliada e ganhando cada vez mais novas frentes do programa de suas investigações, muitas delas tomaram caminhos independentes, o que demonstra um trabalho conjunto de pesquisadores neste desenvolvimento, desmitificando a produção solitária de Vigotski da teoria.

Destaca-se desta equipe Lev. S. Vigotski, pelo aprofundamento e determinação nos estudos da filosofia e de diversos autores de sua época que tratam do desenvolvimento do psiquismo. As investigações, as hipóteses e o método elaborados por ele e seus colaboradores tornaram-se base da psicologia científica na superação de correntes psicológicas presentes na década de 1920, como a reflexologia, a reactologia, a teoria freudiana e o behaviorismo. O enfrentamento crítico do idealismo (Chelpanov) e do materialismo vulgar (o mecanicismo e o energismo de Bekhterev, o reducionismo fisiológico e a biologização da mente) exigia um novo modo de elaboração do problema, bem como de um novo método.

Pela análise das abordagens vigentes até então, Vigotski aponta três problemas: a) estudo das funções psíquicas superiores a partir da visão de processos naturais; b) redução dos processos superiores e complexos a elementares; c) desconsideração das particularidades e das leis específicas do desenvolvimento cultural da personalidade. Diante dessa crítica, propõe o estudo do desenvolvimento do psiquismo humano a partir de uma visão sistêmica que permita conhecer a gênese das funções psíquicas superiores.

Ele argumenta que, tomando em conjunto o estudo dos processos de domínio dos

meios externos do desenvolvimento cultural e de pensamento (a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho) e dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, imaginação, dentre outras), bem como considerando o contexto social, forma-se o desenvolvimento cultural da personalidade.

Nas palavras de Vigotski (2012):

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais. (VIGOTSKI, 2012, p. 34).

O objetivo fundamental destes estudiosos, portanto, era avançar, a partir dos princípios teóricos metodológicos de Marx, as concepções que estudavam o psiquismo humano por premissas biológicas ou mesmo físicas, com conceitos de causa-efeito, adaptação, condicionamento e leis metafísicas. Para atender esse objetivo, Vigotski parte do exemplo metodológico que Marx utilizou na elaboração da análise da economia política, explicada em *O Capital* e introduz o método dialético na psicologia e elabora seu método histórico-genético.

A proposta, então, é tratar cientificamente o homem, edificar uma explicação dialética para a condição humana, não como objeto, mas como sujeito das relações sociais, produto e produtor do social, com o requisito da origem histórico-social do psiquismo humano, o que leva a definir a produção humana social e cultural como categoria central. Neste escopo, a relação complexa e dinâmica entre os processos psicológicos e o processo de ensino-aprendizagem passam a ser minuciosamente investigados.

Blanck (2002) descreve a compreensão que Vigotski tinha sobre o papel dos processos de desenvolvimento na análise da constituição do sujeito e sobre os métodos para sua investigação:

Vigotski também chamou sua psicologia de *genética*; no sentido evolutivo, o termo conota a noção marxista de que qualquer fenômeno pode ser apreendido apenas pelo estudo de sua origem e desenvolvimento. Ao estudar os processos mentais, Vigotski levava em consideração a evolução social e cultural, bem como o desenvolvimento ontogenético do indivíduo. [...] Depois de afirmar a natureza social, cultural e histórica dos processos mentais superiores, Vigotski estudou o desenvolvimento ontogenético e suas mudanças dinâmicas. Ele via o desenvolvimento ontogenético não como um caminho em linha reta, demarcando uma acumulação quantitativa, mas como uma série de transformações qualitativas e dialéticas. Funções mentais superiores formam-se em estágios, sendo cada um deles um processo complexo de desintegração e integração (BLANCK, 2002, p. 45-46)

O propósito de um novo enfoque da Psicologia a partir do materialismo dialético foi

de desafios, equívocos e transformações. Os equívocos decorriam da falta de uma cultura metodológica dialética. Entretanto, Vigotski conseguiu aplicar de forma criativa e pioneira o materialismo dialético e histórico em suas formulações e desenvolver uma psicologia marxista, fato que o faz se destacar na Teoria Cultural-Histórica.

Delari Júnior (2013) esclarece essa forma criativa de Vigotski a partir de sua compreensão social e histórica do humano:

A consciência é o humano vivo e real consciente. Mas o humano vivo e real só pode se reconhecer e se produzir como tal na medida em que sua vida vai *se tornando consciente*. Não se trata de um processo que se dê num passe de mágica num instante milimetricamente captável, mensurável, que se possa fotografar, paralisar, congelar, dissecar. Mas também não é algo místico, incompreensível, inefável, que tenha existido como condição prévia para o advento da humanidade. É um movimento que vai se dando no curso da história das sociedades, mas, também, e indissociavelmente, no curso da história de cada ser humano singular. Essa história, nos termos de Vigotski, é dialética, é processo e acontecimento. (DELARI JÚNIOR, 2013, p. 79, grifos do autor).

Os fundamentos da natureza social do homem e o papel determinante das condições sociais no desenvolvimento do sujeito, advindos do marxismo, são pontos cruciais nos trabalhos então realizados. Na análise genética, Vigotski enfatiza seus processos evolutivos, seus procedimentos e os efeitos de suas rupturas e intervenções. Com isto, percebe a importância de criar atividades adequadas e potencializadoras do desenvolvimento, donde se depreendem os elementos-chaves de sua teoria: ênfase na atividade social e na prática cultural como fontes do pensamento; importância da mediação no funcionamento psicológico humano, centralidade da pedagogia no processo de desenvolvimento e inseparabilidade do individual e do social.

Dessa análise, destacam-se as premissas que sustentam a Teoria Cultural-Histórica: a) o papel da apropriação da experiência social-histórica no desenvolvimento psíquico do indivíduo, isto é, a natureza social do desenvolvimento psíquico; b) “[...]‘a única boa obutchénie é a que se adianta ao desenvolvimento’ (VIGOTSKI, 2010b, p. 114). ” a organização correta, adequada da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento psicológicos; c) a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento; e d) a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar – Zona de Desenvolvimento Efetivo e Zona de Desenvolvimento Potencial (VIGOTSKI, 2010b, p. 113).

O legado fundamental que a Teoria Cultural-Histórica põe como centralidade é que o desenvolvimento cultural da criança somente pode ser compreendido como um processo vivo, de formação e de luta a partir de um verdadeiro estudo científico. Essa concepção permite, dessa forma, introduzir na história do desenvolvimento o conceito de conflito, isto é, de contradição

entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social.

Nesse escopo, o desenvolvimento cultural representa três fundamentos gerais: primeiro, se define como conteúdo do desenvolvimento da personalidade da criança e sua concepção de mundo; segundo, e essencialmente, é o nexos dinâmico e complexo deste processo (como exemplo, a linguagem é o meio fundamental de desenvolvimento da personalidade, que nos leva à forma principal da memória que se faz compreensível à luz da função indicadora dos signos da atenção, de modo que a palavra é a ferramenta direta da formação de conceitos e a atenção nos proporciona a base necessária para o desenvolvimento de conceitos), de modo que é no entrelaçamento que o desenvolvimento ocorre; terceiro, seu vínculo com as emoções e os interesses representa o importante vínculo entre a vida orgânica e a vida da personalidade – este terceiro fundamento Vigotski esclarece que ainda se coloca como um estudo breve (VIGOTSKI, 2012).

Os estudos provenientes da Teoria Cultural-Histórica podem ser compreendidos em dois momentos, conforme o movimento intelectual de Vigotski. O período de 1920 a 1930 representa um pensamento mais cognitivista e instrumental, em que o externo determina o interno, pelo conceito de internalização. Assim, na década de 1920, prevaleceu a dicotomia entre realidade social e indivíduo, concepção materialista sob a base da realidade concreta como atributo principal e essencial na contraposição à consciência, considerada secundária e reflexo da realidade. Nesse período, A. N. Leontiev define atividade como a relação individual com objetos (naturais ou sociais), concebidos *a priori* no que concerne à interação social. Este conceito do caráter individual da atividade humana, que omitia processos sociais psicológicos, de certa forma foi responsável por poucos avanços e evolução da Psicologia Soviética, ao prevalecer a ideia de que a atividade com objetos materiais concretos é diretamente determinante das funções psíquicas.

Por sua vez, o período final do trabalho de Vigotski, compreendido entre 1930 e 1934, foi marcado por profunda reorientação em relação à etapa inicial de suas obras. Estas produções, com maior superação conceitual e aprofundamento em relação ao seu trabalho inicial, de cunho instrumentalista, não foram publicadas até a morte de Stálin, que proibiu o desenvolvimento de sua obra e teoria. Nesse período, seus estudos se debruçavam sobre a teoria da consciência, organização sistemática da consciência, e o princípio da análise semiótica da consciência (ZAVERSHNEVA, 2016a).

Mesmo com essas novas descobertas, o que permaneceu após a sua morte (1934) durante muito tempo foi o momento do seu pensamento mais instrumental. A partir de 1936, a obra até então publicada de Vigotski passa ser proibida por ser considerada idealista e contrária

à ação revolucionária pelos órgãos governamentais da União Soviética, que afirmavam que suas investigações não se dedicavam à atividade laboral e nem à atividade do sujeito no coletivo. Assim, a característica de investigação dos processos psicológicos internos foi acusada de representar uma ciência do espírito e, portanto, mais próxima da psicologia idealista tradicional.

Durante a restrição da obra de Vigotski até o final da década de 1950, o que predominou foi a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev. Este psicólogo estudava as transições entre o cognitivo e o intelecto prático, do ponto de vista da atividade. Assim, compreendia que a consciência se produzia a partir da atividade, estudando cada função da consciência (memória, observação, generalização, abstração, entre outros aspectos) em separado, a partir do que introduziu os conceitos de atividade principal, caráter objetal.

Portanto, nessa etapa, o desenvolvimento da personalidade teve mais ênfase nos estudos práticos que teóricos, com o objetivo de atender à finalidade política de formação do homem socialista. Também, a partir dos anos finais da década de 1940, a psicologia soviética é novamente subordinada à teoria dos reflexos condicionados de Pávlov, imposição político-acadêmica que durou aproximadamente 10 anos (até 1962).

Desse modo, sob o poder absoluto de Stálin incorpora-se oficialmente ao marxismo-leninismo a teoria fisiológica de Pávlov, que interessava mais aos ditames partidários do governo que a teoria histórico-cultural de Vigotski. Como consequência, para os trabalhos da época, o homem torna-se um produto passivo das influências do meio ambiente, subordinado aos interesses sociais, desconsiderando-se seus valores e necessidades pessoais. Nesse contexto, a atividade é concebida como um conjunto de reações ou reflexos adquiridos.

Mesmo nesse período de restrições a obra inicial de Vigotski não é negligenciada, sendo trabalhada especialmente por A. N. Leontiev para o desenvolvimento de sua Teoria da Atividade. Assim, A. N. Leontiev e seus seguidores (P. Ya. Galperin, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin) continuam suas investigações, insistindo que o desenvolvimento dos processos psíquicos complexos depende das diferentes condições de atividade, embora reconheçam a natureza e o caráter reflexivo da psique (MAKIRRIAIN, 2006).

Com a morte de Stálin (1953), houve um período de desestalinização e, em maio de 1962, na Reunião da Seção de Psicologia do Instituto de Filosofia da Academia das Ciências Médicas e Pedagógicas, chega-se à conclusão de que a doutrina pavloviana apresenta sérios problemas conceituais, pondo-se fim à sua imposição acadêmica sobre a Psicologia (MAKIRRIAIN, 2006), a partir do que os cientistas soviéticos gozaram de certa liberdade de produção, pois houve uma redução no controle ideológico sobre a ciência.

Os psicólogos aproveitaram-se desse momento e empreenderam estudos sobre as

relações entre escolarização e desenvolvimento infantil, a periodização do desenvolvimento, problemas de habilidades específicas e gerais, promovendo-se o avanço da Teoria da Atividade proposta por Aleksei Leontiev. Assim, foi apenas a partir do final dos anos 1950 que os psicólogos voltaram a tentar influenciar o sistema educacional, e três sistemas psicológicos tiveram maior relevância nesse contexto: Zankoviano, Galperin-Talízina e Elkonin-Davydov (DMITRIEV, 1997; PUENTES, 2017a).

Também após esse período de desestalinização é que os últimos trabalhos de Vigotski, que marcam o segundo momento de seu desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, foram sendo reconhecidos e estudados.

Yekaterina Zavershneva (2016b) nos apresenta que os trabalhos desenvolvidos por Vigotski neste período final se debruçavam sobre a consciência, o conceito de sentido, de *perezhivanie* – expressão que representa a unidade psicológica capaz de integrar o cognitivo e o afetivo –, e a unidade do externo e o interno, superando o determinismo do externo sobre o psíquico, dominante na Teoria da Atividade de Leontiev, além de superar a limitação do conceito de reflexo para compreender a gênese social da consciência.

Yekaterina Zavershneva (2016b) demonstra a importância desses conceitos até então ainda pouco desenvolvidos nos estudos sobre Vigotski:

A investigação psicológica de Vigotski sempre surge da questão verdadeiramente filosófica da natureza do homem. [...] Seus últimos trabalhos valorizavam a ideia do homem criador, como um poeta “que dá nome as coisas”. [...] em seus trabalhos sobre a psicologia do desenvolvimento não nega o desenvolvimento espontâneo e a atividade espontânea da criança confrontando com as influências externas. Discute os períodos críticos do desenvolvimento infantil, quando a suscetibilidade a fatores ambientais aumenta, estes são capazes de influenciar de modo espetacular seu desenvolvimento posterior. Não é um processo mecânico, e por certo não é um “reflexo” (no sentido da teoria do reflexo de Lênin); está associado a um ato de escolha pessoal. (YEKATERINA ZAVERSHNEVA, 2016b, p. 189, tradução nossa).

A diferença de seus trabalhos do “período instrumental” dos anos 1920 com seu zelo por “reestrutura” social e a criação do “homem novo”, é que o último período de Vigotski dos anos 1930 tinha por objeto o estudo do mundo interno do homem. No início dos anos 1930 Vigotski enfatizou que as emoções são o núcleo da personalidade e que o conteúdo das emoções deveria chegar a ser o mais importante da psicologia humana. No entanto, a maioria de suas obras deu às emoções o “honroso” papel de um processo conhecido (interpretava-se o desenvolvimento das emoções como a intelectualização do afeto natural e seu domínio), e somente nos escritos posteriores aparece a unidade integral (“vivência emocional”, “*perizhivanie*” em russo), em que o afeto e o intelecto não se opõem, mas formam uma completa síntese dinâmica. A Teoria Histórico-cultural das emoções, que poderia ter surgido deste esboço, não foi criada até hoje. (YEKATERINA ZAVERSHNEVA, 2016b, p. 196. Tradução nossa).

Podemos perceber, diante do que nos traz Yekaterina Zavershneva, que Vigotski inspirou princípios didáticos e, ainda, que com estes novos estudos dos últimos períodos de sua

obra podem surgir novos princípios que tragam essa proposta de unidade do cognitivo e afetivo, isto é, a *perezhivanie*.

Mitjáns Martínez e González Rey (2017) desenvolvem esta conclusão:

Dos conceitos de *perezhivanie* e situação social do desenvolvimento é possível extrair duas conclusões que teriam revolucionado a concepção de desenvolvimento na Psicologia Soviética, centrada essencialmente nas noções de atividade fundamental e de assimilação: (1) o reconhecimento do caráter singular do processo de desenvolvimento [...]; (2) o rompimento de interiorização, pois a refração, tal como explicitou Rubinstein (1964) posteriormente, outorga ao sistema psicológico uma significação essencial no resultado do processo. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 33-34).

Essa última fase de produções de Vigotski faz uma revisão de estudos que culmina em uma nova teoria da consciência como um sistema dinâmico e semântico. Para isso, empreende o desenvolvimento de vários campos fundamentais ao mesmo tempo (patopsicologia e psicologia clínica; psicologia infantil, do desenvolvimento e pedagógica; o problema do pensamento e linguagem, a teoria das emoções, neuropsicologia), que determinaram a elaboração do princípio da organização sistêmica da consciência (YEKATERINA ZAVERSHNEVA, 2016a).

Ainda como explicação desse movimento do pensamento de Vigotski, a pesquisadora Akhutina (2012) mostra a evolução de como seus conceitos vão sendo reconstruídos em cada fase: de signo mediador, com apoio da filosofia e biologia, para significado, com apoio da linguística e da neurologia (significado e sistema de funções se relacionam entre si internamente) e, finalmente, para sentido, que expressa a interação e relação de diferentes contextos com o caráter dinâmico dos sistemas de funções, fazendo com que as funções psíquicas sejam necessariamente investidas de sentido.

A partir da década de 1970, González Rey (2016) identifica que o início de uma nova situação política na União Soviética possibilitou a emergência de ideias diferentes. A morte de A. N. Leontiev também reforçou a busca por novas formulações e o aprofundamento de temas pouco explorados e contraposições aos dogmas da Teoria da Atividade. Essa década representou uma virada na Psicologia Soviética, surgindo novos problemas e investigações, como consciência, subjetividade, comunicação e cultura, além de permitir novas interpretações dos clássicos, em especial de Vigotski.

Nisso, começam a surgir críticas à abordagem instrumental da Psicologia Soviética, e a partir da década de 1970 abre-se a perspectiva de se conceber a atividade como uma rede complexa que envolve simultaneamente diferentes processos e uma nova definição ontológica da psique humana. Nesse sentido, a Psicologia compreende que o indivíduo é inseparável do

social.

Os últimos trabalhos de Vigotski, a partir dessa década, ganham maior destaque e aprofundamento. González Rey (2016) insiste na importância de se compreender que princípios cristalizados de Vigotski, como mediação, funções psicológicas superiores, internalização, marcaram o momento instrumental da psicologia objetiva, primeira fase de suas investigações. Então, as funções superiores foram representadas como operações internas cuja gênese é o mundo externo, e o signo era concebido como instrumento entre operações psíquicas e a realidade externa, a partir do mecanismo da internalização.

Diante de seus novos conceitos, González Rey (2016) argumenta que é preciso ultrapassar essa ideia e avançar, no sentido de conceber que o processo das relações sociais é fundamental para compreender que a gênese dos sistemas subjetivos humanos é complexa e dinâmica, e que não são relações diretas e imediatas entre realidade externa e processos psicológicos internos na experiência humana.

Sobre esses avanços, podemos sintetizar que Vigotski, de forma criativa e com base no marxismo, buscou novas respostas que não se baseassem na explicação científico-natural do psiquismo, nem na determinação social direta, e nem na ciência positivista, a fim de compreender a condição humana como construção histórica e cultural no interior das relações sociais. Ao tomar a consciência como objeto de estudo, este pesquisador demonstra o seu interesse pelo que é próprio do humano.

Esta incursão histórica demonstra como as produções teóricas carregam em si as marcas de seu tempo e revelam a trama que envolve o combate de ideias contrárias às que estão em patamar de dominantes. Diante desses desdobramentos, contudo, o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural não se estagnou, mas foi ampliado pelos estudiosos que se seguiram a Vigotski, contribuindo para uma psicologia como ciência social, histórica e simbólica.

3.3. Fundamentos pedagógicos: influência da Pedagogia e da Didática socialistas.

Com o objetivo da construção de uma nova escola voltada para a efetivação dos ideais comunistas, os intelectuais do movimento da Revolução Socialista Russa, de outubro de 1917, criticavam as influências da pedagogia tradicional, entendendo-a limitadora do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quanto ao desenvolvimento das habilidades intelectuais e práticas. Portanto, a partir desse momento, as bases da educação socialista tomaram cada vez mais corpo e expressão na luta revolucionária. A transformação do trabalhador em sujeito de sua história, com poder de decisão e ação, passam a ser o objetivo e a finalidade da educação.

Para tanto, a Pedagogia se organizou de forma teórica e prática considerando meios, condições e orientações em que a vida seja a base fundante da escola. É a busca verdadeira da inserção da prática da vida na prática educativa.

A tarefa de transformar a escola em um instrumento que possibilita aos trabalhadores assumir o protagonismo da história, a lutar pela emancipação e pela consolidação do socialismo na União Soviética, exigiu da pedagogia e da didática a recriação de suas práticas e concepções.

Assim, é definido o papel da pedagogia soviética em seu propósito de uma nova escola:

A pedagogia soviética se estrutura sobre a base firme do marxismo-leninismo, a teoria de milhões de pessoas, uma teoria viva, criadora, real, que encaminha a pedagogia soviética na direção da elaboração verdadeiramente científica dos problemas da educação comunista em estreita vinculação com a vida de nossa sociedade e considerando as leis de seu desenvolvimento. Isto permite a pedagogia soviética determinar com mais exatidão as perspectivas da educação comunista. [...]

O marxismo-leninismo, concede uma enorme importância a influência das condições da vida, não considera que a personalidade reflita fielmente estas condições. Na formação da personalidade, grande importância é conferida à sua própria atividade. [...] Para a pedagogia tem uma enorme importância a teoria marxista leninista acerca das fontes e forças que proporcionam o desenvolvimento individual da personalidade, e particularmente acerca da inter-relação do natural, o hereditário e o social na formação da personalidade. [...] Mas as atitudes hereditárias podem permanecer muito pouco desenvolvidas em condições sociais desfavoráveis e quando se carece de uma correta educação. (SAVIN, 1972, p. 7 e 19).

Também se destaca a exposição de Puentes e Longarezi (2013):

A constituição do Estado soviético marca o início da tradição marxista da educação. Nesse contexto surge pela primeira vez a necessidade de redefinir o papel da educação, da escola, bem como da ciência pedagógica e da didática a serviço da construção de uma sociedade socialista. Desde então, o processo de formação e desenvolvimento da pedagogia transcorreu sob a influência das ideias marxista-leninistas, com a participação inicial e mais próxima de V. I. Lenin, M. I. Kalinin, M. N. Petrovski, N. K. Krupskaia, A. S. Makárenko, entre outros teóricos; e depois, dos representantes da chamada teoria psicológica histórico-cultural, entre os quais se destacam alguns dos membros da primeira, segunda e terceira geração, tais como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Lúria, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. V. Davíдов, L. V. Zankov, N. F. Talizina, V. S. Mujina, L. I. Bozhovich, A. Petrovski e P. I. Zinchenko. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 248).

Nesse escopo, a primeira tarefa é definir com clareza e solidez a concepção e os objetivos da educação para essa nova escola. É fundamental superar o modelo da escola capitalista em que o interesse é a produção da subordinação e que, portanto, bastaria transmitir um conteúdo pronto sem relação com a complexidade da vida. Nesse modelo, a escola tem realizado seus objetivos com primazia, porque não é sua principal preocupação promover a aprendizagem do que transmite e nem possibilitar a apropriação de conteúdos científicos e seus modos de ação, mas formar trabalhadores subordinados às suas regras.

É a partir dessa compreensão da realidade que os pedagogos soviéticos, principalmente

a partir da Revolução Russa de 1917, desenvolvem uma teoria pedagógica materialista-dialética articulada com os objetivos da Revolução.

Todo o desenvolvimento da proposta de educação para o socialismo terá como alicerce o sujeito que produz a realidade. É na realidade que se tem a totalidade defendida pela interdisciplinaridade e contextualidade, a contradição e a complexidade que desvelam os fenômenos e a condição essencial da produção da vida humana, que é o trabalho. Os conhecimentos têm raízes históricas e sociológicas que permitem compreender a realidade e este processo se direciona à apropriação dos modos de pensá-la e transformá-la. Nessa concepção, a principal exigência pedagógica é que todo material didático e educativo seja integralmente envolvido e alimentado por esta finalidade.

A fim de promover essa precisão de orientação do educador, foram empreendidas diversas pesquisas na área da Psicologia, como: o interesse da criança; o significado psicológico da brincadeira, do jogo da fantasia, da imaginação; a natureza psicológica da atenção, da memória, da atitude; os processos do pensamento e da linguagem; o problema do ensino e o desenvolvimento mental na idade escolar; o estudo da personalidade da criança; o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar, a emoção, dentre outros.

A premissa central da relação entre ensino e o desenvolvimento tornou-se objeto de estudo e tese para experimentos. Para essa investigação, Vigotski (2012) estabelece um novo caminho, partindo de uma revisão crítica de algumas teorias evolutivas da época – Thorndike, Piaget, Koftka – e concebendo que o processo evolutivo não coincide com a aprendizagem, mas a segue.

Vigotski (2012) considerava a educação central para o desenvolvimento cognitivo. Tal como enunciado anteriormente para explicar as relações entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades da aprendizagem, Vigotski (2012) define dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que se refere às funções mentais formadas como resultado da aprendizagem, representando o que o estudante consegue fazer sozinho; e o segundo é a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), relacionada ao que a criança faz com ajuda do adulto, e que indica os processos que se encontram em formação, em desenvolvimento.

O ensino, então, se faz necessário na ZDP, visto que é nessa transição do *fazer com a colaboração* do outro para o *fazer sozinho* que se podem promover saltos qualitativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Há, nesta proposição, uma mudança significativa na definição de métodos e conteúdos para o processo educativo. Organizar o processo de ensino-aprendizagem sob a base do desenvolvimento já adquirido, isto é, o que se

consegue fazer sozinho, não favorece o avanço da criança por não conduzir ao desenvolvimento.

A psicologia e a pedagogia, nessa proposta de Vigotski, estabelecem novas dimensões. Sob esse prisma, a pedagogia não deve apenas analisar o ensino e a aprendizagem como elementos práticos instrucionais existentes, mas deve criar atividades instrucionais fundamentalmente avançadas e inovar face às potencialidades do desenvolvimento psíquico do ser humano.

Ainda, nesse entendimento da relação entre ensino e desenvolvimento, Vigotski (2012) afirma a importância da interação social da criança, pelo entendimento de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, imaginação) vem em cena duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social (função intersíquica); e a segunda como atividade individual, pelo modo interior do pensamento (função intrapsíquica). Essas inter-relações com as pessoas ao redor e a colaboração dos colegas e adultos permitem que o processo de desenvolvimento do que está eminente torne-se patrimônio interior da própria criança.

Portanto, toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que provoca uma série de novos processos que permanentemente suscitam e criam a Zona de Desenvolvimento Potencial. A principal relevância desta concepção, contudo, não se resume a essa questão, mas refere-se essencialmente à mudança de concepção teórica e pedagógica. Pela visão tradicional, os processos de desenvolvimento estão concluídos no momento em que a criança dominou algum conteúdo (por exemplo: a escrita, o significado de uma palavra, a soma). Já nesse novo entendimento, esses processos apenas começam nesse momento, e a tarefa fundamental do ensino é revelar como o domínio de algum conteúdo dá início a uma série de processos internos complexos no desenvolvimento do pensamento.

Assim, à educação importa não só o domínio do conteúdo, mas a aprendizagem dos modos de pensar. Outra questão que repercute de forma relevante no processo educativo é que o desenvolvimento cultural coloca em tensão e conflito a base de origem de suas formas primitivas. Isto é, o desenvolvimento cultural da conduta do estudante não segue uma linha de ascensão uniforme, mas é um processo evolutivo e revolucionário, e a transformação das formas naturais do pensamento elementar (conduta espontânea ou natural) às formas culturais do pensamento superior é o lugar que a educação ocupa prioritariamente.

Nessa abordagem, não há possibilidade de uma análise unilateral do processo de ensino-aprendizagem, que afirme que as capacidades naturais condicionam a possibilidade do desenvolvimento da criança. A mudança fundamental para a educação, portanto, é a análise

relacional dos processos natural e cultural. Vigotski (2012) explica que é necessário analisar estes dois processos: como o desenvolvimento depende das formas naturais e como essas funções naturais transformam a partir do desenvolvimento. O pesquisador exemplifica esta condição ao tratar sobre como o desenvolvimento da linguagem ou a aprendizagem da matemática dependem de suas formas naturais e sobre como o movimento contrário também se concretiza, sendo que a assimilação da linguagem ou da matemática transforma essas funções naturais. E complementa:

O educador precisa compreender que quando a criança se adentra na cultura não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora, mas que a cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta e dá uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento. A diferença entre os planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se convertem no ponto de partida para uma nova teoria da educação. (VIGOTSKI, 2009, p. 305).

Desse modo, a organização do processo de ensino-aprendizagem não pode prescindir de questões com o caráter pedagógico de promover saltos qualitativos nos modos de pensar. Nessa concepção, o processo dos modos de pensar e a reorganização dos saberes que se realizam para a resolução do problema são mais relevantes que o resultado desses movimentos. O processo, portanto, será o da formação do pensamento teórico, o que conduzirá o movimento do abstrato ao concreto. O desenvolvimento do conceito científico de caráter social é produzido, nas condições do processo de ensino, a partir de um modo singular de cooperação e organização de forma sistemática com finalidade instrutiva e educativa.

E nessa abordagem, dada a relevância predominante dos modos de pensar, como se desenvolvem os conceitos científicos no processo de ensino-aprendizagem? A resposta nos encaminha para o entendimento de que o conceito tem uma história interna que revela seu processo de desenvolvimento. O conceito é um ato real e complexo do pensamento e, em termos psicológicos, um ato de generalização. Vigotski (2009) destaca que em qualquer idade um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização, mas os significados das palavras evoluem. Assim, a essência do desenvolvimento do conceito é a transição de uma estrutura de generalização a outra. Desse modo, cada palavra nova apreendida pela criança, ligada a um determinado significado, revela que seu desenvolvimento está começando, primeiro como generalização elementar e, à medida em que a criança se desenvolve, também se formam generalizações mais elevadas, em processo que resultará na formação de verdadeiros conceitos.

Esse movimento, porém, não se realiza em uma concepção em que os conceitos são apreendidos pela criança de forma pronta, a partir da soma de vínculos associativos em um ensino direto, em que seriam absorvidos mediante um processo de compreensão e assimilação.

Esse tipo de ensino se mostra pedagogicamente estéril por ser um método escolástico que substitui a apreensão do conhecimento vivo por esquemas verbais mortos e vazios.

Portanto, o processo de desenvolvimento de conceitos ou de significados das palavras requer o desenvolvimento de uma rede de funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a imaginação, a comparação, a discriminação e a generalização.

A generalização compreende, assim, o movimento que o pensamento realiza para localizar, em um determinado sistema, as relações e os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais que formam o núcleo do conceito. Desse modo, a generalização significa, ao mesmo tempo, a tomada de consciência e a formação de conceitos.

Face ao exposto, observamos que o processo educativo a partir dessa concepção de aprendizagem e desenvolvimento requer que seus sujeitos estejam diretamente implicados, ativos e conscientes no processo de ensino-aprendizagem.

O envolvimento nesse processo demanda a totalidade dos sujeitos, o que inclui considerar suas emoções. Vigotski (2012) expressa que a emoção não é um agente menor do que o pensamento. Não basta que os alunos pensem e assimilem a matemática, por exemplo, mas que também a sintam, apresentando-se a preocupação de que a emoção esteja ligada ao novo conhecimento.

A concepção unilateral da personalidade humana interpreta, por algum motivo, o desenvolvimento como sendo apenas intelectual. Contudo, sob a abordagem da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento orientada pelas produções desta nova fase da Teoria Histórico-Cultural, o aspecto emocional do indivíduo é objeto da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e vontade: “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel organizador interno do comportamento” (VIGOTSKI, 2012, p. 139).

Sob a influência destas abordagens histórico-culturais e do materialismo histórico-dialético é que se constitui a didática desenvolvimental, a pensar os fundamentos pedagógicos de orientação da prática educativa.

Puentes e Longarezi (2017a) esclarecem que a didática desenvolvimental é uma ciência interdisciplinar articulada com a Pedagogia e com a Psicologia Pedagógica, e em sua constituição tem influência de pelo menos quatro bases teóricas: a) a filosofia: o significado da cultura na compreensão da psique (Marx, Engels, Lênin); o movimento de ascensão do abstrato para o concreto e formação do pensamento teórico (E. V. Iliénkov); a superação do objetivismo abstrato ou positivismo e o subjetivismo idealista (M. Bakhtin); b) a fisiologia: teoria do reflexo

condicionado (I. Pavlov); c) pedagogia: formação integral do homem, importância do social e da atividade no desenvolvimento psicológico (diversos pedagogos: N. K. Kkupskaia, Pistrak, Makarenko, Ushinski); e d) psicologia: o ensino promove o desenvolvimento (Kornilov, Blonsky, Vigotski, Rubinstein, Luria, A. N. Leontiev, Zaporozhets, Elkonin, Galperin, Zinchenko, Venguer, Bozhovich, Lomov, entre outros).

Com pesquisas e experimentos realizados na área educacional por L. V. Zankov, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, V. V. Davidov e N. F. Talizina é que se originaram as bases teóricas e práticas da didática desenvolvimental.

A tese que fundamenta a didática desenvolvimental é a ideia de que uma *obutchénie*⁴² adequada promove o desenvolvimento. Assim, o ponto central de suas pesquisas consiste no papel da *obutchénie* no processo de formação do pensamento teórico e da linguagem, na formação da consciência, na tarefa de ensinar a criança a pensar e a se orientar independentemente a partir da apropriação dos conhecimentos científicos e da experiência histórico-social.

Das pesquisas com este enfoque destacam-se a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev; a periodização do desenvolvimento psíquico de D. B. Elkonin; a atividade de estudo de V. V. Davidov, V. V. Repkin e outros; e a compreensão sobre a formação do pensamento teórico de E. V. Ilienkov, construções que fundamentam a orientação da didática desenvolvimental à adequada atividade de *obutchénie*.

Com esses pressupostos, a didática desenvolvimental concebe a atividade de estudo em uma nova estrutura, a de promover mudanças no desenvolvimento psíquico da criança mediante novas formações, como: linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas, emoções, sentimentos, imaginação, afetos, motivos, dentre outros.

E como concretizar a organização adequada da atividade de *obutchénie*? Para responder em conformidade com a didática desenvolvimental, deve-se ter em mente a preocupação tanto pelo conteúdo quanto pelo método que viabiliza a formação do pensamento teórico.

O conteúdo precisa realmente influenciar de maneira efetiva o desenvolvimento, isto é, precisa se referir a conhecimentos que constituem a base, a essência, dos conteúdos escolares. Tais conhecimentos essenciais permitem, portanto, apropriar-se de conceitos científicos e das

⁴² Na cultura russa, a palavra *obutchénie* expressa a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos estudantes (LONGAREZI; PUENTES, 2017a).

ações mentais que poderão ser aplicadas não só a uma determinada situação, mas que deverão se estender a novas e diferentes situações e necessidades no processo de ensino-aprendizagem. Logo, o conteúdo precisa permitir a realização de atividades cognitivas que potencializem o desenvolvimento e que possibilitem a apropriação de conceitos científicos e ações mentais.

Puentes e Longarezi (2017a) explicam a forma de organizar o conteúdo nessa abordagem:

Uma forma de se organizar os conteúdos, do geral para o particular, é a partir de uma abordagem sistêmica do tipo estrutural-funcional, o qual é baseado no materialismo dialético e histórico. Essa forma de organizar os conteúdos, desenvolvida por Reshetova (1988), constitui uma possibilidade de se contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos (Davidov, 1988a), sendo esse um indicador do desenvolvimento intelectual. (PUENTES; LONGAREZI, 2017a, p. 308).

A situação-problema é um dos métodos mais importantes para estimular o desenvolvimento do pensamento teórico, a independência e a capacidade criativa dos estudantes. Essa metodologia viabiliza e provoca o processo de transição contínua da Zona de Desenvolvimento Real para a Zona de Desenvolvimento Potencial.

Já o processo de assimilação de conhecimentos, bem como dos conceitos científicos e das ações mentais que formam o pensamento teórico, se dá pela via das condições de apreender a origem dos fenômenos e dos objetos a serem apropriados. E quais são estas condições? Não se dão pela via da transmissão do conhecimento pronto, mas a partir da interação com o objeto, com o outro, na atividade de transformar a experiência social (produção humana historicamente formada) em experiência individual (do interpsicológico ao intrapsicológico).

Esse processo se realiza no movimento contrário àquele em que a sociedade produz sua filogênese, do concreto ao abstrato, de modo que o estudante produz sua ontogênese do abstrato ao concreto. Isto se dá em uma atividade de *obutchénie* que precisa estar articulada com os seguintes componentes: necessidades, motivos, objetivos, condições, meios, ações e operações. A necessidade é condição primeira para a atividade, o motivo é o que move os sujeitos à ação, ao objetivo. A relação fundamental entre motivo e objetivo gera ações que potencializam a aprendizagem e a produção de sentidos. Para cada ação há operações correspondentes que representam o modo de agir.

O objetivo da atividade, portanto, é a formação do pensamento teórico realizado pelo movimento do abstrato ao concreto. Essa é uma mudança substancial promovida pela Didática desenvolvimental, isto é, é realmente assumir a proposta de ensinar a pensar. E como ensinar a pensar? E. V. Iliénkov (1964) responde:

[...] é necessário organizar a auto assimilação do conhecimento científico de tal maneira que, de forma concisa e abreviada, reproduza a processo histórico real, a origem e o desenvolvimento deste conhecimento. A criança, neste caso desde o início, não adquire resultados preparados, mas é, como se diz, um copartícipe do processo criador. Isto, evidentemente, não significa que a criança seja obrigada a “inventar” independentemente todas as fórmulas descobertas pelos homens a centenas de milhares de anos atrás, mas a criança deve descobrir o caminho de sua descoberta. Então, essas fórmulas são assimiladas não como receitas abstratas, mas como princípios gerais, reais e concretos aplicados na solução de tarefas também reais e concretas. (ILIÉNKOV, 1964, p. 23. Tradução nossa).

Sob essa perspectiva, a *obutchénie* se concretiza mediante a apropriação da experiência acumulada e desta forma os estudantes se apropriam dos modos e métodos de pensar os fenômenos de uma determinada sociedade. Nesse processo cada sujeito produz sua a cultura assimilada, determinada não pela apropriação do conteúdo, mas pelo processo que permite o desenvolvimento pela via da transformação da atividade externa, de forma colaborativa, para um nível superior: o mental.

Disso, revelam-se as importantes contribuições da psicologia para a pedagogia, evidenciando-se que temas abordados pela psicologia originaram a elaboração de várias teorias e conceitos pedagógicos. No contexto soviético, em que aparentemente a ligação entre as duas ciências é ainda mais expressiva, as marcas de uma psicologia podem, sem dúvida, ser percebidas na pedagogia.

Diante do exposto, a Pedagogia assume, na construção da sociedade socialista, a proposta de influir cientificamente na política educacional e na atividade prática dos professores. A finalidade é educar a partir de uma sólida formação filosófica, política e moral que fortaleça concepções e ações a favor da consolidação da revolução socialista. O ensino tem como essência o desenvolvimento das capacidades criadoras dos estudantes, e a educação se orienta para sua formação moral, é a unidade entre instrução, educação e desenvolvimento. Como bem explica Danilov (1984):

Na sociedade socialista não há contradição entre processo de ensino do conteúdo científico e as tarefas educativas da escola. A educação, o ensino e formação constituem uma íntima unidade, já que estes processos se intercondicionam e se apoiam entre si. O caráter educativo do ensino se distingue pelo trânsito ou a transformação dos conhecimentos conscientemente assimilados e dos princípios e teorias científicas em convicções, na formação da ideologia dos educandos, e pelo trabalho intelectual e físico permanentes, que lhes inculcam o dinamismo, o hábito de trabalho sistemático, a avidez de conhecimentos e aspiração de aplicá-los para o bem geral. A educação junto com os conhecimentos e as habilidades permitem que os alunos dominem os fundamentos da moral e de sua conduta também moral. (DANILOV, 1984, p. 151. Tradução nossa.).

Todos estes estudos foram definitivos na elaboração de princípios didáticos, pois a partir destas constatações os autores orientados pela perspectiva marxista desenvolveram as orientações pedagógicas ao trabalho do professor e do estudante.

Sob estes aportes, os princípios didáticos na perspectiva marxista foram elaborados observando tanto as produções no campo das pesquisas da Pedagogia, Didática, Psicologia, Fisiologia, Filosofia, dentre outras ciências, como da Política. É possível observar, em cada sistema de princípios didáticos, elementos que atendem à concepção social e histórica do homem, o papel da cultura no desenvolvimento humano e a atividade como produção humana, resultado de estudos da Psicologia soviética. Em essência, essa influência se revela em orientações sobre periodização da atividade de estudo, motivação, formação de conceitos, a centralidade do conhecimento científico, entre outros a serem explicitados oportunamente, com os objetivos de, precipuamente, promover uma nova sociedade contrária à sociedade burguesa-capitalista.

Como uma síntese possível desses fundamentos para a elaboração de sistemas de princípios didáticos sob a perspectiva da educação marxista, consideramos importantes alguns conceitos, como de sujeito, personalidade, atividade, aprendizagem e desenvolvimento. O sujeito é aquele que realiza a atividade para alcançar determinadas transformações em sua personalidade, para assimilar um determinado conteúdo, para formar novas atitudes, valores, formas de comportamento. É aquele que age conscientemente, é um sujeito concreto que pertence a um contexto social, histórico e cultural. O desenvolvimento integral da personalidade expressa a essência de cada indivíduo como resultado dos sistemas de indivíduos em interação, isto é, um desenvolvimento de potencialidades próprias nas formas culturalmente estabelecidas.

Atividade é a força propulsora do processo de formação e desenvolvimento psíquico e da consciência, porém, não é qualquer atividade, mas é aquela responsável pelas mudanças qualitativas das funções superiores psicológicas. Este tipo de atividade chamada de “guia” por Vigotski e de “principal” por Leontiev, é estabelecida a partir dos períodos determinados do desenvolvimento psíquico. Portanto, a atividade é aquela que tem o lugar o processo de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades e na qual se formam a percepção, a memória, atenção, pensamento.

A relação de aprendizagem e desenvolvimento tem como ponto de partida a consideração de que processos psicológicos superiores têm origem na cultura. Desse modo, a cultura, os conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pela humanidade, é interiorizada por meio da atividade mental, tornando-se em função psicológica individual interna. A aprendizagem, portanto, torna-se condição necessária para transformação qualitativa

das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores e, assim, impulsiona o desenvolvimento ao assimilar, interiorizar o conteúdo histórico-cultural.

Desses principais fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, os autores L.S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e Ya. Galperin (1902–1988) apresentados por I. B. Núñez, 2009, V.V. Davydov (1975), M.A. Danilov (1984), L. Zankov (1975), A. A. Leontiev (1999), N. A. Konstantinov, A. L. Savich e M.T. Smirnov (1964) e N.V. Savin (1972), os alemães L. Klingberg (1972) e Coletivo de Autores⁴³ (1981), os cubanos Labarrere Reyes e Valdívia Pairo (2001), Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002), Mitjás Martínez⁴⁴ (1997/2017) e os brasileiros L. C. Libâneo (1990), M. S. F. Sforzi (2015) e o autor L. M. A. Souza (2016)⁴⁵ formulam princípios didáticos buscando estruturar o processo de ensino-aprendizagem como base fundante do desenvolvimento integral do ser humano, assim como princípios na área de formação de professores, formulados pelas autoras brasileiras M. A..S. Franco (2013) e A. M. Longarezi (2017).

Os diferentes sistemas didáticos que se originaram, tanto da influência do marxismo-leninismo como da orientação da Teoria Cultural-Histórica, concebem a necessidade de direcionar o processo de ensino-aprendizagem às exigências da sociedade conforme o contexto histórico, a fim de constituir o novo homem para uma nova sociedade socialista. No caso dos autores brasileiros, a preocupação é a 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 impera no país.

⁴³ Trata-se de uma obra integrada por autores Soviéticos e Alemães: O. A. Abdullina, V. S. Aranski, Yu. K. Babanski, H. Becker, O. S. Bogdanova, E. Drefenstedt, D. B. G. N. Filonov, V. E. Gmurman, L. Yu. Gordin, K. H. Günther, V. Kienitz, M. I. Kondakov, I. Yu. Lerner, O. Mader, E. I. Monosson, G. Neubert, G. Neuner, A. M. Nisova, V. I. Petrova, A. I. Piskunov, R. Rudolf, E. Scharnhorst, M. N. Skathin, N. I. Sozerdotov, G. I. Schukina, H. Stolz, K. Tackmann, K. H. Walter, G. Wilms.

⁴⁴ Albertina Mitjás Martínez é uma pesquisadora de nacionalidade cubana residente no Brasil desde 1995. Formou-se como psicóloga na Universidade da Havana no ano 1971 e obteve o título de Doutora em Ciências Psicológicas na mesma universidade em 1993. Fez cursos de pós-graduação na Universidade de Moscou nos anos 1983/1984 e estágio de pós-doutorado na Universidade Autônoma de Madri em 2007. Albertina começou a desenvolver seus interesses científicos pelos temas de psicologia e educação a partir de seu trabalho como professora de física do ensino secundário e médio em 1966 e 1967. Interessou-se inicialmente pelo estudo do pensamento, especialmente pelo processo de solução de problemas e pelo pensamento criativo. A convicção de que esses processos não poderiam ser compreendidos fora de um sistema mais amplo a aproximou ao estudo da personalidade e da criatividade. Trabalhou como professora visitante de 1995 a 1999 no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília/UnB. Trabalhou como docente efetivo da Faculdade de Educação da UnB de 2002 até sua aposentadoria, em 2015. Atualmente é pesquisadora colaboradora da UnB e docente do Programa de pós-graduação em Educação onde coordena o grupo de pesquisa Criatividade e inovação na perspectiva cultural-histórica da subjetividade. (Biografia disponível em: www.albertinamitjansmartinez.com/trajetoria-academica. Acesso em: 27 dez. 2018).

⁴⁵ Souza elabora princípios didáticos para o ensino da Sociologia no Ensino Médio.

A apreensão de princípios didáticos pelos autores investigados nesse estudo foi, então, permeada pelo seguinte questionamento: que reflexões podem ser constituídas sobre os sistemas de princípios didáticos sob a base materialista histórico-dialética?

A elaboração de princípios didáticos pautados pelos pressupostos teórico-metodológicos da teoria do conhecimento materialista histórico-dialético se orienta pela proposta de superar a relação dicotômica entre teoria e prática, no desenvolvimento de uma nova forma de organização do processo de ensino-aprendizagem, tendo como fundamento a didática. Para isso, os princípios apreendidos no contexto soviético valorizam os conhecimentos científico-culturais como base para a transformação da realidade e construção de uma sociedade contrária à hegemonia dos ditames do capitalismo.

No interior da própria perspectiva marxista dos princípios didáticos, não obstante os pontos comuns que identificam os distintos autores que a compõem, pode-se perceber particularidades e divergências que, em alguns dos casos, chegam a ser bastante explícitas. Esse é o motivo pelo qual é possível estabelecer também, no interior de uma mesma concepção, diferentes classificações e tipologias segundo os critérios que se adotem (históricos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, didáticos, metodológicos, geográficos, etc.). No caso específico da dessa tese, sem que com isso se ignore o valor dos restantes, foram adotados os critérios histórico e geográfico.

Desse ponto de vista, os princípios didáticos podem ser classificados em dois grandes grupos: a) Princípios didáticos na perspectiva marxista europeia; b) Princípios didáticos na perspectiva marxista latino-americana. Ainda, cada um desses grandes grupos pode ser classificado, respectivamente, em outros dois grupos menores: a) Princípios didáticos na perspectiva marxista europeia: soviética e alemã; b) Princípios didáticos na perspectiva marxista latino-americana: brasileira e cubana.

Da mesma maneira, em cada uma destas classificações, é possível estabelecer diferentes tipologias de princípios didáticos com base nos estudos localizados e sistematizados. No âmbito do presente estudo, as tipologias ficaram assim definidas:

QUADRO 8 - CLASSIFICAÇÕES E TIPOLOGIAS DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA

Classificação I	Classificação II	Tipologias
Princípios didáticos na perspectiva marxista europeia	Princípios didáticos na perspectiva marxista soviética.	- I. B. Núñez (2009): (L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e P. Ya. Galperin) - N. A. Konstantinov, A. L. Savich e M. T. Smirnov (1964) - N. V. Savin (1972) - V. V. Davydov (1975) - M. A. Danilov (1984)

		- L. V. Zankov (1975) - A. A. Leontiev (1999) - Coletivo de Autores (1981) ⁴⁶
	Princípios didáticos na perspectiva marxista alemã	- L. Klingberg (1972) - Coletivo de Autores (1981)
Princípios didáticos na perspectiva marxista latino-americana	Princípios didáticos na perspectiva marxista cubana	- Labarrere Reyes e Valdívia Pairol (2001) - Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002) - Mitjáns Martínez (1997/2017)
	Princípios didáticos na perspectiva marxista brasileira	- J. C. Libâneo (1990) - M. S. F. Sforzi (2015) - L. M. A. Souza (2016)* - M. A. S. Franco (2013)** - A. M. Longarezi (2017)**
* Princípios Didáticos para o ensino da Sociologia no Ensino Médio. **Princípios Didáticos para a formação de professores.		

Fonte: A autora.

Ressaltamos que esse capítulo buscou esboçar a abordagem materialista, histórica e dialética fundamentada principalmente por Marx, Engels e Lênin, que formaram o arcabouço teórico-prático da Psicologia Soviética, fundamento pelo qual se orientaram os esforços pedagógicos na formulação de princípios didáticos. Por esta finalidade, apontamos os estudos de Vigotski a fim de evidenciar sua centralidade sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir da consideração de que o psiquismo tem sua origem social e cultural. A partir desses aportes, passamos a apresentar a materialização destes estudos na elaboração de princípios didáticos pelos autores considerados no recorte metodológico desta pesquisa.

⁴⁶ Conferir a nota número 10.

4. CLASSIFICAÇÕES E TIPOLOGIAS DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA

Neste capítulo apresentaremos os princípios didáticos elaborados sob perspectiva marxista, conforme o recorte de fundamentação filosófica, psicológica e pedagógica, bem como de contextualização da realidade histórica e geográfica, desenvolvidos no capítulo anterior.

As classificações e as tipologias destes princípios didáticos serão trabalhadas a partir da adoção de dois critérios: o histórico e o geográfico. Deste modo, organizam-se os princípios didáticos conforme os trabalhos de seus autores, divididos em dois grandes grupos e suas subdivisões: a) Princípios didáticos na perspectiva marxista europeia: **autores soviéticos**: L. S. Vigotski (1896-1934); A. N. Leontiev (1903-1979); P. Ya. Galperin (1902–1988) apresentados por I. B. Núñez (2009); N.A. Konstantinov, A. L. Savich e M. T. Smirnov (1964); N. V. Savin (1972); V.V. Davydov (1975); M.A. Danilov (1984); L. Zankov (1975); e A. A. Leontiev (1999); e **autores alemães**: L. Klingberg (1972); e Coletivo de Autores (1981); e b) Princípios didáticos na perspectiva marxista latino-americana: **autores cubanos**: Labarrere Reyes e Valdívia Pairol (1988/2001); Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002); Mitjáns Martínez (1997/2017) e **autores brasileiros**: J. C. Libâneo (1990); M. S. F. Sforzi (2015); L. M. A. Souza (2016); M. A. S. Franco (2013) e A. M. Longarezi (2017). Ao todo são 17 (dezessete) sistemas de princípios didáticos formulados por mais de 21 (vinte e um) autores.

No exercício de apresentar cada sistema de princípios didáticos elaborados por estes autores organizamos o texto da seguinte forma: a) fundamentação teórico-metodológica de cada autor; b) a tipologia de sistema de princípios didáticos; e c) suas principais características.

Nesse exercício de apresentar os sistemas de princípios didáticos dos autores citados anteriormente esclarecemos que expressamos os fundamentos elaborados e defendidos por cada um.

4.1. Os princípios didáticos na perspectiva marxista europeia: autores soviéticos e alemães

Os princípios didáticos na perspectiva marxista europeia são desenvolvidos em nove sistemas elaborados pelos seguintes autores soviéticos: Núñez (2009) apresentando Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e P. Ya. Galperin (1902–1988), Konstantinov, Savich e Smirnov (1964), Savin (1972), Davydov (1975), Danilov (1984), Zankov (1975), e A. A. Leontiev (1999); e dois sistemas dos seguintes autores alemães: Klingberg (1972) e Coletivo

de Autores (1981) obra formada por autores soviéticos e alemães como já descrito no capítulo 3.

4.1.1. **As tipologias de princípios didáticos na perspectiva soviética:** Núñez apresentado L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e P. Ya. Galperin; Konstantinov, Savich e Smirnov; Savin; Davydov; Danilov; Zankov; A. A. Leontiev; Coletivo de Autores.

Sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário.
(LÊNIN, 1902).

A pedagogia e a psicologia soviéticas se estabeleceram a partir do reconhecimento da importância e do papel primordial da educação no processo de construção da personalidade. Por isso, conferem especial atenção às investigações sobre a formação da psique na infância e na juventude sob a influência da educação e, assim, concentram esforços na consecução de meios que potencializem o desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem. A educação é pensada, planejada e realizada com o intuito de assegurar que os objetivos políticos se concretizem. Assim, como exemplifica Savin (1972):

O Programa do Partido Comunista da URSS determina com precisão as tarefas da escola soviética, a qual deve garantir aos alunos:

- O conhecimento sólido dos fundamentos da ciência;
- O domínio dos princípios da concepção comunista do mundo;
- A preparação laboral e politécnica, de acordo com o nível crescente de desenvolvimento da ciência e da técnica, e tendo em conta as necessidades da sociedade, as aptidões e desejos dos alunos;
- A educação moral, estética e física da jovem geração.

É impossível que avance a grande tarefa de construção do comunismo sem o desenvolvimento integral do próprio homem. Não é possível o comunismo sem que haja um alto nível cultural, de instrução, consciência social e maturidade interna dos homens, como tampouco é possível sem a correspondência base técnico-material. (SAVIN, 1972, p. 38-39).

Núñez (2009), a partir dos estudos dos autores soviéticos Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Galperin (1902–1988), extrai princípios didáticos de suas obras, desse modo neles estão expressas as teses fundamentais desses autores, Davydov (1975), Danilov (1984), Zankov (1975), A. A. Leontiev (1999), Konstantinov, Savich e Smirnov (1964) e Savin (1972) elaboraram princípios didáticos a partir da perspectiva materialista histórico-dialética em que orientam, por meio da atividade do homem, a apreensão do objeto e sua transformação, bem como sua própria transformação. Nesse sentido, trabalham para que os princípios didáticos sedimentados e alimentados pelo marxismo possam formar o novo homem, uma nova sociedade

socialista. Passa-se, então, à identificação destes princípios, acompanhados de quadro descritivo-analítico de suas principais características.

4.1.1.1. núñez (2009) apresentando Lev. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e Ya. Galperin (1902–1988).

Os psicólogos Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Galperin (1902–1988) desenvolveram referenciais teóricos orientadores, principalmente a partir dos fundamentos psicológicos e filosóficos para um processo de ensino-aprendizagem que mobiliza a personalidade integral do aprendiz na sua formação como sujeito histórico e social.

Os princípios didáticos extraídos por Núñez (2009) se originam, portanto, desses autores russos e neles estão sintetizadas suas principais teses surgidas das pesquisas sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento a partir da sua unidade dialética. A Teoria Cultural-Histórica constitui o arcabouço teórico destes princípios didáticos.

Da análise da Teoria Cultural-Histórica, destacam-se três teses centrais que Núñez (2009) apreende na elaboração de princípios: a) a atividade mental é exclusivamente humana, sendo, portanto, resultado da aprendizagem social, da assimilação da cultura e das relações sociais; b) “[...] o único bom ensino é que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114); e c) a relação entre Zona de Desenvolvimento Efetivo e Zona de Desenvolvimento Potencial (VIGOTSKI, 2010, p. 113).

Assim, entende-se que o desenvolvimento do sistema das funções psicológicas superiores é um processo histórico aprendido e desenvolvido, sendo que as estruturas de percepção, a atenção e memória voluntária, as emoções, o pensamento, a linguagem e a resolução de problemas assumem diferentes modos conforme o contexto histórico da cultura, suas relações e, em particular, de acordo com cada sujeito.

Nessa linha, o estudo do desenvolvimento da psique assume o sentido evolutivo, concepção marxista de que qualquer fenômeno pode ser apreendido pelo estudo de sua origem e relações. Os processos mentais são abordados considerando a evolução e o desenvolvimento social (filogênese) e individual (ontogênese).

Podemos afirmar que a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento compreende o eixo fundamental destes autores soviéticos. Núñez do estudo de Vigotski, portanto, destaca o momento de sua obra em que o processo de internalização representa a transformação de uma função externa em uma função psicológica e que a aprendizagem torna-se condição necessária para a transformação qualitativa das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Assim, formulou princípios didáticos em que o processo de ensino-aprendizagem

promova o desenvolvimento, isto é, a organização de atividades e ações que resultem na transformação e transição sempre evolutiva da Zona de Desenvolvimento Efetivo (ZDE) à Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP).

Sob o postulado da formação da personalidade integral do estudante e sua formação como sujeito social e histórico, que tem como fonte a Teoria Cultural-Histórica de Vigotski (a teoria da ZDP, a formação de conceitos científicos, o pensamento teórico e o processo de assimilação⁴⁷), a Teoria da Atividade de Leontiev (atividade, aprendizagem e formação de conceitos científicos na escola) e a Teoria de Formação das Ações Mentais de Galperin (processo de internalização: plano interpsicológico para o intrapsicológico), Núñez (2009) reconhece os princípios didáticos como condição necessária para organização dos processos de ensino-aprendizagem.

Núñez (2009) depreende que a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski traz para o processo de ensino-aprendizagem um novo enfoque:

[...] a aprendizagem torna-se condição necessária para transformação qualitativa das funções psicológicas elementares em funções superiores e, dessa forma, a aprendizagem estruturada de forma adequada, e de forma dialética interage e impulsiona o desenvolvimento. [...]

Ao iniciar a escola elementar, a criança já alcançou um nível de maturidade bastante desenvolvido das funções mentais, tais como: percepção, atenção e memória. Etapa fundamental para a assimilação de conceitos científicos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nessa etapa, a criança começa o período de assimilação dos conceitos, mas não é capaz de ter consciência deles e muito menos de aplicá-los na solução de tarefas. É de responsabilidade da escola, por meio da aprendizagem, resolver essa dupla problemática. (NÚÑEZ, 2009, p. 29).

Pelo entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade social de apropriação e objetivação do conhecimento, na qual o estudante assimila os modos de pensar em atividade e interação pela via dos fundamentos do conhecimento científico, é que a Teoria Cultural-Histórica faz repensar todo o processo de ensinar e de aprender.

⁴⁷ Processo de assimilação: define-se pela capacidade humana de transformar a experiência social em experiência individual (o passo do interpsicológico ao intrapsicológico). Uma das contribuições mais importantes sobre a teoria da assimilação deve-se a Leontiev (1974), que explica que para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver uma atividade que reproduza os seus traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. Davydov (1988) contribui afirmando que o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualificadas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base. Desta forma, assimilar exige do aluno a realização na escola de um tipo específico de atividade de apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais num processo similar ao que a sociedade fez para produzir esses conceitos. O estudante desenvolve o pensamento teórico aprendendo conceitos e ações no processo de formação e constituição de sua ontogênese pela reprodução do processo de formação da filogênese da sociedade, só que no sentido contrário. A sociedade produz a sua filogênese indo do concreto para o abstrato, já o estudante produz sua ontogênese indo do abstrato para o concreto. Os conceitos dos quais os alunos se apropriam estão prontos na sociedade e para assimilá-los exige-se condições didáticas especiais relacionadas aos conteúdos, bem como às formas (métodos) de sua apropriação. (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Ao se analisar a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, entende-se que a atividade real une o sujeito com a realidade, o que determina o desenvolvimento da consciência, sendo estes os elementos mais importantes para a formação de conceitos científicos na escola (NÚÑEZ, 2009). O processo de formação de conceitos, assim, impõe como condição a definição do tipo da atividade necessária para sua formação, de modo que não é qualquer atividade que desencadeia o desenvolvimento potencial e das funções superiores (raciocínio lógico, atenção voluntária, linguagem, imaginação criativa, memória). Os componentes da atividade são: objetivos, necessidades, motivos, ações e operações. O que caracteriza a real atividade é a coincidência entre o seu objetivo e seu motivo. O motivo tem sua origem na necessidade e move o sujeito realizar ações que envolve operações para satisfazê-la.

Nesse enfoque, a formação de conceitos se estrutura sobre três princípios:

- a) A atividade que leva a formação de conceitos;
- b) A atividade que o aluno deve realizar para assimilação do conceito;
- c) A atividade que deve compreender as etapas da formação dos conceitos essenciais do processo, ou seja, os indicadores qualitativos que possibilitam descrever os diferentes estados, aplicando o método genético, o qual permite orientar o processo do princípio ao fim nos mesmos sujeitos. A solução desta problemática é proposta por Ya. Galperin (1986), na Teoria da Assimilação das ações Mentais. (NÚÑEZ, 2009, p. 73).

Já para a Teoria da Assimilação das Ações Mentais de P. Ya. Galperin (1902–1988), o principal enfoque é o papel da atividade para desenvolver a aprendizagem, a formação de ações mentais sob uma base orientadora da ação, movido pelo questionamento de como se realiza o processo de internalização da atividade externa em processos mentais do pensamento, ações externas em internas. No entendimento de Rezende e Valdés (2006):

Por meio da ação, o sujeito aplica e testa os esquemas referenciais que fundamentam a tomada de decisão, direcionam a execução e subsidiam a avaliação. A consequência imediata de se fornecer ao aprendiz uma base orientadora da ação é o aumento do nível de eficiência da ação na solução da situação-problema. Esse, no entanto, é apenas o ponto de partida para uma série de outros estágios decorrentes da aprendizagem, que envolvem a diferenciação da ação e, principalmente, a interiorização das ações na formação de novos conceitos mentais.

Para cada estágio da aprendizagem existe um conjunto de propriedades correspondentes, que necessariamente devem ser desenvolvidas para que o sujeito tanto tenha condições de dar continuidade ao processo, iniciando as fases posteriores, como também garantindo a possibilidade de transitar facilmente de um estágio para o outro. (REZENDE; VALDÉS, 2006, p. 1218-1219).

Assim, concebe-se o ensino-aprendizagem como um tipo específico de atividade cuja realização mobiliza o aluno a novos conhecimentos, hábitos e ao desenvolvimento de sua personalidade. Dessa forma, cada tipo de atividade compõe de um sistema que serve para a estrutura de seus componentes: os conhecimentos (base gnosiológica), as ações, as operações

(componentes executores que permitem a transformação do objeto) e os motivos e objetivos (com componentes indutores da personalidade). De maneira pormenorizada:

Uma habilidade geral se define como o domínio de ações gerais (psíquicas e práticas) que permitem a regulação racional da atividade. Conta com a ajuda dos conhecimentos que o estudante dispõe ou se apropria para a solução de situações problemas, de forma tal a satisfazer determinadas necessidades.

Ao considerar a estrutura da ação, Galperin correlacionou a orientação com a execução e, dessa forma, compreende-se que a execução é dirigida pela orientação, ou seja, o pensamento em ação. Para se formar o sistema de operações da ação, precisa-se de uma orientação adequada em estreita união com os conceitos. Dessa forma, a formação da habilidade é planejada no passo da orientação como ação externa, detalhada e consciente para uma ação mental, abreviada e automatizada que se produz segundo determinadas etapas de assimilação.

Na teoria de Galperin, são identificados três subsistemas integrados entre si: a) o das condições que garantem a correta execução da ação (das condições); b) o das propriedades qualitativas da ação que possibilitam a formação da ação com determinadas qualidades (dos indicadores qualitativos); c) e o da passagem da ação do plano externo ao plano mental, ou seja, a das etapas de assimilação. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2015, p. 7).

A ação intelectual faz a transformação “mental” do objeto. Esta habilidade deve ser aprendida, donde surge o questionamento de como promovê-la no processo de aprendizagem. O desenvolvimento de uma ação intelectual passa pelas seguintes etapas principais: composição da base orientadora da ação; formação da ação no plano material ou materializado; formação da forma verbal da ação; formação da ação como um ato intelectual – etapa mental.

Núñez (2009), em análise profunda e sistemática das pesquisas de Vigotski, Leontiev e Galperin, explicita que a origem de seus princípios didáticos tem neles sua fonte e, que, “alguns deles, embora se façam presentes no ensino tradicional, assumem novos significados nesse outro contexto”. (NÚÑEZ, 2009, p. 131-132).

Os quinze princípios extraídos por Núñez (2009) a partir da obra de Vigotski, Leontiev e Galperin, são descritos no quadro a seguir, bem como algumas de suas características.

QUADRO 9 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS EXTRAÍDOS POR NÚÑEZ (2009)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio do caráter educativo do ensino	Unidade entre instrução e educação.
2) Princípio do caráter científico do ensino	Formação do pensamento teórico.
3) Princípio do ensino que desenvolve	O ensino adequado é fonte o desenvolvimento.
4) Princípio do caráter consciente da atividade	O caráter consciente promove a autorregulação da aprendizagem e desenvolve as estratégias de aprender.
5) Princípio do caráter objetual da atividade	Identificação das ações específicas e necessárias a serem realizadas com os objetos revelam o conteúdo do conceito.

486) Princípio da definição exata dos objetivos	Os objetivos direcionam a realização do processo de ensino-aprendizagem de forma correta pelo professor e aluno.
7) Princípio do caráter seletivo da percepção	Fundamenta-se na teoria marxista do reflexo.
8) Princípio do caráter ativo da assimilação	A interação ativa e consciente com o objeto promove a sua assimilação.
9) Princípio da vinculação da aprendizagem com a vida	A prática social é o critério para que a aprendizagem adquira sentido para o aluno.
10) Princípio da ilustratividade e da materialização	O conhecimento da essência que une a diversidade de casos particulares promove o conhecimento na sua totalidade e materialização.
11) Princípio da unidade entre o ilustrativo e o verbal	A unidade entre o ilustrativo e o verbal auxilia na passagem do plano ilustrativo para o verbal.
12) Princípio da retroalimentação	Concepção de aprendizagem como um processo contínuo.
13) Princípio do caráter sistêmico do objeto da assimilação	O conteúdo deve se estruturar sobre núcleos invariantes de conhecimentos (essenciais e gerais) fundamentados nos métodos genético e funcional.
14) Princípio da sistematização do ensino	A assimilação dos conhecimentos, a formação de habilidades e hábitos exigem: a) ordem no sistema; b) planejamento; c) sequência adequada de atividades; d) articulação lógica entre os conteúdos.
15) Princípio da aprendizagem criativa	A familiarização sistemática de situações que incentiva a criatividade individual e/ou em grupo potencializa atitudes criadoras.

Fonte: A autora com base em Núñez, 2009.

Os princípios didáticos são postulados gerais de origem das regularidades que orientam a ação pedagógica assumindo a intencionalidade e a finalidade educativa das concepções que os orientam. Por seu caráter diretivo, Núñez (2009) compreende que os princípios didáticos têm caráter geral e sistêmico. O caráter geral refere-se por aplicar a todas as disciplinas e níveis de ensino, determinando o conteúdo, os métodos, as formas de organização e de orientar de forma científica a ação didático-pedagógica do professor. O caráter sistêmico compõe um todo inter-relacionado, cada um, tem uma determinada função e formam uma unidade. Assim, “eles possibilitam que a direção do processo de ensino-aprendizagem não seja por tentativa e erro ou por um ativismo afastado de uma teoria da aprendizagem. Eles articulam a didática (o ensino) com a aprendizagem.” (Núñez, 2009, p. 147)

Para Núñez (2009), a aplicação dos princípios didáticos derivados das teorias de Vigotski, Leontiev e Galperin impõe uma transformação nas categorias fundamentais da didática que orientam a organização e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem:

⁴⁸ Os princípios didáticos de “6” a “15” derivam da Teoria de P. Ya. Galperin

O conhecimento e aplicação destes princípios didáticos são uma condição necessária para a organização do processo de ensino-aprendizagem fundamentado nas ideias da aprendizagem como um tipo específico de atividade mediada, com caráter eminentemente social. Esses princípios didáticos, embora sejam guias para a ação não constituem dogmas, pois são o resultado de uma prática social na qual as teorias em questão tomam sentido e se ressignificam e, portanto, são suscetíveis de modificações por novas experiências e investigações pedagógicas. Daí a necessidade de que, para ser postos em prática, exija-se de cada professor um alto grau de reflexão crítica e de criatividade em seu trabalho profissional. (NÚÑEZ, 2009, p. 148).

Núñez expressa nos princípios didáticos os fundamentos básicos da Psicologia Soviética: o caráter ativo da personalidade, a natureza social do desenvolvimento psíquico, a unidade da psique e a da atividade. Interessante, em sua fala, que expõe a necessidade destes princípios ganharem a unidade teórico-prática por meio da materialização pelo professor, de forma situada e concreta na realidade em que atua para que, assim, avalie sua pertinência, solidez e a sua real potencialidade de promover o desenvolvimento integral do educando.

4.1.1.2. N. A. Konstantinov, A. L. Savich, M. T. Smirnov (1964)

Konstantinov, Savich e Smirnov, na obra *Problemas Fundamentais da Pedagogia* (1964) buscam apresentar recomendações indispensáveis para a apropriada compreensão da pedagogia e aprofundamento da ciência pedagógica, a partir de um ciclo de conferências promovidas em diversas Faculdades da Universidade de Moscou. É deste movimento de convenções de estudo, sob a concepção marxista-leninista do conhecimento, que elaboram o sistema de princípios didáticos como guia de orientações científicas para o professor.

Afirmam que o lugar e o papel da educação na construção da sociedade determinam seus fins e seus objetivos, que vão fundamentar a resolução dos problemas relativos ao conteúdo da instrução, a organização e os métodos do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, reconhecem sua essência como sendo “a transmissão pelas gerações mais velhas do patrimônio da humanidade e sua assimilação pelas novas gerações, através da educação” (KONSTANTINOV; SAVICH; SMIRNOV, 1964, p. 33, tradução nossa).

A partir disto, estabelecem a relação do desenvolvimento da educação com as forças e formas de produção comuns a todas as formações econômicas das sociedades e que, assim, vão influenciar na direção e nas mudanças quanto ao conteúdo, organização e método da educação.

Em uma sociedade dividida em classe, as relações de produção respondem aos interesses dos proprietários dos meios de produção. A classe dominante organiza, também, o processo educativo conforme seus interesses. Desta forma, a educação se converte em um meio

de consolidar a posição soberana da classe dominante, preparação da força de trabalho e a produção de bens materiais, bem como, de manutenção das relações de produção existentes.

Nesse sentido, faz-se necessária uma revolução na educação também para acompanhar a revolução que a sociedade se propõe. Sob os postulados de Marx, Engels e Lênin, tendo a revolução como conceito e como ação, a educação assume uma concepção científica dos fins e dos objetivos para a educação nas novas gerações:

A primeira necessidade da educação comunista consiste em educar os jovens da União Soviética como construtores conscientes ativos do comunismo e como defensores de nossa pátria; devem desenvolver-se de maneira plena, harmônica, espiritual e fisicamente, e possuir uma educação politécnica. (KONSTANTINOV; SAVICH; SMIRNOV, 1964, p. 52, tradução nossa).

Essa primeira necessidade é considerada a finalidade da educação da União Soviética, a partir do que se estabelecem programas para a erradicação do analfabetismo, ampliação de escolas e faculdades para os trabalhadores, um sistema unificado de ensino geral bem articulado, revisão cuidadosa de conteúdo do ensino, dos programas e dos manuais sob a orientação do caráter educativo do trabalho na educação, dentre outras ações.

A Didática, nessa perspectiva, assume papel fundamental, por se ocupar da investigação sobre “o que” e “como” ensinar numa concepção em que o ensino se realiza por meio da atividade cognoscitiva do aluno e da atividade do professor que dirige a atividade do aluno de forma organizada e intencional.

Dessa maneira, para a Pedagogia Soviética sob a base metodológica do materialismo dialético, a teoria marxista-leninista do conhecimento, a Didática assume como base científico-natural a Teoria do Reflexo de I. P. Pávlov acerca do psiquismo (KONSTANTINOV; SAVICH; SMIRNOV, 1964, p. 146).

Sob essas compreensões, a 9ª Conferência analisada por Konstantinov, Savich e Smirnov (1964) desenvolve os princípios didáticos.

QUADRO 10 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS DESENVOLVIDOS POR KONSTANTINOV, SAVICH E SMIRNOV (1964)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio da percepção sensorial	Fundamentação na teoria marxista-leninista do reflexo e na psicologia soviética da teoria de I. P. Pávlov. Do concreto ao abstrato, da percepção ao pensamento abstrato.
2) Princípio da assimilação ativa e consciente	A assimilação consciente depende da atividade cognoscitiva do aluno.

3) Princípio da solidez na memorização e assimilação dos conhecimentos	Memorização sólida significa recordar e aplicar o conhecimento na realização de um trabalho ou em uma situação da vida prática.
4) Princípio da acessibilidade	A acessibilidade considera as características da idade, as particularidades individuais e o conhecimento prévio.
5) Princípio da sistematização	A sistematização se organiza pela estrutura lógica da disciplina, tendo como base o que lhe antecede e fundamento para os novos conhecimentos.
6) Princípio do caráter científico	O ensino das bases da ciência aos alunos os prepara para atuar de forma produtiva na vida social.

Fonte: A autora com base em Konstantinov, Savich e Smirnov (1964).

Os princípios didáticos que apreendem os autores citados se caracterizam por seus fundamentos filosóficos marxista-leninista e determinam diretrizes basilares para a formação do homem socialista: “Na escola há de utilizar-se da relação direta entre o aluno e pátria, há de orientá-lo de conteúdo ideológico em consonância do lugar que ocupa e do papel que desempenha no patriotismo na moral comunista” (KONSTANTINOV, SAVICH; SMIRNOV, 1964, p. 394, tradução nossa).

4.1.1.3. Nikolai Vasilievich Savin (1972)

O pedagogo N. V. Savin (1972), por sua vez, entende que conhecer as regularidades do processo de ensino-aprendizagem não é suficiente para o exercício docente. Para além disto, é necessário criar condições favoráveis e profícuas para estruturar, planejar e dar consistência na sua adequada realização. Portanto, os princípios didáticos serão o ponto de partida para professores e alunos nas suas atividades de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de formular orientações reitoras e criar condições favoráveis e substanciais para o processo educativo, Savin, faz uma análise dos princípios de Comênio, Rousseau e Pestalozzi. Desta análise, esclarece a importância de estruturar e organizar o processo ensino-aprendizagem. Considera, também, relevantes os trabalhos dos pedagogos Federico Adolfo Diesterweg, K. D. Ushinski e L. V. Sarikov. E como resultado destas análises formula os princípios didáticos para a educação socialista, sob a base marxista-leninista do conhecimento.

Em sua concepção, os princípios didáticos atendem a escola soviética por estarem relacionados com a realidade, com a vida, com a formação integral de todos e por serem instrumentos na luta pela consolidação do comunismo:

O conteúdo da educação é um conjunto ordenado dos conhecimentos, habilidades e hábitos exatamente definidos, que constituem a base para o desenvolvimento multifacetado dos alunos a partir de uma concepção de formação dialético-materialista do mundo. A parte mais importante da educação, é a formação geral. O que proporciona aos alunos, os conhecimentos dos princípios científicos sobre a natureza, a sociedade e o pensamento humano.

O papel dos conhecimentos sólidos aumenta infinitamente a construção do socialismo. (SAVIN, 1972, p. 90).

Savin (1972) reconhece que, historicamente, os autores se preocupam em elaborar regras para a correta realização do processo de ensino. Assim fez Comênio ao formular regras para o ensino (do particular para o geral e do concreto ao abstrato) e Diesterweg, que apresentou 33 regras (i.e. ensinar energicamente; manter os estudos nos fundamentos essenciais).

Já na didática soviética as regras são analisadas conjuntamente com os princípios didáticos, de modo a refletir mais completamente e com mais precisão o processo de ensino-aprendizagem em sua profundidade, complexidade e integralidade. Sob esta análise, Savin (1972) apresenta seu sistema de princípios didáticos.

QUADRO 11 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS EXTRAÍDOS POR SAVIN (1972)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio do caráter científico e de acessibilidade do ensino.	Instrução escolar sob a base dos conhecimentos científicos acessíveis às particularidades da idade e ao desenvolvimento psíquico dos estudantes.
2) Princípio da sistematização do ensino e da aprendizagem e sua vinculação com a teoria e prática.	A prática como ponto de partida para conhecer o mundo, a realidade e critério de veracidade dos conhecimentos (Concepção marxista-leninista).
3) Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos na aprendizagem sob a guia do professor	O caráter consciente estimula a atividade cognitiva dos estudantes e eleva o papel educativo e formativo do processo de ensino.
4) Princípio da visualização	Unidade do concreto e do abstrato, da percepção aparente à abstração da essência: pensamento. (fundamento do marxismo-leninismo). Teoria do reflexo de Pávlov.
5) Princípio da solidez na assimilação dos conhecimentos e da vinculação do ensino com o desenvolvimento integral dos alunos.	Prioridade aos conhecimentos que proporciona guia para a ação, desenvolvimento cognoscitivo e de todas as capacidades dos estudantes.

Fonte: A autora com base em Savin (1972).

A educação intelectual é o fundamento do desenvolvimento integral da personalidade e da formação da concepção comunista do mundo. Com isso, o conhecimento científico é assimilado pelo aluno sob a orientação do professor e por suas operações mentais (percepção, compreensão e generalização dos conhecimentos, reafirmação dos conhecimentos, aplicação). Comparando os autores Savin e Konstantinov, Savich e Smirnov nota-se a semelhança dos princípios didáticos, expressam a influência de K. D. Ushinski e J. H. Pestalozzi na

sistematização de seus princípios e valorizam o movimento do concreto ao abstrato, base sensorial dos conceitos reduzindo-os ao reflexo das propriedades externas.

4.1.1.4. Vasili Vasilievich Davydov (1975)

O psicólogo, didata e pesquisador Vasili Vasilievich Davydov (1930-1998) também apresentou um sistema de princípios didáticos, com base na premissa da psicologia Cultural-Histórica de L.S. Vigotski (1896-1934) de que a aprendizagem e o ensino são as formas universais de desenvolvimento mental.

Pesquisadores como A. N. Leontiev (1903-1979), L. S. Rubinstein (1889-1960) e L. I. Bozhovich (1908-1981)⁴⁹, dentre outros psicólogos da década de 1920-1930 também influenciaram suas formulações. A centralidade de suas pesquisas foi o estudo sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar (DAVYDOV, 1982, 1988; DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987). Juntamente com D. B. Elkonin (1904-1984), investigou, entre os anos de 1960 e 1970, a Atividade de Estudo⁵⁰ formulando as bases da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Davydov é considerado um dos principais representantes da terceira geração de psicólogos russos e soviéticos do enfoque Cultural-Histórico sendo a primeira geração constituída pelas pesquisas e estudos de Vigotski, Luria e Leontiev nas décadas de 1920 e 1930.

O psicólogo e didata Davydov se dedica a pesquisar e aprofundar, nos aspectos teóricos e práticos, a teoria da Atividade de Estudo, enfatizando a relação intrínseca e necessária entre educação e desenvolvimento, observando as principais teses de Vigotski. E, portanto,

⁴⁹ L. I. Bozhovich influenciou a obra e o pensamento de V. V. Davydov, sobretudo, no final da vida deste.

⁵⁰ Atividade de Estudo: é uma teoria originária da psicologia soviética relacionada ao processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência na atividade de estudo via o desenvolvimento do pensamento teórico (modos generalizados de ação e conceitos científicos). As contribuições científicas de L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) foram substanciais para novas pesquisas e construção de um modelo teórico e de estruturação da Atividade de Estudo. Puentes (2018), aponta que três etapas neste processo investigativo do desenvolvimento da Atividade de Estudo ao longo do tempo: operacional (foco no processo de autotransformação da criança, isto é, no desenvolvimento psíquico, ainda, que se fazia referência a personalidade); motivacional (o foco do processo de autotransformação das operações psíquicas foram transferidas para suas forças motrizes: necessidades e motivos); e emocional (o processo de autotransformação foram para os desejos e emoções). (PUENTES, 2018, no prelo). E, ainda, contribuindo com o conceito da Atividade de Estudo, V. Davidov; A Márkova (1987) esclarecem: “[...] da especificidade da concepção da atividade de estudo como uma teoria. Essa especificidade consiste, em primeiro lugar, em resguardar o foco da atividade em relação ao processo de estudo; segundo, no exame da atividade de estudo em unidade com todos os seus componentes (tarefa e ações de estudo, ações e avaliação); em terceiro lugar, abordagem especial às neoformações na atividade de estudo que implica no desenvolvimento intelectual (pensamento teórico) e o desenvolvimento moral (motivação); e quarto, na tentativa de "construir uma ponte" do aspecto da atividade ao aspecto pessoal do desenvolvimento da criança” (DAVIDOV; A MÁRKOVA, 1987, p. 327-328, tradução nossa).

Davydov passou a demonstrar com suas pesquisas como os estudantes na Atividade de Estudo desenvolvem as funções psicológicas superiores.

Por tais estudos, e juntamente com o também psicólogo D. B. Elkonin, elabora um Sistema Didático a partir do resultado de pesquisas teórico-experimentais em colaboração com cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe. O processo de desenvolvimento do Sistema Elkonin-Davydov pode ser compreendido pelas seguintes etapas: I – Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975); II – Criação das condições para a universalização do sistema (1975-1982); III – Censura, perseguição, dissolução e paralisação do processo de implementação do sistema (1982-1986); IV – Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da educação (1986-1994); V – Internacionalização e consolidação do sistema (1994-atualidade) (PUENTES, 2017).

Em cada uma destas etapas há considerações relevantes sobre as frentes de trabalhos envolvendo diversos pesquisadores com o objetivo de projetar, elaborar e organizar os fundamentos do sistema Elkonin-Davydov (ou Ensino Desenvolvidor ou Teoria da Atividade de Estudo). Suas investigações se deram por pesquisas de laboratório, experimentos formativos em contextos escolares e estudos pilotos que tiveram como resultado a teoria psicológica da Atividade de Estudo. Estes trabalhos comprovaram a tese teórica de Vigotski do papel essencial que o ensino desempenha no desenvolvimento psíquico das crianças.

A Teoria do Ensino Desenvolvidor constitui-se da aplicação pedagógica da teoria Cultural-Histórica para o ensino (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). A partir do entendimento das particularidades psicológicas da formação do pensamento dos alunos, especificamente da abstração, da generalização e da formação de conceito, Davydov apresenta propostas pedagógicas para realização do processo de ensino-aprendizagem.

Os princípios didáticos elaborados por esse autor têm sua origem na proposição de orientação sistemática para a implementação desta teoria, e se constituem de fundamentos que viabilizam condições didáticas-pedagógicas como: a natureza da prática educativa escolar numa determinada sociedade; a concepção de assimilação de conhecimentos; as particularidades metodológicas dos conteúdos e suas manifestações concretas na prática docente e na aprendizagem dos alunos; as relações entre o ensino e o desenvolvimento dos alunos; e as contribuições da psicologia no processo de ensino-aprendizagem.

Um sistema pedagógico tem por objetivo atender às necessidades educativas. Elkonin identifica os períodos de desenvolvimento e as atividades principais que mais possibilitam o papel ativo, consciente e motivacional dos estudantes, bem como a ação adequada e orientada

do professor na instrução sobre os meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e procedimentais. Davydov, preocupado com as orientações aos professores, ressalta que a compreensão de que o ensino impulsiona o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico é essencial. O ensino potencializa e desencadeia as ações mentais ao operar com o objeto de conhecimento por meio do pensamento teórico que parte do abstrato (geral) para o concreto (particular), permitindo, assim, reconhecer nas mais diversas situações o conhecimento assimilado.

No ensino tradicional acontece o inverso, o pensamento parte do concreto (particular) rumo ao abstrato (geral) de modo a revelar as características superficiais do objeto de conhecimento não aprofundando às suas particularidades internas, isto é, sua essência de origem. Davydov argumenta que no ensino em que o estudante é apenas receptor de um conhecimento pronto seu pensamento é conduzido do concreto para o abstrato, resultando na formação do pensamento empírico. O pensamento empírico não é suficiente para o conhecimento da realidade.

Diante disso, o autor também faz uma análise crítica dos princípios da escola tradicional elaborados no sistema pedagógico europeu e sua finalidade educativa:

[...] inculcar na maior parte das crianças, filhas dos trabalhadores, apenas aqueles conhecimentos e habilidades, *sem* os quais é impossível obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social (saber escrever, contar, ler; ter ideias elementares sobre o circundante) (DAVYDOV, 2017, p. 211-212).

Na análise da finalidade assumida pela escola na Rússia, Davydov (2017) reconhece a necessidade de uma nova educação escolar que substitua a escola tradicional, já que esta não responde às exigências da revolução técnico-científica da sociedade. O objetivo da educação deve ser promover o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos físico, moral e intelectual, e a exclusividade na transmissão de conhecimentos não favorece a independência dos estudantes para encontrar seus próprios caminhos para formação científica. A crítica de Davydov à escola tradicional salienta que nesse modelo a seleção de conteúdos e métodos têm a finalidade de fornecer uma educação com base em conhecimentos utilitaristas e na formação do pensamento empírico atendendo, assim, o sistema de produção capitalista.

Houve mudanças ideológicas e de orientação ao ensino na Rússia pós-revolução, mas ainda se conservou a finalidade essencial da educação primária⁵¹ de oferecer à população (em

⁵¹ A escola primária na ex-União Soviética corresponde às primeiras seis séries do ensino fundamental brasileiro. (PUENTES, 2017).

especial aos camponeses) uma alfabetização elementar e preparar as crianças para a atividade do trabalho. No fim dos anos 1950, o ensino geral e obrigatório estende-se para oito anos escolares. A simples transferência dos princípios da escola primária já não era admissível, exigindo sua transformação para que respondessem aos novos objetivos sociais de todo o sistema de educação média obrigatória.

Na investigação sobre os princípios didáticos da escola tradicional, Davydov (2017) examina como cada princípio influencia a educação, gerando problemas conceituais e práticas pedagógicas que se propõem apenas à formação do pensamento empírico, sem se ocupar do desenvolvimento e da apropriação dos meios e procedimentos do pensamento científico, teórico. São os princípios didáticos da escola tradicional: o princípio do caráter sucessivo da aprendizagem, o princípio da acessibilidade, o princípio do caráter consciente do ensino e o princípio do caráter visual direto ou intuitivo do ensino. A análise de Davydov (2017) apresenta as consequências da aplicação prática destes princípios estabelecendo uma crítica da relação da educação passada e a futura.

Destacam-se brevemente os apontamentos de Davydov a esses princípios didáticos tradicionais: o *princípio do caráter sucessivo*, em sua análise, mostra que a ideia de sucessão dos conteúdos não se justifica pelas especificidades qualitativas dos conhecimentos a serem trabalhadas em cada ano escolar sucessivamente, o que gerou indistinção entre conceitos científicos e os cotidianos e, ainda, uma aproximação exagerada entre uma atitude propriamente científica e cotidiana das coisas. No *princípio da acessibilidade*, o que orientou a organização dos conteúdos em correspondência às capacidades e idade das crianças foi a prática real do ensino tradicional, isto é, o espontaneísmo, resultando assim, no pensamento empírico-classificador. Outras consequências ao ensino: desconsideração da condicionalidade histórica, social e concreta da infância e suas particularidades; a ideia de que o ensino só pode atuar nas possibilidades já formadas e presentes na criança, tal argumento é utilizado para justificar muitos mitos da não aprendizagem, ficando assim na contramão da tese de que a educação promove o desenvolvimento.

O *princípio do caráter consciente do ensino*, que conduz o modo de aquisição de conhecimentos, a explanação verbal clara das abstrações e a cada abstração verbalizada deve-se relacionar-se à uma imagem sensorial: exemplos concretos, ilustrações. Tal modo se refere ao pensamento empírico-classificador. Nesse princípio se observa a separação entre conhecimento e o seu uso. E, por último, o *princípio de caráter visual*, direto ou intuitivo tem efeito drástico para o desenvolvimento mental, adverte Davydov. Esse princípio, além de confirmar a base sensorial dos conceitos, os reduz ao reflexo das propriedades externas,

sensorialmente dadas do objeto, a partir das seguintes ações na elaboração do conceito: comparação; classificação pelas características semelhantes, comuns; fixação do que é comum por meio da palavra, a abstração; determinação das dependências de gênero e espécie de tais conceitos.

A escola tradicional, presa à transmissão do conteúdo, privilegia o pensamento empírico. O autor argumenta, então, que o pensamento teórico precisa ser o foco da atividade. Os conceitos científicos são a base para pensamento teórico, o que exige dominar a estrutura e a lógica da ciência correspondente ao conteúdo/conceito a ser assimilado para sua transformação e ampliação. Nesse sentido, os conteúdos escolares são considerados essenciais por orientarem a definição de métodos de ensino, os meios, as condições para o estudo e também a compreensão do nível de desenvolvimento de natureza psicológica entre a atividade mental dos alunos e o conteúdo (DAVYDOV, 1982).

E é com o objetivo de possibilitar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico a partir do movimento de ascensão do pensamento abstrato ao concreto, com generalizações substantivas, que o autor apresenta os princípios didáticos e os caracteriza com o que considera ser essencial:

Consideramos que a aplicação multilateral dos novos princípios psicodidáticos permite definir, concretamente, as características essenciais da escola futura e, ante tudo, destacar as condições nas quais a formação dos meios do pensamento teórico-científico constitui a regra e não a exceção, como se observa na escola atual (claro que alguns alunos adquirem os meios para o pensamento teórico nas condições do ensino atual; porém, isso ocorre de maneira espontânea, imperfeita e, principalmente, a despeito das orientações internas do sistema tradicional de educação). (DAVYDOV, 2017, p. 220-221).

QUADRO 12 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR DAVYDOV (1975)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio do caráter novo do conhecimento	Relevância do novo conhecimento determinando ampliação e qualidade no desenvolvimento psíquico do estudante; São as diferenças qualitativas nas diversas etapas do ensino que devem estar na base da organização e planejamento da educação.
2) Princípio da educação que desenvolve	Criação de condições e premissas do desenvolvimento psíquico ausente ou insuficiente indispensável para uma aprendizagem de alto nível.
3) Princípio da atividade	O objetivo da atividade é o domínio do conhecimento teórico (das ciências, das artes, da moral), isto é, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade o que significa apropriar-se das formas do desenvolvimento do pensamento teórico: do abstrato ao concreto.
4) Princípio objetual	As fontes objeto-materiais, de uns ou outros conceitos permitem aos alunos descobrirem a conexão geneticamente inicial, geral, que determina o conteúdo e a estrutura do campo dos conceitos dados.

Fonte: A autora com base em Davidov (1975)

A formulação de Davydov (2017) é pautada pelo seguinte questionamento: Formam-se, nas crianças de sete anos, os germens de um pensamento teórico autônomo se elas cumprem sistematicamente tarefas escolares que realizam os princípios apresentados?

A esta pergunta, Davydov respondeu positivamente. A organização de um ensino experimental fundamentado nos princípios reformulados por ele permitiu obter resultados em que os alunos atuaram, na maioria dos casos, por via da generalização teórica. Já os alunos da escola tradicional realizaram essas tarefas de forma empírica, ou seja, por comparação e separação paulatina dos componentes análogos nas soluções. O pesquisador afirma que novas pesquisas precisam ser realizadas, mas mostra que a escola futura necessita ter como fundamento o ensino que propõe:

Contudo, os dados já obtidos mostram que está completamente justificada a hipótese sobre a perspectiva fundamental da escola futura, perspectiva que consiste em formar, nos estudantes, desde os primeiros anos escolares, os fundamentos do pensamento teórico como capacidade importante de uma personalidade criativa e desenvolvida multilateralmente. A realização dessa perspectiva exige, por um lado, a análise crítica dos princípios da escola tradicional e, por outro, a formulação e a verificação experimental dos possíveis princípios da nova escola. (DAVYDOV, 1987, p. 222).

A Atividade de Estudo possibilita um avanço qualitativo na apropriação da cultura, sendo por meio dela que se dá a apropriação dos conhecimentos elaborados e sistematizados pelo processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Para autor, os conhecimentos e as

ações mentais do indivíduo (abstração, generalização, análise, síntese, etc.) formam uma unidade: o domínio dos conhecimentos supõe a atividade cognitiva do sujeito. Isto é, ao formar conceitos científicos, o indivíduo incorpora as ações mentais, capacidades e procedimentos lógicos ligados a esses conceitos e vice-versa (DAVYDOV, 1988).

No objetivo de orientar o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento, os princípios didáticos possibilitam aos professores não somente conhecer as regularidades deste processo, mas substancialmente criar condições favoráveis e propícias para sua correta execução.

Temos nessa proposta de Davydov uma mudança substancial no processo de apropriação do conhecimento, o movimento do abstrato ao concreto, o que demonstra uma mudança qualitativa no processo de ensino-aprendizagem quando se desenvolve o pensamento teórico a partir da lógica dialética (abstração, generalização, conceitos teóricos).

4.1.1.5. **Mikhail Alexandrovich Danilov (1984)**

Mikhail A. Danilov é considerado um dos fundadores da pedagogia soviética e um dos principais metodólogos educacionais da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Professor de matemática e doutor em educação, desenvolveu pesquisas sobre metodologia de pesquisa, fundamentos filosóficos da didática, leis e princípios da didática, dialética do processo de ensino-aprendizagem, dentre outros temas relacionadas à didática. Os fundamentos que orientaram suas investigações são: a natureza social do homem, o desenvolvimento humano, a formação integral do sujeito para a vida, o condicionamento social da personalidade e o papel do coletivo na formação do sujeito. Fundamentos que expressam a filosofia marxista como sua matriz teórica (AQUINO, 2016).

O reconhecimento da cientificidade da didática foi premissa determinante em seus estudos sob a teoria marxista do conhecimento desenvolvida por V. I. Lenin (1870-1924). Com este aporte teórico, a didática elucida e estuda as categorias, leis, regularidades, princípios, contradições e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem, em destacada relevância:

A análise do **processo de ensino**, de sua lógica e suas relações estruturais oferecem uma ideia geral deste complexo fenômeno. [...] é de especial importância que se esclareçam as suas forças motrizes e as condições em que se manifestam, bem como, seus nexos e mecanismos que permitam que o conteúdo do ensino se transforma em patrimônio individual do aluno. (DANILOV, 1984, p. 138, tradução e grifos nossos) [...]

Os princípios do processo de ensino são categorias da didática que definem os métodos de aplicação das leis do ensino, em correspondência com os fins da educação. Na pedagogia soviética, o sistema de princípios é uma demonstração ativa de sua teoria de ensino, que determinam a adequação do conteúdo, o método e a organização

do ensino aos fundamentos das ciências, das artes e do trabalho, em consonância com os objetivos da educação comunista e as demandas da sociedade para a escola. [...] Os **princípios de ensino** determinam e definem os métodos, os conteúdos e a organização do ensino, como também as regras, o que são para os professores um guia seguro para a ação. (DANILOV, 1984, p. 142, tradução e grifos nossos).

Que regras e princípios utilizar no processo de ensino? Esta é a pergunta que Danilov (1984) em suas investigações vai responder com o objetivo de elaborar princípios didáticos destacando as leis de ensino e a relação com os fins da educação, os vínculos e interação entre os princípios e as regras de cada princípio que orientem o trabalho do professor.

Neste propósito, faz análise de alguns sistemas de princípios didáticos, dos quais adverte alguns posicionamentos:

- Princípios didáticos de origem direta da teoria marxista-leninista do conhecimento: não se relacionam com as regularidades do processo de ensino, o que os torna menos real;
- Princípios extraídos da análise do ensino em seu processo real e ativo: ao apresentar princípios úteis, advindos da experiência de professores avançados, não se mostraram favoráveis de serem aplicados por professores em outras condições;
- Princípios didáticos de metodologias específicas do ensino de conteúdos científicos: apresentam relação estreita com as características da idade e psicológicas dos alunos.

Como conclusão de suas análises, Danilov aponta que na teoria e prática da escola soviética estabeleceram solidamente os princípios de objetividade, do caráter consciente da aprendizagem, da assimilação sólida dos conhecimentos, da sistematicidade e da acessibilidade em estreita relação com os objetivos da educação comunista. Porém, não foram desenvolvidos articulando-os às regularidades do processo de ensino, não sendo possíveis estabelecer orientações essenciais ao conteúdo, aos métodos e à organização do ensino.

Danilov (1984) destaca que os princípios de ensino funcionam durante o processo real de ensino com total inter-relação com todos seus componentes. A cada momento do ensino, em cada um de seus componentes se manifestam os princípios, do mesmo modo as leis do ensino. Nesse sentido, apresenta um sistema de princípios didáticos, de origem de seus estudos, buscando nessa sua tarefa expressar por meio deles: a) fundamentos que orientem a direção do ensino, isto é, exigências à ação qualitativa do professor; b) vigência geral, aplicam-se a todas disciplinas, níveis e modalidade de educação; c) perpassa todo sistema didático: objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização, planejamento, tarefas de aprendizagem, avaliação; d) orientação científica para o trabalho do professor. O pesquisador destaca sete princípios:

QUADRO 13 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR DANILOV (1984)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Unidade da educação e o ensino	O ensino exerce grande influência educativa: constitui a personalidade do aluno (atitude perante a vida, ante ao conhecimento, suas capacidades intelectuais, sentimentos morais e vontade).
2) O caráter científico do ensino e acessibilidade	O crescimento permanente do desenvolvimento intelectual dos estudantes e a assimilação sólida dos conhecimentos científicos se realizam com a correta e gradual complexidade das tarefas de ensino.
3) Sistemática do ensino e sua relação com a prática	A assimilação de conteúdos, a aquisição de habilidades e hábitos de forma sistemática e gradual vinculam-se às necessidades e aplicabilidade da vida cotidiana.
4) O caráter consciente e ativo do aluno sob a guia do professor	Correlação favorável e adequada da direção pedagógica e do trabalho consciente e criador dos alunos.
5) Unidade do concreto e o abstrato	Lógicas para a assimilação dos conhecimentos: a) observação dos fatos singulares para ascender ao pensamento abstrato (generalizações indutivas); b) Ponto de partida são os princípios teóricos, os axiomas, a compreensão da lei, posteriormente, parte-se para observação-objetivação, para a experimentação (práticas), para revisão das particularidades em que se conserva o essencial do conceito (generalizações dedutivas).
6) Solidez da assimilação do conhecimento e o desenvolvimento multilateral das potencialidades cognoscitivas dos alunos	A sistematicidade e a forma gradual de desenvolver o essencial dos conteúdos dão solidez ao aprendizado e apoio para assimilação de novos conteúdos.
7) O caráter coletivo do ensino e controle das particularidades individuais dos alunos.	O conhecimento das particularidades e necessidades de cada aluno permitem organizar atividades adequadas que promovam desenvolvimento individual, coletivo e principalmente atenda às especificidades e possibilidades de cada um.

Fonte: A autora com base em Danilov (1984).

O sistema de princípios didáticos de Danilov tem a característica de sua compreensão sobre a didática como a teoria da instrução e do ensino:

Especificamente em russo, instrução (инструкция) significa ensino-aprendizagem, juntamente e, às vezes, apenas ensinar. Os didatas russos quase sempre empregam o termo instrução no sentido da unidade dialética ensino-aprendizagem. E, de modo enfático – como é o caso de Danilov –, usam instrução e ensino, para não deixar lugar a dúvidas de que se referem à dupla significação do termo. (AQUINO, 2016, p. 327-328).

Desde modo, o processo de ensino-aprendizagem constitui o objeto de estudo da didática, e é a via de educação, formação e desenvolvimento do sujeito. Ao assumir a tese de Vigotski de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, Danilov confere aos

princípios didáticos funções de orientar o processo dos professores ao ensinar e dos alunos ao aprender.

Davydov e Danilov apresentam princípios didáticos que perpassam todo o processo de ensino-aprendizagem sendo orientação teórica e prática para o trabalho tanto do professor como aluno. E uma relação entre estes dois é a proposta de um sistema de princípios didáticos articulados com os modos de ação de professores e alunos. A didática, neste sentido, é fundamentação teórica e prática do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.1.6. **Leonid Zankov (1975)**

O psicólogo Leonid Zankov (1901-1977) definiu sua vida profissional influenciado por L. S. Vigotski (1896-1934), de quem foi aluno e seguidor. Participou de estudos psicológicos experimentais centrados na pesquisa da memória e desenvolveu sua forma de pesquisa a partir de atividades experimentais e dados factuais. Suas investigações estavam intimamente ligadas ao Laboratório de Didática, o que possibilitou uma enorme produção de conhecimento sobre psicologia, desenvolvimento infantil e métodos de pesquisa em Educação (BOGUSLAVSKY, 2015).

Suas pesquisas adotam a proposição de avançar para além da concepção da prática pedagógica tradicional, a partir da qual formula princípios para a realização de um experimento didático-formativo que considere o ensino como motor que impulsiona o desenvolvimento, sendo o primeiro a investigar as teorias de Vigotski (GUSEVA, 2017). Pela pesquisa em métodos experimentais, Zankov buscou, a partir da integração da psicologia e educação com pesquisadores de várias áreas, (i.e. Didática, metodologia, psicologia, fisiologia e defectologia), investigar a relação entre instrução e desenvolvimento. O objetivo consistia em aplicar e avaliar na prática a tese fundamental de Vigotski de que “o ensino adequado promove o desenvolvimento”. Zankov coloca à prova a afirmação de Vigotski de que a instrução poderia contribuir para o desenvolvimento intelectual da criança ou dificultá-la.

Para tanto, o autor parte da teoria marxista-leninista do conhecimento e de pesquisadores como Vigotski (1896-1934), S. Rubinstein (1889-1960), A. Leontiev (1903-1979), I. Pávlov (1849-1936), dentre outros.

O pesquisador, então, propõe os princípios didáticos como indicadores que dão a direção e orientam o processo de ensino em todas as dimensões e complexidades. Os princípios interagem entre si, formando um sistema, não como algo homogêneo, visto que cada um exerce diferente função e diretriz na realização do processo de ensino-aprendizagem. O

desenvolvimento cognitivo integral do estudante é o objetivo dos princípios didáticos e, portanto, os termos em que orientam a o professor (ensino) no seu exercício docente e os alunos (aprendizagem) na atividade ativa e consciente:

Quando se estuda a correspondência entre o ensino e o desenvolvimento como problema pedagógico, adquire uma importância primordial pela busca da fundamentação das vias do ensino que conduzem de forma excelente a realização do desenvolvimento integral. (ZANKOV, 1984, p. 15, tradução nossa).

Os princípios didáticos são vias para a solução do problema pedagógico da correspondência entre ensino e desenvolvimento. Zankov (1984, p. 17) completa: “O descobrimento da realização objetiva e necessária entre a estrutura do ensino e processo de desenvolvimento da psique dos estudantes significa em nossa investigação que a estrutura do ensino é a causa do processo de desenvolvimento geral⁵².”

Essa investigação pedagógico-experimental apresenta a possibilidade de uma maior eficácia do ensino para o desenvolvimento geral dos escolares. A investigação das funções do desenvolvimento psíquico dos estudantes em atividade e os procedimentos de sua conduta favorecem a produção de conhecimentos para a eficácia do ensino:

O papel determinante e regulador, no que concerne a metodologia do ensino em suas múltiplas formas, corresponde aos princípios didáticos, que foram descobertos no processo de busca pelas vias pedagógicas que conduzem ao desenvolvimento geral ótimo dos escolares. (ZANKOV, 1984, p. 20).

O experimento didático para o ensino primário de Zankov identifica as relações, as leis e a realidade do processo pedagógico procurando evidenciar o vínculo estável e necessário entre a estrutura do ensino e o desenvolvimento geral dos estudantes. Os procedimentos do experimento se deram pela observação, atividade intelectual, ações práticas em laboratório com materiais e equipamentos adequados. Foram etapas deste experimento (GUSEVA, 2017; PUENTES e AQUINO, 2018):

- i. Etapa I – Gênese e implementação (1957-1962)
 - ✓ Análise da relação entre a educação escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes dos anos iniciais a partir de um estudo experimental comparativo entre salas de aulas com modelos expositivos e com recursos visuais. Resultado: a escola não utiliza métodos eficazes e não explora ao máximo a capacidade psíquica dos alunos para seu desenvolvimento;
 - ✓ Elaboração e estruturação das premissas teóricas para uma nova concepção de didática a serem utilizadas na classe experimental: métodos de investigação (experimento pedagógico como método de pesquisa e a elaboração de princípios

⁵² Desenvolvimento geral tem significado global, abarca o desenvolvimento físico e o psíquico. Descobrir as multifacetadas e complexas inter-relações existentes entre o desenvolvimento psíquico e físico é a solução para o desenvolvimento integral do homem. (Zankov, 1984)

didáticos: a) ensino ao alto grau de dificuldade; b) enfatizar o conhecimento de conceitos teóricos.

- ✓ Estudo sobre a classe experimental, o contexto social, as características de cada estudante e da classe como um todo;
- ✓ Projeto piloto da sala experimental: Escola Elementar Nº 72 de Moscou – 1957

ii. Etapa II - Expansão do sistema (1962 – 1963)

- ✓ Expansão para mais de vinte classes experimentais em cidades diferentes urbanas e rurais;
- ✓ Elaboração de programas escolares, materiais, currículos e livros didáticos com base no sistema de princípios didáticos. Aos dois primeiros princípios didáticos foram acrescentados: Ritmo ativo e crescente de aprendizagem; Consciência pelo aluno do processo de aprendizagem; Planejamento cuidadoso para promover a aprendizagem de cada estudante;
- ✓ Encontros uma vez por trimestre para formação dos professores e e discussão e planejamento do processo de ensino;

iii. Etapa III – Expansão do sistema e elaboração de materiais (1963 – 1968)

- ✓ Elaboração dos manuais experimentais, edição de livros para consulta dos professores do novo sistema de ensino primário - 1964;
- ✓ A metodologia de Zankov se espalhou por todo o sistema educacional fundamental soviético 1966-67;
- ✓ Formação de professores sobre o novo sistema experimental objetivando a reflexão sobre os problemas de ensino e que existem outras vias diferentes mais eficazes no desenvolvimento geral dos estudantes que o da metodologia tradicional.

iv. Etapa atual – Dados de Guseva (2017)

- ✓ A partir de 1969 o sistema experimental Zankovian perdeu forças e passou a ser praticado em apenas algumas salas de aulas experimentais. Os fatores, dentre outros, que levaram este declínio estão relacionadas às críticas sobre o sistema zankoviano: a) a ênfase ao desenvolvimento potencial individual do aluno que contrariava o comunismo na sua premissa de valorizar o coletivo, a cooperação e o espírito comunitário; b) oposição dentre o sistema educacional contrário a ideia do sistema que propunha redução dos anos escolares iniciais de quatro para três anos; c) Aplicação fragmentada do sistema produzindo resultados frustrantes.
- ✓ Após a morte de Zankov – 1977 – seu laboratório foi fechado.
- ✓ 1970 – 1980 os professores que participaram do primeiro experimento e novos estudiosos continuaram a implantar os princípios de Zankov em suas salas de aula.
- ✓ 1991 – atual: As mudanças significativas na sociedade russa proporcionaram um clima ideológico mais propício para o sistema zankoviano: as ideias de Zankov têm se mostrado como uma metodologia educacional inovadora para a educação russa; realização de publicações do sistema zankoviano para os anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 3ª séries), ofertas de cursos e conferências sobre o sistema; um terço das escolas de ensino fundamental adotaram o sistema zankoviano.

A proposta do sistema Zankoviano desenvolvida sob a base de seus princípios didáticos elaborados a partir dos experimentos pedagógicos se caracterizam por três fundamentos importantes, como salientam Puentes e Aquino (2018): “1) O papel atribuído à cooperação; 2) a visão zankoviana da teoria de desenvolvimento próximo; 3) o lugar atribuído às emoções no desenvolvimento do pensamento.” (PUENTES e AQUINO, 2018, p. 464).

Os princípios didáticos foram estabelecidos durante a primeira etapa da investigação, e com a realização das etapas seguintes foram sendo analisados, tomando forma mais precisa e consistentes em suas fundamentações, com proporções mais amplas e avançadas na análise teórica e prática da correlação entre ensino e desenvolvimento. Alguns foram desmembrados para evidenciar mais claramente as particularidades de sua inter-relação no sistema de princípios. São cinco os princípios didáticos:

QUADRO 14 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR ZANKOV (1975)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio do ensino a um alto grau de dificuldade.	O ensino a um alto nível de dificuldade induz a operações mentais complexas e promove o desenvolvimento.
2) Enfatizar o ensino de conhecimentos teóricos	Formação dos conceitos científicos para o desenvolvimento mental dos escolares.
3) Ritmo ativo e crescente de aprendizagem	O ritmo acelerado e conteúdos diversificados adequados às necessidades intelectuais infantís facilitam o desenvolvimento.
4) Consciência pelo aluno do processo de aprendizagem	Compreensão do processo de aprendizagem, isto é, a autorregulação, a consciência do processo de desenvolvimento.
5) Planejamento cuidadoso para promover a aprendizagem de cada estudante	O planejamento adequado às necessidades e características dos alunos induz a capacidade de cada um progredir.

Fonte: A autora com base em Zankov (1975).

Os princípios didáticos de Zankov (1984), a partir dos dados comprovados por seu experimento, provaram sua eficiência ao promover o desenvolvimento geral do estudante o objetivo central de seus estudos.

4.1.1.7. Alexei Alexeevich Leontiev (1999)

Alexei Alexeevich Leontiev (1936-2004) também desenvolveu princípios fundamentais da educação. Formado em filologia, passou a se interessar pelo campo da

psicolinguística⁵³ e da psicologia social, com estudos reconhecidos nestas áreas. Filho único do ilustre A. N. Leontiev do qual não nega a influência em sua formação pessoal e profissional, fato constatado ao desenvolver as concepções psicológicas de A. N. Leontiev e de sua escola aos campos interdisciplinares que antes eram pouco influenciados pela psicologia da atividade. A pedagogia ganha o interesse de A. A. Leontiev a partir de 1970, mas suas contribuições nesta vertente ainda carecem de sistematização e divulgação.

As concepções de A. A. Leontiev sobre as questões de pedagogia e psicologia pedagógica foram desenvolvidas sob a base da Teoria da Atividade. E sob essa base elabora a teoria da atividade da fala e a teoria da convivência.

O envolvimento de seu trabalho com os problemas da psicolinguística e da comunicação verbal na interface da filologia e da psicologia, a partir de 1970, o instigou a se aprofundar nos problemas puramente psicológicos e pedagógicos, com o que as questões educacionais ganham prioridade, primeiramente no contexto do problema de ensino de idiomas estrangeiros e russo e, posteriormente, no estudo das leis da comunicação, em especial a comunicação pedagógica (entre professor e aluno) – termo reconhecido como elaborado simultânea e independentemente por A. A. Leontiev e por V. A. Kan-Kalik. (D. A. LEONTIEV, 2016).

A. Leontiev estabelece que o processo de instrução é uma atividade conjunta entre professores e alunos e formula em 1996, os princípios básicos para a elaboração da instrução (D. A. LEONTIEV, 2016, p 301-302):

- i. Princípio da atividade: participação dos alunos como coparticipantes e com direitos iguais no processo escolar;
- ii. Princípio da criatividade: caráter produtivo e não reprodutivo;
- iii. Princípio da coletividade: processo coletivo de aprendizagem e enriquecimento mútuo;
- iv. Princípio do questionamento: material escolar que solucione situações-problemas;
- v. Princípio da educação desenvolvente: os problemas devem estimular cada vez mais avanços no desenvolvimento do aluno;
- vi. Princípio da motivação e da individualização de comentários.

Apoiado pelas contribuições de Vigotski, N. A. Bernstein e A. N. Leontiev, seu trabalho se pauta pelas questões metodológicas do ensino e da Didática.

⁵³ O nome de A. A. Leontiev é ligado à psicolinguística, frequentemente e com razão, por ser o fundador dessa disciplina no nosso país (Rússia). (LEONTIEV, D.A., 2016, p. 298).

Em meados da década de 1980 e início da década de 1990, com a ativação do trabalho de renovação da metodologia de ensino na Rússia, A. A. Leontiev contribui com as bases dos princípios⁵⁴ da Pedagogia do bom senso que constitui o programa “Escola 2000”, que logo passa a chamar-se de “Escola 2010”⁵⁵, com importantes definições a repercutir na revisão sobre as elaborações do sistema de formação educacional da Rússia, como por exemplo: “[...] não basta apenas ensinar-lhe, o mais importante é ensinar-lhe a estudar”.

A. A. Leontiev, defende a tese de que a educação deve realizar a função desenvolvvente individual. Para o autor, a individualidade reúne ensino e educação, atuando como o eixo da formação:

Se indagarmos o que realmente se forma no processo educacional, poder-se-á compreender que o que se forma antes de tudo é a individualidade e a formação do indivíduo. Ele define formação em vários artigos e documentos da seguinte maneira: “formação educacional é um sistema de processos de interação das pessoas na sociedade que assegura a entrada do indivíduo nesta sociedade (socialização)” (A. A. LEONTIEV, 2001, p. 444, apud. D. LEONTIEV, 2016, p. 304).

Nesse sentido, é possível aferir que para A. A. Leontiev o centro da educação é o indivíduo, como demonstra a partir das constatações de seu pai: “O indivíduo é um processo de constante autodeterminação da pessoa no mundo real, que regula os processos cognitivos, as condutas, experiências e etc. Ela é primária em relação à atividade e à consciência (LEONTIEV A. A., 2001, p. 440, apud. D. LEONTIEV, 2016, p. 306)”. “A principal tarefa da formação educacional consiste em criar condições para autoformação e o autodesenvolvimento do indivíduo” (D. LEONTIEV A., 2016, p. 306).

Os postulados de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e L. V. Zankov também são compartilhados por A. A. Leontiev, ao defender o ensino desenvolvvente, instrução da atividade, atividade de ensino conjunta e individual, compreensão da personalidade como princípio criativo.

⁵⁴ Princípios da “Pedagogia do bom senso”: **A – Princípios de orientação individual:** princípio da adaptabilidade; princípio do desenvolvimento; princípio do conforto psicológico. **B – Princípio de orientação cultural:** Princípio da imagem do mundo; princípio de integridade do conteúdo de formação; princípio de sistematicidade; princípio da relação semântica com o mundo; princípio de função orientadora dos conhecimentos; princípio de apoio na cultura como concepção do mundo e como estereótipo cultural. **C - Princípios orientadores da atividade:** princípio da instrução da atividade; princípio da transição controlada da atividade na situação curricular para a atividade na situação da vida; princípio da transição da atividade curricular-cognitiva para a atividade individual do aluno (ZDP); princípio de apoio no desenvolvimento antecedente (espontâneo); princípio criativo. **D – Princípios complementares:** a escola como parte de um ambiente educador; disposição para o desenvolvimento posterior.

⁵⁵ Programa escolar “Escola 2010” Organização inter-regional da Rússia de produções, compêndios e programas e manuais metodológicos educacionais. A. A. lançou as bases dos princípios cruciais desse Programa denominado Pedagogia do Bom Senso que tem como premissas: o valor incondicional do homem, a prioridade da personalidade em relação aos conhecimentos, o apoio no bom senso, visão do mundo integral e formas de atividade. (D. LEONTIEV, A. 2016).

Na identificação dos princípios fundamentais da educação, A. A. Leontiev busca fazer a distinção entre o modelo de educação como ação de manipulação do estado e dos institutos formadores que se utilizam da educação aos interesses do estado, e da educação em favor da própria criança, que prioriza seus valores e atua em favor da cultura da dignidade. Posto isso, formula princípios para que a educação tenha como principal alvo a capacidade de criação social e pessoal, inclusive de criação se si mesmo, capacidade de escolhas e soluções independentes. São dez os princípios fundamentais da educação por A. A. Leontiev (1999), tal como disposto no quadro 15, a seguir.

QUADRO 15 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR A. A. LEONTIEV (1999)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio da atividade social	Tanto o objetivo e a forma da educação formam a capacidade de ação social, personalidade capaz de escolha e tomada de decisão independente.
2) Princípio da criatividade social	A ação que a criança realiza deve ser um ato de escolha e manifestação livre.
3) Princípio de interação da personalidade com o coletivo	As ações sociais dos alunos na escola devem fazer parte da vida social da sociedade.
4) Princípio de educação desenvolvente	Base a Zona de Desenvolvimento Proximal.
5) Princípio de motivação	Na base da educação deve estar o apoio nos motivos da criança.
6) Princípio da problematicidade	A educação deve ser desenvolvida sob o debate conjunto de questionamentos
7) Princípio de individualização	Consideração das particularidades da criança e das suas possibilidades de desenvolvimento
8) Princípio de integridade do processo educacional	A educação não pode ser decomposta em estantes separadas, mas é um todo.
9) Princípio da unidade do meio escolar	A educação acontece em um contexto social amplo: escola, família, sociedade.
10) Princípio de apoio na atividade condutora	Realização da ação condutora em todo processo e nível escolar.

Fonte: A autora com base em A. A. Leontiev (2016).

Pode-se apreender que estes princípios didáticos expressam o valor incondicional do homem, a prioridade da personalidade em relação aos conhecimentos e a visão integral do mundo. E assim afirma D. Leontiev (2016, p. 316): “O sistema pedagógico de A. A. Leontiev é um sistema do ensino desenvolvimental no sentido amplo, orientado para o futuro, em uma perspectiva significativamente distante”.

4.1.2. As tipologias de princípios didáticos na produção alemã: Lothar Klingberg e Coletivo de Autores

4.1.2.1. Lothar Klingberg (1926-1999)

O professor alemão Lothar Klingberg defendeu sua tese de candidato a doutor em ciências com o tema *Os problemas estruturais da lição* (1956) na Universidade Karl Marx, em Leipzig, com pesquisa concentrada nos campos da educação geral e sistemática e da Didática.

No prefácio de sua obra *Introdução à Didática Geral* (1972), Klingberg esclarece que o desenvolvimento da escola socialista se fez sobre a base da Constituição da República Democrática Alemã, da Lei sobre o Sistema Educacional Socialista Unificado e dos acordos do VII Congresso do Partido Socialista Unificado da Alemanha. Assim, entende que a escola precisa cumprir a tarefa de oferecer educação geral e politécnica, agora como obrigatoriedade do ensino até o 10º grau⁵⁶ para todas as crianças, sob a finalidade de construção da sociedade socialista, que impõe nova concepção de ensinar e aprender. A instrução e a educação ganham destaque primordial, pela tarefa central de condução fundamentada cientificamente do processo de ensino:

As novas normas e exigências político-ideológicas, didático-metodológicas e de conteúdo estabelecidas no plano de educação geral somente alcançará o ensino que se caracterize por sua cientificidade, pela defesa de classe e a articulação da vida com a escola, por um ensino no qual o aluno não constitui um objeto passivo de procedimentos pedagógicos, mas que seja um sujeito do processo educativo e participe do desenvolvimento da nossa vida social (KLINGBERG, 1972, p. 8, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a correspondência entre educação e a instrução com os programas marxista-leninista e a psicologia é essencial e deve pautar a orientação dos professores, assim como a compreensão dos alunos do seu papel neste complexo processo de instrução e educação para a construção da sociedade socialista.

A tarefa da didática, portanto, consiste em investigar as leis gerais do processo de ensino-aprendizagem, transformá-los em conhecimentos organizados e sistemáticos e criar uma base teórico-científica segura para o trabalho do professor. As leis do processo de ensino didaticamente relevantes encontram sua expressão nos princípios e regras didáticas, e Klingberg (1972, p. 127) identifica algumas leis:

- i. Leis do desenvolvimento social;
- ii. Leis do desenvolvimento físico e psíquico das crianças e jovens;
- iii. Leis da dialética, da teoria do conhecimento e da lógica;
- iv. Leis das relações sociais dos alunos (do grupo, do coletivo dos alunos);

⁵⁶ A lei do Sistema Educacional Socialista Unificado caracteriza a escola de ensino geral e politécnico de dez graus (escola secundária): nível inferior (1º a 3º anos); nível médio (4º a 6º anos) e nível secundário (7º a 10º ano). Os anos 11º a 13º escola profissional com pré-universitário.

- v. Leis científicas que dão aportes aos conteúdos escolares;
- vi. Leis pedagógicas ou didáticas dos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem é complexo, amplo e regido por leis pedagógicas. Os princípios didáticos constituem uma expressão destas e outras leis que orientam a estruturação do conteúdo organizativo-metodológico do ensino.

A compreensão de Klingberg (1972) sobre a planificação dos princípios didáticos advém da análise de determinados fatores históricos: discussões intensas e profundas de especialistas na década de 50 sobre os problemas de princípios didáticos (em especial, o autor cita H. Klein); novas investigações e encontros de especialistas com o objetivo de aprofundar os estudos sobre o tema a fim de encontrar uma resposta entre as diferentes teorias fundamentais desenvolvidas nos últimos anos pela política educacional, a pedagogia e a didática; e das interrogações que ultimamente se faz das relações entre lei e princípio, o princípio e o método, o princípios didáticos e os princípios gerais da educação e a instrução.

Pelas propostas descritas, Klingberg (1972) extrai nove princípios didáticos, conforme o quadro 16, abaixo.

QUADRO 16 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR KLINGBERG (1972)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) O princípio da unidade da instrução científica e a educação socialista integral, sob a base do marxismo-leninista.	Concepção científica do mundo, teoria do conhecimento marxista-leninista.
2) O princípio da vinculação do ensino com o trabalho produtivo, e a unidade da teoria com a prática.	Unidade entre: teoria e prática, ensino e trabalho.
3) O princípio da planificação e sistematização do ensino.	A sistematização do ensino fundamenta-se no caráter científico do ensino.
4) O princípio da articulação horizontal do trabalho e o ensino.	Fundamentação ideológica-teórica unificada do ensino: concepção marxista-leninista do conhecimento e método.
5) O princípio do papel condutor do professor e a autoatividade do aluno.	Unidade dialética entre condução do professor e autoatividade do aluno.
6) O princípio da acessibilidade do ensino.	Unidade entre educação e desenvolvimento.
7) O princípio da atenção individual do aluno sob a base do trabalho coletivo.	A atenção individual ao aluno sob a base do ensino coletivo possibilita o desenvolvimento das potencialidades de cada um e do coletivo.
8) O princípio da observação direta.	Unidade do concreto ao abstrato.
9) O princípio da constante consolidação dos resultados.	Relação entre “o avançar” e “o consolidar”, entre o trabalho com o “conhecimento novo” e o “conhecimento já desenvolvido” é fonte para decisões didáticas-pedagógicas.

Fonte: A autora com base em Klingberg (1972).

Com isto, afirma a característica de unidade dos princípios didáticos, a relação inseparável que os constitui como um sistema para a condução do processo de ensino-aprendizagem em toda a sua complexidade e amplitude.

4.1.2.2. Coletivo de autores (1981)

É evidente que a consolidação dos ideais de uma sociedade socialista exige da educação uma nova reestruturação. A luta ideológica entre o socialismo e o capitalismo demanda uma postura de enfrentamento e compromisso com a formação de um novo homem de consciência e atuação fundamentadas em pressupostos socialistas.

Os acordos do XXV Congresso do Partido Comunista da URSS, do IX Congresso do Partido Socialista Unificado da Alemanha⁵⁷ e de Congressos de outros Partidos de países socialistas unificam a concepção de formação integral da personalidade humana, anunciando a demanda de uma fundamentação científica da pedagogia para cumprir este compromisso.

Nesse sentido, o trabalho coletivo⁵⁸ dos membros e colaboradores da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS e da Academia de Ciências Pedagógicas da RDA (República Democrática Alemã) dedicou às questões educacionais, em especial ao ensino infantil e juvenil, período decisivo para a determinação de diretrizes para a formação harmônica e integral da personalidade socialista.

A concepção que defendem é da pedagogia como ciência determinada pelo marxismo-leninismo, e sua tarefa é descobrir as regularidades da educação na sociedade socialista e orientar cientificamente a política educacional e a atividade prática dos professores em sala de aula.

⁵⁷ O Partido Socialista Unificado da Alemanha de orientação comunista, marxista-leninista e stalinista governou o a Alemanha Oriental ou Alemanha Socialista, oficialmente República Democrática Alemã (RDA). RDA foi um Estado criado em 1949 no território da zona de ocupação soviética. Após a Segunda Guerra Mundial o território alemão foi repartido entre os Estados Unidos, o Reino Unido, a França e a União Soviética. Enquanto a zona soviética deu origem à RDA, a junção das outras três deu origem à República Federal da Alemanha (RFA), ou Alemanha Ocidental. A República Democrática Alemã – RDA foi dirigida pelo Partido Socialista Unificado desde sua fundação, em 7 de outubro de 1949, até as eleições de 18 de março de 1990. Este partido era modelado pela influência da URSS. Com a queda do regime socialista em 1989, o Partido abandona a sua linha comunista e marxista-leninista e, adota um novo nome, Partido do Socialismo Democrático.

⁵⁸ Autores: O. A. Abdullina, V. S. Aranki, Yu. K. Babanski, H. Becker, O. S. Bogdanova, E. Drefenstedt, D. B. Elkonin, G. N. Filonov, V. E. Gmurman, L. Yu. Gordin, K. H. Günther, V. Kienitz, M. I. Kondokov, I. Yu. Lerner, O. Mader, E. I. Monosson, G. Neubert, G. Neuner, A. M. Nisova, V. I. Petrova, A. I. Piskunov, R. Rudolf, E. Scharnhorst, M. N. Skatkin, N. I. Sozerdotov, G. I. Schukina, H. Stolz, K. Tackmann, K. H. Walter, G. Wilms. Redatores responsáveis: G Neuner; Yu. K. Babanski; E. Drefenstedt; D. B. Elkonin; K. H. Günther; A. I. Piskunov; H. Stolz.

Nessa acepção, os princípios didáticos revelam as características da política educacional e os objetivos da educação comunista: a unidade da sociedade e a educação, da escola com a vida; igualdade de possibilidades de educação para todos; educação geral científica unificada para crianças e jovens; união do trabalho produtivo, do ensino e da educação física, criação de escola politécnica laboral; unidade da instrução e educação; assimilação sistemática da ciência, da cultura e a participação ativa na construção da nova sociedade; educação no coletivo e através do coletivo; ação conjunta da escola com a família, as organizações infantis e juvenis e todos os demais setores sociais educacionais. O ensino proporciona a realização dos objetivos instrutivos e educacionais da educação socialista.

Os objetivos da política educacional elaborados por Lênin são uma prova das regularidades comuns do desenvolvimento da escola na sociedade socialista. O estudo e as pesquisas dos pedagogos têm convertido os objetivos da política educacional em realidade:

Quanto mais longe a União Soviética avança no caminho do comunismo, tanto mais claro fica a importante universalidade da experiência que manifestam. Os pedagogos marxista-leninistas dos países de comunidade socialista, guiados pelos partidos comunistas e dos trabalhadores, tem enriquecido a produtividade de conhecimentos e experiências da pedagogia socialista e da política educacional. (COLETIVO DE AUTORES, 1981, p. 36)

Diante disso, o Coletivo de Autores (1981, p. 259) afirma que: “Os princípios didáticos são orientadores para a planificação, a organização e análise do processo de ensino. [...] Para a apresentação dos princípios didáticos, partimos das relações gerais conhecidas do ensino e atendemos as experiências práticas”. A seguir apresentam sua classificação de princípios:

QUADRO 17 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS PELO COLETIVO DE AUTORES (1981)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio da cientificidade, partidismo e unidade com a vida.	Unidade entre ciência, partidatismo e ensino.
2) Princípio da união do ensino com o trabalho produtivo, a atividade política, estético-cultural e desportiva.	Atividades multifacetadas envolvendo trabalho produtivo, político-cultural-estética e desportiva contribuem para a formação integral da personalidade e atuação produtiva na sociedade socialista.
3) Princípio da planificação e sistematização do ensino	A sistematização do ensino representa um sistema de relações: a) concepções e modos de conduta; b) necessidades e capacidades; c) ciência e ideologia; d) teoria e prática; e) relações lógicas dos conhecimentos de cada disciplina escolar; f) conhecimentos e conduta.

4) Princípio do papel diretivo do professor e a atividade consciente e ativa do aluno no ensino.	Participação ativa dos alunos das atividades de ensino mobiliza a autoconfiança, desenvolvimento das capacidades, estímulo para produção e participação dos alunos.
4) Princípio da atenção à idade e às particularidades individuais	As características da idade e as particularidades individuais são indicadores para estabelecer relações entre alunos e para a escolha do tipo de atividade a realizar.
5) Princípio da intuição do ensino.	A organização do processo de ensino intuitivo exige a atenção às relações regulares entre conhecimentos teóricos e sensoriais, o conhecimento e a prática.
6) Princípio da acessibilidade	O planejamento e a organização do ensino devem atender rigorosamente que cada atividade seja acessível aos alunos.
7) Princípio da consolidação, aplicação e solidez do ensino	A assimilação dos conhecimentos deve ser duradoura e sólida para que possam ser aplicados durante a continuação da aprendizagem e na atitude criadora na vida.

Fonte: A autora com base em Coletivo de Autores (1981).

Os princípios didáticos formulados por estes autores valorizam a intuição como base para assimilação do conhecimento, o que marca, ainda, o movimento do pensamento do concreto para o abstrato.

4.2. Princípios didáticos na perspectiva marxista latino-americana: autores cubanos e brasileiros

Princípios didáticos na perspectiva marxista latino-americana temos dois grupos, três **autores cubanos**: Labarrere Reyes e Valdívía Pairol (1988/2001); Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002), Mitjás Martínez (1997/2017) e **o outro grupo com cinco autores brasileiros**: J. C. Libâneo (1990); M. Sforzi (2015); Souza (2016); Franco (2013) e Longarezi (2017).

4.2.1. As tipologias de princípios didáticos de autores cubanos: Labarrere Reyes e Valdívía Pairol; Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha; e Mitjás Martínez.

4.2.1.1. Guillermina Labarrere Reyes e Gladys E. Valdivia Pairol (1988/2001)

A construção da sociedade socialista formula-se como exigência de primeira ordem, a formação de um homem com profundas convicções, com uma nova moral, que

participe ativamente da edificação do comunismo.
(LABARRERE REYES; VALDIVIA, PAIROL 2001, p.
5)

Com esta epígrafe à obra *Pedagogia*, Labarrere Reyes e Valdívía Pairol (2001) expressam o objetivo de edificar o comunismo e formar o novo homem para a construção da sociedade almejada. Para tanto, trabalham a educação e o processo de ensino-aprendizagem aliando-os a exemplos de uma prática pedagógica que aplica os princípios e as teorias pedagógicas marxistas indispensáveis aos projetos assumidos pela revolucionária Cuba.

Os problemas vinculados ao processo educacional, ao processo de ensino-aprendizagem e à unidade dialética que articulam o caráter instrutivo da educação e o caráter educativo do ensino são essenciais para a formação do professor. Compreender as regularidades e as contradições de ambos os processos como forças motrizes para o desenvolvimento eleva a efetividade da formação dos professores e seu exercício profissional.

A relação entre teoria do conhecimento e processo de ensino-aprendizagem é inquestionável, sendo determinante para constituição de sua essência e a direção ideológica. A direção que sustenta a política educacional de Cuba é assim descrita pelas autoras (1988):

Os aportes de C. Marx sobre a lógica interna do desenvolvimento do conhecimento científico e de V. I. Lenin sobre o papel da prática do conhecimento, permitiram explicar corretamente as relações internas deste processo e por conseguinte descobrir as relações do processo de ensino com o conhecimento. N. K. Krupskaja mostrou pela primeira vez, a importância da teoria marxista-leninista do conhecimento para a compreensão exata dos problemas de ensino [...]. Outros pedagogos soviéticos continuaram aprofundando estudos neste importante problema, sob a base de que a teoria do conhecimento do materialismo dialético é o fundamento gnosiológico do processo de ensino na escola socialista. (LABARRERE REYES; VALDIVIA PAIROL, 2001, p. 31, tradução nossa).

Nesse aspecto, a didática socialista tem como tarefa fundamental um estudo que compreenda em profundidade as regularidades e leis do processo de ensino e, conseqüentemente, estabelecer um sistema de princípios didáticos que responda às exigências da escola socialista contemporânea e atenda às relações que os regem: as leis do ensino, os princípios didáticos e as regras.

Seus princípios didáticos têm por fundamento a teoria marxista-leninista e são extraídos considerando o vínculo entre os objetivos da educação e a instrução comunista, as leis de desenvolvimento intelectual e físico dos estudantes, a valiosa experiência dos professores, os resultados de pesquisas e a integração de todos estes elementos como um sistema.

QUADRO 18 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR REYES LABARERRE E PAIROL VALDÍVIA (1988/2001)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio do caráter educativo do ensino	A instrução se caracteriza pela apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, enquanto que a educação forma as qualidades da personalidade, como a moral e a conduta.
2) Princípio do caráter científico do ensino	Os conteúdos escolares são resultados do desenvolvimento da ciência e da técnica.
3) Princípio da acessibilidade	Reconhecimento das características da idade, particularidades individuais, nível de desenvolvimento das habilidades, capacidades e de experiência acumulada dos estudantes.
4) Princípio da sistematização do ensino	Estruturação do ensino considerando: o sistema de conhecimentos da ciência; idade dos estudantes, nível de desenvolvimento e exigências sociais; documentos normativos; programas educacionais; seleção de conteúdos essenciais.
5) Princípio de relação entre teoria e prática	Unidade escola e vida.
6) Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a guia do professor	A atividade consciente e ativa dos estudantes só é possível sob a direção correta e adequada do professor.
7) Princípio da solidez na assimilação dos conhecimentos, habilidade e hábitos.	Articulação de todos os elementos do processo de ensino na apropriação de novos conhecimentos, consolidação, aplicação e avaliação.
8) Princípio da atenção a diferenças individuais dentro do caráter coletivo do processo de ensino-aprendizagem	Necessidade de instruir e educar os estudantes no coletivo para o coletivo, sem desconsiderar as diferenças individuais.
9) Princípio do caráter audiovisual do ensino: união do concreto e o abstrato	A unidade do concreto e o abstrato.

Fonte: A autora com base em Reyes Labarerre e Pairol Valdívía (1988/2001).

Para Labarerre Reyes e Valdívía Pairol (2001), os princípios didáticos determinam a orientação do processo de ensino, seus conteúdos, métodos, organização, assim como a direção das relações que produzem entre os sujeitos na sua realização:

O conhecimento dos princípios didáticos revela especial significação para o professor, pois, apoiando-se neles, pode realizar uma melhor seleção de conteúdos e os meios necessários para resolver uma determinada tarefa, pode criar condições requeridas para formar atitudes convenientes aos estudantes. Os princípios ajudam também a avaliação correta dos resultados do trabalho educativo (LABARRERE REYES; VALDIVIA PAIROL, 2001, p. 174, tradução nossa).

Os princípios didáticos são expressão dos objetivos da educação. Os princípios da educação de Cuba, reafirmados pelo 1º Congresso do Partido Comunista e publicados na Resolução “Política Educacional” são: a função inalienável e irrevogável do Estado de

direcionamento, distribuição e sistematização do ensino; o ensino do marxismo-leninismo como disciplina nos sistemas e níveis correspondentes e como fundamento de todas as matérias do ensino; o princípio marxista e leninista da vinculação do estudo e do trabalho; o processo de ensino-aprendizagem fundamentado na pedagogia marxista-leninista; a educação como direito e dever de todos os cidadãos; a correspondência entre o planejamento do Sistema Nacional de Educação e o desenvolvimento econômico-social do país; o caráter democrático da educação; a coeducação.

Os princípios didáticos extraídos por Labarrere Reyes e Valdívia Pairo (2001) estão alinhados aos objetivos do Sistema Nacional de Educação de Cuba.

4.2.1.2. **Margarita Silvestre Oramas e José Zilberstein Toruncha (2002)**

Na investigação do processo ensino-aprendizagem, Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002) questionam que uma insuficiente sistematização dos princípios e das categorias que orientam teórico-metodologicamente o professor traz sérias consequências para o seu exercício docente. Da mesma forma, acontece quando alguns sistemas educacionais assumem acriticamente teorias sem considerar a própria realidade.

Os autores, no sentido de avançar a esses desafios apresentam pressupostos para que a didática se efetive de forma real e substancial no processo de ensino-aprendizagem:

[...] teoria científica de ensinar e aprender que se apoiam em leis e princípios; a unidade entre a instrução e a educação; a importância do diagnóstico integral; o papel da atividade; a comunicação e a socialização; a unidade entre o cognitivo, afetivo e o volitivo em função de preparar o ser humano para a vida para que possa responder às suas condições sócio históricas concretas e assegurando o desenvolvimento de suas potencialidades humanas. (SILVESTRE ORAMAS; ZILBERSTEIN TORUNCHA, 2002, p. 2.)

A didática, assim fundamentada é considerada por Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha como didática desenvolvente⁵⁹. Isso é, uma didática que conduz o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e suas potencialidades, a partir de um processo de apropriação da experiência sócio histórica acumulada pela humanidade. O que implica assumir princípios didáticos como direção para a verdadeira integração entre a instrução, educação e desenvolvimento.

Uma pergunta suscita o estudo mais detalhado destes autores sobre princípios: “É algo novo falar de princípios que regem a didática?” (SILVESTRE ORAMAS; ZILBERSTEIN

⁵⁹ Didáctica desarrolladora apresentada aqui no texto pela tradução nossa de “didática desenvolvente”.

TORUNCHA, 2002, p. 5). Ao trazer e discutir Comênio e seus princípios, demonstram que o tema já vem sendo tratado ao longo da história da didática.

Os princípios didáticos em cada época histórica devem atender às exigências que a sociedade deseja da educação. O estudo de princípios didáticos dos autores Danilov (1984); Savin (1972); Ushinski (1975); Helmunt Klein (1978); Coletivo de Autores, Cuba (1981); Labarrete Reyes e Valdívia Pairo (1988); Tomaszewski (1966); O. González (1996); L. Zankov (1975); e Davydov (1989) foram essenciais no sentido de possibilitar uma nova reconceitualização, adequação e revisão de seus conteúdos para possam atender às exigências e necessidades da sociedade de Cubana.

A partir da consolidação da Revolução Cubana (1959) se introduz o enfoque vigotskiano acerca do carácter do ensino que desenvolve.

Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha apresentam princípios didáticos extraídos a partir da análise dos autores acima citados, das investigações pedagógicas efetuadas como parte do Projeto cubano Técnicas de Estimulação de Desenvolvimento Intelectual - TEDI de um estudo teórico e prática sobre o processo de ensino-aprendizagem enriquecido como resultado de comprovação experimental. Assim, as exigências de uma didática desenvolvente e o estudo comparado dos princípios didáticos apresentados pelos autores citados permitiram determinar um conjunto de princípios didáticos dirigidos a um processo de ensino-aprendizagem que instrua, eduque e desenvolva a personalidade dos escolares. Dessa forma, os resultados destas investigações experimentais realizadas em Cuba na década de 1990 permitiram estabelecer um sistema de princípios didáticos com o aporte da Teoria Cultural-Histórico possibilitando que o professor dirija o processo de ensino cientificamente e considere os estilos de aprendizagem, os meios propícios e as condições favoráveis para ensinar.

O sistema de princípios didáticos é assim determinado como parte das investigações e estudo de constituição da didática desenvolvente (SILVESTRE ORAMAS; ZILBERSTEIN TORUNCHA, 2002, p. 22-23).

QUADRO 19 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR SILVESTRE ORAMAS E ZILBERSTEIN TORUNCHA (2002)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Diagnóstico integral da preparação do aluno para as exigências do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e afetivo-valorativo	O diagnóstico integral é o ponto de partida para dar direção ao processo de ensino-aprendizagem.

2) Atividade ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem na busca pelo conhecimento	Direção do professor e ação ativa dos alunos nos momentos de orientação, execução e controle das atividades.
3) Busca e exploração do conhecimento pelo aluno de forma reflexiva, desenvolvendo seu pensamento e independência	Orientação ao aluno na busca reflexiva da informação permitindo saber o que se necessita, o que lhe falta e como se estuda.
4) Orientação da motivação para o objeto da atividade de estudo, assim como manter sua constância	O conhecimento da utilidade, necessidade do que se estuda, o significado social, o valor em si e para si, os sentidos do objeto favorecem a motivação do aluno.
5) Formação de conceitos e o desenvolvimento dos processos lógicos do pensamento	A base orientadora da ação é fundamental para formação do pensamento teórico.
6) Organização de atividade e comunicação coletiva que favoreçam o desenvolvimento intelectual a partir da interação do individual e o coletivo no processo de aprendizagem	Organização de diferentes formas de atividades coletivas que permitam a adequada interação entre o individual e o coletivo.
7) Atendimento das diferenças individuais no desenvolvimento dos estudantes, no trânsito do nível alcançado ao que se almeja	O diagnóstico integral do aluno oferece ao professor elementos necessários para projetar a atenção diferenciada que cada um necessita.
8) Vínculo do conteúdo com a prática social e o estímulo da valoração do plano educativo pelo aluno nos processos de formação cultural em geral	A revelação do significado social e a busca do sentido pessoal, favorecem: a) o interesse pelo conteúdo de aprendizagem; b) a utilização do conteúdo com fins educativos.

Fonte: A autora com base em Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002).

Estes princípios são considerados por Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002) como fundamentos e critérios científicos que permite orientação a professores e estudantes na realização ativa de apropriação dos conhecimentos, adquirindo a consciência do quê, o porquê, o para quê e como aplicá-los a situações da vida cotidiana. Desta forma, incentiva-se a independência cognoscitiva dos estudantes, o pleno desenvolvimento da personalidade, isto é, a verdadeira integração entre a instrução, a educação e o desenvolvimento.

4.2.1.3. **Albertina Mitjás Martínez - 1997/2017^a**

A psicóloga Albertina Mitjás Martínez é pesquisadora atuante realizando inúmeros trabalhos tanto em Cuba onde nasceu e realizou parte de sua vida acadêmica e profissional, bem como no Brasil onde reside. Suas principais pesquisas referem-se às áreas de criatividade, subjetividade, aprendizagem, educação e psicologia escolar em uma perspectiva cultural–

histórica, destacando-se três direções de trabalho: criatividade e inovação na perspectiva da subjetividade, subjetividade e aprendizagem e subjetividade, deficiência e inclusão escolar.

Dentre suas pesquisas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2012) desenvolve um estudo em que elabora o “Sistema Didático Integral” definido pela autora como um conjunto de princípios que orientam as principais atividades docentes e que, articulados de forma sistêmica à sua prática pedagógica, contribuem para o desenvolvimento de recursos subjetivos da criatividade na aprendizagem. Esse sistema tem origem na década de 1990 em Cuba a partir de pesquisas no Ensino Médio e no Ensino Superior com o objetivo de estruturar ações sistêmicas para desenvolver a criatividade em sala de aula.

Ao compreender a complexidade da constituição subjetiva implicada em aprendizagens produtivas é Mitjás Martínez alerta para três mudanças desafiadoras na prática pedagógica: a) mudar as representações de ensino e da aprendizagem, isto é, do ensino como “transmissão”, “educação bancária”⁶⁰, “reprodução” e do aprender como “assimilação”, “armazenamento” para um processo de produção que envolve reflexão, diálogo e participação ativa e consciente; b) O conhecimento do aluno e a personalização do processo de ensino: desenvolver a habilidade de observação aguçada aliada a novas estratégias pedagógicas diferenciadas; e c) Foco da ação educativa no desenvolvimento de recursos subjetivos: desenvolver ações que favoreçam a constituição do aprendiz como sujeito de sua própria aprendizagem e, assim, seja capaz de gerar novos sentidos subjetivos (produção da experiência vivida que envolve integralmente o sujeito e gera novos sentidos, significados, recursos subjetivos do que vivenciou) no processo de aprender.

Mitjás Martínez aponta que essas mudanças promovem a aprendizagem compreensiva (postura ativa na compreensão do conhecimento, sua essência e suas relações) e a aprendizagem criativa⁶¹ (produção e geração de ideias próprias e “novas” que vão além do conhecimento desenvolvido).

Nesse sentido, de promover a aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa, a pesquisadora ressalta ser pertinente os princípios do Sistema Didático Integral (1997) desenvolvidos em suas pesquisas anteriores que demonstraram bons resultados em Cuba e, também, em trabalhos mais recentes realizados por professores no Brasil⁶².

⁶⁰ Educação bancária: designação que Paulo Freire dá ao modelo de educação que tem como pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. A tarefa do professor é transmitir ao aluno o conhecimento, depositar o conteúdo. O aluno é o objeto que recebe o conhecimento. Nesta ótica se reduz a finalidade da educação que tem como resultado a formação de indivíduos acomodados, acríticos e submissos à estrutura do poder capitalista.

⁶¹ Conceitos de Mitjás Martínez desenvolvidos no capítulo 1.

⁶² Ver Barreto e Mitjás Martínez, 2007; Mitjás Martínez, 2008; Barreto, 2009; Miranda, 2015.

Descrevemos, abaixo, os princípios gerais elaborados por Mitjans Martínez (1997) que promovem a direção de ações pedagógicas que favorecem potencialmente o caráter ativo, produtivo e criativo do aluno no processo de aprender. A autora elabora princípios gerais para o processo de formação de professores que favoreçam o desenvolvimento da criatividade dos alunos em sala de aula.

QUADRO 20 - PRINCÍPIOS GERAIS PARA O SISTEMA DIDÁTICO INTEGRAL - MITJANS MARTÍNEZ (1997/2017A)

Princípios Gerais do Sistema Didático Integral	Característica principal
1) Formulação e seleção dos objetivos de aprendizagem	- Participação e envolvimento do aluno na definição e acompanhamento dos seus objetivos de aprendizagem; - Professor organiza, coordena e dirige as ações para que o aluno atinja objetivos de aprendizagem.
2) Seleção e organização dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas	- Mínimo de conteúdo e o máximo de profundidade; - Definição de habilidades, competências e recursos subjetivos que priorize o desenvolvimento (imaginação, curiosidade, capacidade de problematização e reflexão, geração de ideias próprias e posicionar-se).
3) Escolha do método de ensino	- Estratégias diversificadas (métodos ativos e TIC's) e potencialmente desafiadoras vinculadas à realidade e interesses dos alunos direcionadas à produção do conhecimento.
4) Natureza e orientação das tarefas de aprendizagem em classe e extraclasse	- Natureza desafiadora e produtiva que sempre implique gerar ideias próprias; - Base Orientadora da Ação - BOA.
5) Orientações sobre a bibliografia e material didático	- Adequação ao nível de ensino e essencialmente conteúdo desafiador que provoque análises críticas e criativas, motivação e da capacidade imaginativa e reflexiva.
6) Sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem	- Ênfase na avaliação da produção, elaboração e assimilação reflexiva e individualizada; - Desenvolvimento da coavaliação, da autoavaliação como recurso subjetivo e elaboração de planos de melhoria.
7) Relações na sala de: professor-aluno e subjetividade social	- A comunicação centrada no desenvolvimento das formas de aprendizagem compreensiva e criativa; - Sala de aula como espaço de produção de sentidos subjetivos e expressão de autenticidade sabendo ouvir, dialogar, e analisar situações diversas.

Fonte: A autora com base em Mitjans Martínez (1997).

A autora esclarece que a novidade nestes princípios gerais do Sistema Didático Integral se constitui em três aspectos: 1º. Articulação de metodologias já reconhecidas com outras que não têm sido trabalhadas, por exemplo, métodos ativos de ensino com a orientação criativa das

leituras ou atenção para a subjetividade social da sala de aula; 2º. O foco no desenvolvimento e na expressão de recursos subjetivos de formas de aprender desejáveis; 3º. A coerência e o caráter sistêmico das direções do trabalho pedagógico que promovam a produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem.

Os princípios gerais do Sistema Didático Integral são orientações para o trabalho pedagógico do professor e que articulados à sua criatividade proporcionam a produção de recursos subjetivos que potencializam a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de seus alunos. A constituição subjetiva do professor é um eixo norteador para a concepção da relação entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento.

Mitjáns Martínez comunga dos estudos de González Rey e, portanto, consideram que a aprendizagem é um processo subjetivo essencialmente interativo, e não meramente instrumental de aquisição e acumulação de conteúdo. Todas as particularidades individuais estão envolvidas no processo de aprendizagem e interagem com os diferentes sistemas de relação que se estabelecem na escola. Sendo assim, o que transforma o processo educativo em um processo efetivo é a possibilidade de implicação do aluno naquilo que a escola busca oferecer. Se essa via real de produção de sentido subjetivo não se realiza, a aprendizagem cai num vazio, pois se converte em uma atividade formal.

Diante do exposto, os autores explicam que a constituição de sentido subjetivo se dá em sujeitos concretos, enraizados numa cultura, em determinadas relações sociais e em certas situações. O sentido subjetivo do aprender é o resultado complexo das emoções, dos processos simbólicos e dos significados que emergem no próprio curso da aprendizagem que envolve uma aproximação particular com a realidade. A aprendizagem como processo de sentido provoca mudanças substanciais na organização didática da prática pedagógica ao considerar o sujeito aprendente com seu caráter ativo e subjetivo.

4.2.2. Princípios didáticos na perspectiva brasileira: Libâneo, M. Sforzi, Souza, Franco, Longarezi.

4.2.2.1. José Carlos Libâneo (1990)

José Carlos Libâneo, filósofo da educação, didata e professor universitário, tem se dedicado à pesquisa, ao estudo e à publicação nas seguintes áreas educacionais: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola. Atualmente desenvolve pesquisas sob a abordagem da teoria Cultural-Histórica a partir

de experimentos didático-formativos. É membro do Grupo de Trabalho de Didática da ANPED- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

Libâneo tem sido um pesquisador com extensa e importante contribuição teórica, integrando a reflexão crítica no campo educacional, defendendo a escola pública e uma educação que promova o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Na sua obra “Didática” trata especificamente dos conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam e orientam o professor em seu exercício profissional na sala de aula, a didática. Dá relevância para a compreensão da amplitude, complexidade e importância do processo ensino-aprendizagem, objeto de estudo da didática.

O processo de ensino-aprendizagem articula os nexos e as relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender. E nessas relações o fazer pedagógico adquire a dimensão político-social e técnica por promover encontro educativo: educando/educador/conhecimento/realidade.

Desse modo, a Didática como teoria e prática do processo de ensino, constitui-se, assim, como disciplina integradora que, ao buscar outros conhecimentos das ciências, como da Filosofia, Psicologia, Sociologia, dentre outras, generaliza princípios, condições e meios para o exercício da docência. O professor necessita compreender a lógica do conteúdo a ser ensinado e os princípios de sua organização conceitual e, ao mesmo tempo, o domínio do conhecimento pedagógico de organizar e ensinar esse conteúdo articulando-o com os diferentes interesses, necessidades, características dos alunos e com os objetivos sócio-políticos da educação:

[...] Sua especificidade epistemológica é o estudo da atividade de ensino-aprendizagem na relação com um saber, em situações pedagógicas contextualizadas. Num processo que assegura a unidade entre o aprender e o ensinar, o aluno é orientado em sua atividade autônoma por adultos e colegas, para apropriar-se dos produtos da cultura, da ciência, da arte, de modo geral, da experiência humana. Desse modo, o processo de ensino é dirigido para a apropriação de conhecimentos e sua aplicação, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e de sua personalidade global. [...]

A didática articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica) e a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica), por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas e, portanto, da relação conteúdos-metodologias. Ao mesmo tempo, interliga estas dimensões à dimensão das práticas socioculturais e institucionais, formando a base da organização social do ensino para o desenvolvimento humano. Desse modo, os elementos integrantes do triângulo didático – o conteúdo, o professor, o aluno, as condições de ensino-aprendizagem - articulam-se com aqueles socioculturais, linguísticos, éticos, estéticos, comunicacionais e midiáticos. (LIBÂNEO, 2012, p. 37).

A articulação entre a escola e a sociedade, entre o estudante e conhecimento, entre as condições do aluno e a as exigências escolares, dentre outros condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem são elementos investigados pela Didática. Assim, são conteúdos

fundamentais da Didática: os objetivos sociopolíticos e pedagógicos da educação escolar, os conteúdos escolares, os princípios didáticos, os métodos de ensino e de aprendizagem, as formas organizativas do ensino, o uso e aplicação de técnicas e recursos, o controle e a avaliação da aprendizagem.

Ante o exposto, compreende-se que o autor com a preocupação de fundamentar a ação pedagógica do professor e destacar o processo de ensino-aprendizagem como objeto de estudo da Didática, é que apresenta os princípios básicos do ensino.

Libâneo (2010) denomina princípios básicos do ensino como:

Aspectos gerais do processo de ensino que expressam os fundamentos teóricos de orientação do trabalho docente. Os princípios do ensino levam em conta a natureza da prática educativa escolar numa determinada sociedade, as características do processo de conhecimento, as peculiaridades metodológicas das matérias e suas manifestações concretas na prática docente; as relações entre o ensino e o desenvolvimento dos alunos, as peculiaridades psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento conforme idades. (LIBÂNEO, 2010, p. 155).

E com o objetivo de oferecer aos professores indicações que orientam a sua prática pedagógica no alcance dos objetivos gerais e específicos do ensino que apresenta seis princípios básicos do ensino:

QUADRO 21 – PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR LIBÂNEO (1990)

Princípios básicos do Ensino	Característica principal
1) Ter caráter científico e sistemático	Os conteúdos de ensino devem estar em correspondência com os conhecimentos científicos atuais e com os métodos de investigação próprios de cada matéria.
2) Ser compreensível e possível de ser assimilado	Dosagem no grau de dificuldades no processo de ensino, superando a contradição entre as condições prévias e os objetivos a serem alcançados.
3) Assegurar a relação conhecimento-prática	Assimilação dos conhecimentos pelos movimentos: da prática para a teoria, da teoria para a prática.
4) Assentar-se na unidade ensino-aprendizagem	Cooperação ativa e consciente dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.
5) Garantir a solidez dos conhecimentos	O objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e dos modos de ação dos alunos por meio do processo de assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos.
6) Levar à vinculação trabalho coletivo-PARTICULARIDADES individuais	Ritmo de trabalho de acordo com o nível máximo de exigências que se pode realizar e criar condições de atenção diferenciada aos alunos sem perder a cultura do coletivo.

Fonte: A autora com base em Libâneo (1990).

Os princípios básicos do ensino apresentados por Libâneo (2010), como o próprio autor afirma, não constituem de um sistema de princípios didáticos, mas são indicações para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com efetividade e qualidade na formação integral do sujeito e argumenta que ainda se faz necessário um estudo maior com o objetivo de formular um sistema que dê conta de toda complexidade dos nexos e relações existentes no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.2.2. **Marta Sueli de Faria Sfori (2015)**

Marta Sueli de Faria Sfori, pedagoga, didata, professora universitária, desenvolve pesquisas eminentemente quanto aos seguintes temas: ensino, aprendizagem conceitual, didática, desenvolvimento humano e Teoria da Atividade. Sfori tem se dedicado ao estudo da Teoria Cultural-Histórica, mais especificamente a Teoria da Atividade.

A afirmação de Vigotski (1998) tornou-se ponto de partida e motivação de estudo e pesquisa da autora:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um movimento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

A análise e reflexão desta afirmação levou Sfori (2015, p. 376) a levantar a seguinte questão: *O que seria uma correta organização da aprendizagem?* A busca por resposta fez com que aproximasse e integrasse a Teoria Histórico-Cultural e a Didática.

Essa integração se justifica pela compreensão que defende de educação, ensino, didática e da teoria que sustenta como se dá a produção e a apropriação do conhecimento. A educação é um processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. A apropriação se dá de duas formas: uma direta, pela participação dos sujeitos na cultura e a outra pela assimilação do conhecimento teórico, que o sujeito não pode adquirir pela vivência ou empiria, mas por meio do ensino. Portanto, a educação torna-se imprescindível para a formação do pensamento teórico. O ensino, nesse sentido, precisa ser pensado, organizado e realizado para a apropriação dos instrumentos simbólicos presentes na sociedade e do conhecimento científico, visando, assim, a real e efetiva inserção social dos sujeitos.

O desafio de criar modos de tornar os conhecimentos acessíveis a todos é preciso ser assumido pela escola, propiciar o desenvolvimento de um tipo de pensamento que, sob a base dos conceitos científicos, favorece uma nova relação com os objetos e fenômenos. O ensino dos conceitos científicos requer procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental. Sforzi (2008) argumenta a relação substancial entre a aprendizagem e a organização didática da atividade de ensino:

Nesse sentido, a didática tem um papel fundamental, o de oferecer conhecimentos que permitam ao professor compreender e organizar o ensino, levando em conta o objeto de conhecimento e a atividade necessária ao sujeito que dele irá se apropriar. Trata-se de um conhecimento acerca do objeto de ensino, sobre o sujeito da aprendizagem e, principalmente, sobre as relações entre os dois em situação de sala de aula. Obviamente essa discussão torna-se possível com a colaboração de outras áreas de conhecimento, mas cabe à Didática fazer a síntese. “A condição de contemplar o percurso lógico do próprio conteúdo, a regularidade do processo de aprendizagem e a singularidade do desenvolvimento do aluno revelam a complexidade do ato de ensinar” (Sforzi, 2003, p. 185), complexidade que pode ser diminuída com as contribuições de uma Didática que se volte para essa finalidade. (SFORZI, 2008, p. 390).

E quanto a organização didática do ensino, Sforzi (2008), acrescenta que não é apenas a inclusão do aluno em condições ideais de estudo que garantirá que ele faça seu próprio caminho; o professor precisa intervir, desafiar e instigar sempre que necessário elevando a qualidade da aprendizagem. Assim, “a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” (GALUCH; SFORZI, 2009, p. 123).

As investigações e estudos permitiram a pesquisadora pensar a interação entre Didática e a Teoria Cultural-Histórica e com o aporte destas fundamentações chega a uma síntese de princípios didáticos e ações docentes que se mostram favoráveis à aprendizagem. Declara que as funções da escola se entrelaçam com a organização Didática do ensino:

Os conhecimentos sobre a Didática e os processos de ensino e aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática. Por meio desses conhecimentos, ele adquire flexibilidade necessária para pensar e redefinir os princípios e ações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas de cada sala de aula. Pode, portanto, analisar o concreto pela mediação dos conhecimentos teóricos de sua área de atuação, adquirindo, assim, domínio sobre sua própria atividade. (SFORZI, 2015, p. 379)

As premissas da Teoria Cultural-Histórica que orientam o estudo de sua interação com a didática, principalmente se pautam nas seguintes concepções: o homem como sujeito histórico, a formação social da consciência, a educação como apropriação da experiência social da humanidade, o desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana

mediada por signos e instrumentos, a formação das funções psicológicas superiores (primeiro de forma intersíquica e depois intrapsíquica) e que a apropriação dos conhecimentos é uma atividade mediada. Tais premissas também presentes nos trabalhos de Moura (1996; 2001, 2010), Núñez (2009) e Nascimento (2010) foram referência para a síntese de Sforzi identificar alguns princípios que orientem os professores nas ações de planejar, executar e avaliar o ensino.

Sforzi (2015) reconhece que a Teoria Cultural-Histórica faz parte das referências teóricas presentes nos projetos políticos pedagógicos, no entanto, não apresenta transformação na organização do ensino e conseqüentemente na aprendizagem. Com a determinação de dar concretude a essa teoria, realizou-se a análise de dados de campo buscando referendar, redimensionar e/ou reestruturar suas premissas e conceitos e, assim, possibilitar a organização do ensino e desenvolver o conhecimento teórico, em um contexto de uma sala de aula.

Esse modo de organização do ensino e seus respectivos resultados na aprendizagem foram e têm sido a substância para a realização da interação entre a Didática e a Teoria Cultural-Histórica. Sforzi (2015) explica que a pesquisa se desenvolve inspirada nos princípios do *método genético experimental* de Vigotski (1993) e no *experimento formativo*, elaborado por Zankov e utilizado por Davydov (1988). Como a pesquisa se situa no campo da Educação com a finalidade de investigar procedimentos didáticos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, adotando o procedimento metodológico denominado de *experimento didático*⁶³.

A organização dos experimentos didáticos foi estabelecida do seguinte modo: foram realizados experimentos em diferentes áreas do currículo da Educação Básica, com atividades planejadas pelo pesquisador, observação e análise de fontes como aulas videogravadas, materiais escritos e outros materiais produzidos pelo professor/pesquisador.

Os dados dos experimentos referendaram alguns princípios didáticos e ações docentes desenvolvidos pelos autores da Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, Luria, Leontiev, Elkonin, Galperin e Davydov), além de pesquisadores brasileiros que defendem esta teoria (Moura, Núñez e Nascimento). Portanto, os experimentos e a base teórica de sua sustentação foram definidores na proposta de indicar orientações aos professores sobre a organização didática do ensino, bem como de demonstrar resultados favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Sforzi (2015), como conclusão deste trabalho, destaca cinco princípios didáticos orientadores para a organização didática do ensino pelos professores.

⁶³ Sforzi explica que essa denominação leva em consideração a concepção de Freitas (2010) que expressa que o experimento realizado em sala de aula como parte da investigação didática é um *experimento didático formativo*.

QUADRO 22 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS FORMULADOS POR SFORNI (2015)

Princípios Didáticos	Característica principal
1) Princípio do ensino que desenvolve	A identificação da ZDP é o norte para as ações do professor ao longo da intervenção pedagógica.
2) Princípio do caráter ativo da aprendizagem	A aprendizagem de conceitos científicos transforma qualitativamente o desenvolvimento do psiquismo da criança.
3) Princípio do caráter consciente	A atenção, objeto da consciência, é exigência primordial para o caráter consciente.
4) Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal	No movimento abstrato/concreto e concreto/abstrato, a mediação da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental, já que pode tornar os processos conscientes, destacar o que é essencial da atividade realizada e focar o(s) conceito(s) nela contidos.
5) Princípio da ação mediada pelo conceito	Os conceitos científicos são mediadores sociais na interação do sujeito com os fenômenos, a apropriação desses mediadores significa a possibilidade de tê-los como instrumento simbólico que orientam as suas ações mentais.

Fonte: A autora com base em Sforni (2015).

Sforni (2015) esclarece que o objetivo de apresentar esta síntese de princípios didáticos e ações docentes vem da experimentação em situações de ensino em sala de aula e se mostram favoráveis à aprendizagem. Ela destaca, ainda, a intencionalidade que deseja com esta síntese elaborada com seu grupo de pesquisa:

Finalizando, destacamos que os princípios formulados e as ações descritas não são os únicos possíveis; não são definitivos, nem expressam a organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural: apenas cumprem a função de sinalizar possibilidades para o trabalho docente em aspectos do planejamento, execução e avaliação da atividade de ensino.

Sabemos que uma escola, tal como almejamos, ou seja, aquela que garanta, por meio da aprendizagem do conhecimento sistematizado, a formação do pensamento teórico dos estudantes não se faz tão somente por meio da adoção de encaminhamentos didáticos adequados por parte dos professores, mas temos também a certeza de que sem uma *boa didática* não se faz uma *boa escola*. (SFORNI, 2015, p. 394).

4.2.2.3. Leandro Montandon de Souza– 2016

A unidade teoria-prática no exercício docente, isto é, a necessidade de desenvolvimento de uma prática docente teoricamente embasada sustentada por uma didática apropriada aos processos educacionais atuais, típicos de uma sociedade em crise, é o motivo e justificativa do estudo e pesquisa de Souza (2016), especificamente para o processo de ensino-aprendizagem

de Sociologia para o Ensino Médio. O estudo e a pesquisa se orientam pelos fundamentos da Psicologia Cultural-Histórica.

Sob estes fundamentos, que Souza (2016), identifica a possibilidade de superar concepções de ensino que limitam a real contribuição da educação para o desenvolvimento integral do estudante. Essa superação implica em erradicar a educação alienante e reprodutiva alinhada aos interesses neoliberais de formação de mão de obra minimamente qualificada, bem como, buscar desenvolver uma prática docente que explicita as contradições da sociedade e favoreça a consciência crítica e social do estudante.

Primeiramente, o pesquisador descreve o esforço empreendido na tomada de consciência das próprias práticas e de seus limites, como professor de Sociologia no Ensino Médio em escola pública. E com o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural iniciou trabalho de propor novas práticas com fins transformadores da atual realidade. Foi neste duplo processo que se assentou a construção das bases objetivas e materiais da pesquisa⁶⁴: superação de práticas alienantes e proposição de novas práticas transformadoras.

Souza (2016) destaca que, ao tomar o desenvolvimento como objeto-motivo-objetivo na e para a prática pedagógica de Sociologia no Ensino Médio, sua pesquisa percorreu três fundamentais objetivos: apreender o lugar que o desenvolvimento integral do estudante ocupa nas propostas (oficiais e/ou acadêmicas) para o ensino de Sociologia no Ensino Médio; compreender as potencialidades do desenvolvimento no período de transição; e de sistematizar alguns princípios e ações orientadoras de um processo de ensino de Sociologia potencializador do desenvolvimento integral de estudantes na fase de transição.

O referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético representaram o fundamento da prática e do método de trabalho assumido e empreendido pelo autor. A análise e síntese de dados estruturam-se de forma dialética a partir da seguinte estruturação do trabalho: a) *pesquisa bibliográfica*: o ensino de Sociologia no Ensino Médio e fundamentos do materialismo histórico-dialético e psicológicos e didáticos da Teoria Cultural-Histórica e do Ensino Desenvolvimental; b) *análise documental*: legislações c) *pesquisa de campo*: análise da prática pedagógica do ensino de Sociologia orientado pelos princípios da didática desenvolvimental.

⁶⁴ A pesquisa de mestrado desenvolvida por Souza (2016) compõe os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Observatório da Educação (OBEDUC/Capes), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Andréa Maturano Longarezi.

O autor adverte sobre a necessidade de reconhecer a complexidade da realidade concreta da pesquisa, as suas diversas particularidades e seu contínuo devir, o que não faz dessa sistematização de princípios e ações didáticas um receituário de práticas definitivas e finais.

A compreensão da consciência como fenômeno histórico-social revela que a realidade social é anterior ao indivíduo, historicamente dada, objetiva e concreta. Com essa ideia, Souza (2016) explica que na realidade se encontra todo o patrimônio cultural a ser interiorizado e com o qual os indivíduos elaborarão suas próprias personalidades. Portanto, na relação dialética indivíduo-sociedade, o patrimônio cultural que é interiorizado e elaborado de forma criativa e originalmente em cada consciência particular. Nessa relação dialética é que o sujeito transforma a realidade, o próprio patrimônio cultural e, conseqüentemente, transforma a si mesmo.

E por ser uma relação dialética não se pode considerar o caráter determinante da realidade social como se fosse uma imposição do externo, isto é, uma cópia idêntica e simplista dessa realidade. O sujeito imprime suas condições particulares e singulares ao apropriar-se do patrimônio sociocultural e lhe dá sentido e significado.

Assim, as experiências e vivências que lhe são proporcionadas, em especial na escola, potencializa seu processo de formação de conceitos e conseqüentemente seu desenvolvimento, por ser, essencialmente, intencional, organizada e adequada a este propósito. Como aponta Souza (2016):

A escola é um espaço externo à consciência do indivíduo e por isso local de vivências específicas e fonte para os processos de interiorização. É um espaço de oferta e de ensino, por excelência, do patrimônio cultural historicamente produzido e acumulado pela humanidade...

[...] A escola pode representar esse espaço para vivências, para experiências, que propiciem uma maior e melhor oportunidade de desenvolvimento para as pessoas por ela atendidas. (SOUZA, 2016, p. 93).

Diante do exposto, Souza (2016), em seu estudo, assume uma proposta de pensar um ensino que ofereça condições para uma boa aprendizagem, que possibilite o desenvolvimento e que seja planejado com vistas à fase de transição em que estão os adolescentes, isto é, um ensino que promova a formação do pensamento por conceitos. O autor explica a importância que tem um ensino com essa intencionalidade:

O pensamento por conceitos, possível de ser desenvolvido na fase de transição, oferece condições nunca antes alcançadas pelo sujeito de avaliar, entender, significar e dar sentido a sua própria vivência. O pensamento por conceitos permite ao adolescente o desenvolvimento simultâneo da auto-observação, enfim, de elaborar um conhecimento profundo acerca de si e, por isso, de elaborar os mecanismos conscientes de autocontrole de sua conduta. (SOUZA, 2016, p. 109).

Aliado a este objetivo de formação do pensamento por conceitos, o pesquisador aponta a necessidade de integrar nas práticas educativas o desenvolvimento da consciência dos adolescentes que é gerada na unidade pensamento e linguagem.

Compreender e promover os processos de desenvolvimento adequados para este período permitiram, como afirma Souza (2016), sínteses e análises de aulas sob a orientação da Teoria Histórico-Cultural e da didática Desenvolvimental em princípios e ações didáticas orientadoras da prática pedagógica. Argumenta que estes princípios e ações didáticas poderão orientar outros professores desde que:

reconheçam, em suas objetivações, a necessidade de fazê-la a partir da realidade concreta na qual estiverem inseridos, acrescentando, excluindo e/ou transformando princípios e ações, superando as aqui sistematizadas, a partir de novos confrontos entre as vivências práticas e os processos de apropriação teórica. Esse é o movimento de formação de desenvolvimento profissional docente que defendemos. (SOUZA, 2016, p. 126)

Desse resultado da pesquisa, Souza (2016) apresenta quatro princípios e cinco ações orientadoras da prática pedagógica para o ensino de Sociologia no Ensino Médio:

QUADRO 23 – PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – SOUZA (2016)

Princípios para o ensino de Sociologia no EM	Principais fundamentos	Ações orientadoras
1) A aula como processo de formação de conceitos	- Formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico - Ensino intencionalmente planejado que possibilita aos estudantes a interiorização do patrimônio cultural criando novas formas de relação com sua realidade.	1. o diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento.
2) O ensino enquanto atividade promotora de crises	- A crise implica o alcance de saberes e/ou habilidades novas; - Organização de situações-problema que promovam participação ativa e estudo orientado.	2. a problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação de conceito.
3) A prática educativa enquanto formadora de novos interesses	- O diagnóstico da ZDR dá condições de trabalhar na ZDP; - Promover crises e educar os interesses para desenvolver as potencialidades dos estudantes; - Problematizações e atividades coletivas.	3. a atividade coletiva. 4. a consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais.
4) O ensino desenvolvedor de habilidades intelectuais de uma consciência para si	- Ampliação de fontes de apropriação de significados favorece a imaginação criativa e o desenvolvimento de uma consciência para si, o uso intencional e consciente do conteúdo.	5. a generalização como objetivação do conceito para si.

Fonte: A autora com base em Souza (2016).

4.2.2.4. Maria Amélia Santoro Franco – 2013

A pesquisadora, Franco (2013), ao pensar as possibilidades da Didática no espaço contraditório e tenso de ensinar e aprender na Universidade contemporânea realiza um estudo da proposta europeia⁶⁵ de formação didática a docentes desse nível de ensino, e desenvolve uma pesquisa⁶⁶ com 12 docentes de ensino superior brasileiro e 4 docentes franceses. Franco (2013, p. 152) defende a real possibilidade de a Didática contribuir no processo de ensino-aprendizagem por conceituá-la como: “a teoria do ensino, preocupa-se com a finalidade do que se ensina e isso é fundamental para organizar a prática.”

⁶⁵ A formação de professores de ensino superior em didática: informações sobre ações na Europa: BERENDT, Brigitte. La formation des enseignants du supérieur à la didactique: informations sur des actions en Europe. *Recherche et Formation*. N. 15. IFE. Lyon. Avril. 1994. p. 91-100.

⁶⁶ Observatório da Prática Docente: um artefato metodológico para compreensão/transformação das práticas (2010), articulando dados de pesquisa de orientandos que têm focado seus estudos na prática docente na universidade (SILVA RODRIGUES, 2012; MACHADO, 2012; SANTOS, 2011), tenho pesquisado com tais docentes suas dificuldades pedagógicas. Tenho também procurado os alunos desses cursos e com eles compreender como percebem os bons professores, aqueles com os quais sentiram aprender.

Do estudo em questão apreende que alunos e docentes do ensino superior estão convivendo em lógicas opostas e paralelas: a do professor que deseja um aluno que pergunte, que se coloque intelectualmente, que crie, que pesquise e, de outro lado, a lógica dos alunos que deseja um professor que explique, que transmita, que sistematize por ele. Nesse sentido, Franco (2013) sinaliza que tais lógicas são divergentes e que caminham em direções opostas:

- a) o aluno quer uma aula “transmitida”, “doadada” pelo professor. Quer receber informações atualizadas, anotá-las, pôr no caderno. Não quer ou talvez não tenha condições de pesquisar e buscar o conhecimento;
- b) O professor quer um aluno ativo, que busque; que pesquise; que pergunte; que levante hipóteses; que articule informações; que crie novas perguntas... (FRANCO, 2013, p. 156)

A autora reflete que diante destas duas lógicas emerge duas questões importantes: Como fazer convergir a lógica dos professores à lógica dos alunos? Qual a perspectiva que a Didática pode oferecer? Pensar estas questões, enfatiza Franco (2013), passa pelo entendimento de que a Didática se constitui de conhecimentos pedagógicos, não generalizantes para qualquer situação, mas essencialmente porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que proporciona ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. E conclui: “A Didática pode produzir teorias que dialogam com as práticas.” (FRANCO, 2013, p. 159).

Como proposta às estas questões, Franco (2013) defende uma proposta em que a sala de aula se organize a partir de processos coletivos de ensino-aprendizagem: onde todos se envolvam com os processos coletivos de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos. E nesta proposta apresenta a pesquisa-ação como potencializadora de desenvolver processos coletivos de ensino-aprendizagem, e nessa perspectiva apresenta princípios didáticos para o trabalho docente:

QUADRO 24 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - FRANCO (2013)

Princípios didáticos para o trabalho docente	Principais características
1) Atividade que integre formativamente alunos e docentes: processos de criação coletiva	- O trabalho docente deve ser uma atividade que integre formativamente, alunos e docentes, comprometidos a participar e contribuir na construção de conhecimentos.
2) Aprendizagem como processo ativo do aluno que integre seus mecanismos cognitivos e afetivos e promova sua autonomia: autoformação	- Atividade docente que se oriente para organizar, induzir, motivar e potencializar os mecanismos cognitivos e afetivos dos alunos no sentido de favorecer seu processo de autonomia e de contínua autoformação;

	- Envolvimento ativo, afetivo e emocional no processo de construir significados à aprendizagem.
3) O trabalho docente tecido pela pesquisa atento aos dados que emergem da dialética da realidade: busca de novos fundamentos teóricos	- Trabalhar com a complexidade do processo formativo e dar espaço para o não previsto; para o novo e para aquilo que exige urgência; - Deve-se abastecer dos dados da realidade, dialogar e se transformar com eles.
4) 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	- Desenvolver a formação dos alunos para a pesquisa, o olhar investigador que emergem a crítica e a criatividade; - Formar-se para análise de dados com rigorosidade, sabedoria e compromisso com a relevância social.

Fonte: a autora com base em Franco (2013).

A proposta de Franco (2013) fundamenta-se na concepção de conhecer e agir coletivamente que a metodologia pesquisa-ação assume ao possibilitar sistematizar os processos críticos e reflexivos, dando-lhes uma dimensão científica. Neste sentido, assume a perspectiva materialista histórica-dialética que caracteriza a crítica transformadora da realidade.

4.2.2.5. **Andréa Maturano Longarezi – 2017**

O propósito de discutir e evidenciar o Ensino Desenvolvimental como perspectiva propositiva de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora é que impulsionou os estudos empreendidos por alguns pesquisadores do GEPEDI/UFU - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, sob a coordenação de Longarezi. As investigações desenvolvidas constituem de projetos de pesquisa financiados pela Fapemig, CNPq e Capes, que têm sua gênese no Programa Observatório da Educação (OBEDUC/2012) dos seguintes pesquisadores (LONGAREZI, 2012, 2014a) articulando vários subprojetos de doutorado (FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; COELHO, 2016; SOUZA, 2017; FERREIRA, 2017; MARRA, 2017), mestrado (SOUZA, 2016; FEROLA, 2017) e iniciação científica (FEROLA, 2016); com ressonância para realidades distintas da escola pública brasileira. (LONGAREZI, 2017, p. 190-191).

O conjunto destas investigações dedica-se a pesquisas com intervenções didáticas no Brasil sendo pela pesquisadora denominada de intervenção didático-formativa. As intervenções foram desenvolvidas com professores da educação básica ao ensino superior, isto é, em diferentes contextos educacionais.

As intervenções didáticas-formativas, conforme descreve a autora, fundamentam-se no materialismo histórico dialético, na Psicologia Soviética e pela Teoria Cultural-Histórica em que se destacam os seguintes autores: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, P. I. Zinchenko, L. A. Venguer e L. V. Zankov.

Desta forma, sob a base da filosofia marxista, da psicologia histórico-cultural e da Teoria da Atividade o estudo e as pesquisas didático-formativas assumem uma perspectiva que tem no desenvolvimento integral do estudante sua tese fundamental. Longarezi (2017) explica que a compreensão de uma educação escolar que se pretenda ser dialética e desenvolvedora tem como premissa a constituição humana e social pela unidade homem-cultura e encontra na prática social sua base em toda a sua dinâmica complexa e contraditória. Nesse sentido, é que pesquisadora aponta que uma proposta de *obutchénies*⁶⁷ se materializa como unidade dos contrários e como pressupostos para o desenvolvimento de pesquisas didático-formativas que se objetiva a unidade pensamento-ação na formação didática do professor.

A preocupação desses estudos de pesquisa caminham em três vertentes importantes: a) concretizar a Didática Desenvolvimental no contexto educacional brasileiro, isto é, uma didática dialética que potencialize o desenvolvimento do estudante; b) o estudo formativo das bases epistemológicas e fundamentos da Didática Desenvolvimental por meio de *intervenções didático-formativas*⁶⁸ em diferentes níveis de ensino (da educação básica ao ensino superior) na escola pública brasileira, de forma simultânea as atividades de formação didática do professor e a intervenção didática junto a classes de estudantes; c) a proposição de princípios que fundamentaram propostas de formação docente sob a base de uma didática dialética e desenvolvedora.

⁶⁷ “*Obutchénie* consiste nos processos educativos que ocorrem no interior da escola e não se restringem à ação do educador ou a do aprendiz, consiste no processo como um todo, tomando o ensino e a aprendizagem numa unidade.” (LONGAREZI, 2017, p.189) “Na literatura disponível, de acesso à língua portuguesa, é possível observar como a palavra *obutchénie* aparece traduzida, pelo menos, de quatro formas diferentes: como ensino, como aprendizagem, como instrução ou mesmo como educação; quando na realidade nenhuma delas é capaz de expressar seu verdadeiro sentido e significado. [...] a *obutchénie* não é nem uma coisa, nem outra, refere-se a uma concepção-ação não cultural para nós, mas em que ambas dimensões e processos encontram-se em unidade. [...] a *obutchénie* é um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto do ensino e da aprendizagem, com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos.” Por não existir na Língua Portuguesa uma tradução que de fato represente o real significado de *obutchénie*, utiliza-se o termo em russo (em sua forma transliterada: *obutchénie*). Embora fosse possível “... empregar as expressões ‘ensino-aprendizagem’ ou ‘ensinagem’, [...] ambas têm construído uma tradição conceitual no interior de concepções pedagógicas muito diferentes da que aqui se defende.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 10-12).

⁶⁸ “A intervenção didático-formativa é um tipo de pesquisa didática no cânone da teoria histórico-cultural e as atividades de pesquisa que o grupo vem desenvolvendo tem possibilitado a construção de caminhos metodológicos alternativos, a partir dos quais produz-se, como síntese, dois conjuntos de resultados: um relacionado aos processos de formação didática de professores e o outro aos processos didáticos de *obutchénie*.” (LONGAREZI, 2017, p. 199).

Nas palavras de Longarezi (2017, p. 192), o motivo central desta escolha para as pesquisas: “A Didática Desenvolvimental possui como essência uma *obutchénie* que promove o desenvolvimento e nasce a partir da tese vigotskiana de que ‘a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento’ (VIGOTSKI, 2010b, p. 114).”

Assim, as pesquisas sob a coordenação de Longarezi (2017) partem da compreensão dos seguintes fundamentos: a formação e o desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia marxista; o desenvolvimento do pensamento teórico pela via da formação de conceitos e ações mentais; o papel do professor de organização das condições objetivas e subjetivas no processo de formação conceitual e de constituição de ações mentais pelo estudante; a pesquisa interdisciplinar objetivados em método que articulem o pedagógico e o psicológico; “a indissociabilidade entre os princípios que orientam a ação de *obutchénie* e os princípios que orientam a formação didática do professor associados pelo método da pesquisa.” (p. 199).

O processo de constituição das intervenções didático-formativas traz elementos que permitem contribuir para possível constituição de uma Teoria das Unidades, conforme explica Longarezi (2017):

No bojo das condições entendidas como formadoras e desenvolvedoras da formação didática do professor (LONGAREZI, 2006, 2012, 2014a, 2017; LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007; PUENTES; LONGAREZI, 2013; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016) emergem as unidades motivo-objeto, conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento; razão pela qual se apresenta a problemática tendo em vista contribuir para a proposição de uma possível Teoria das Unidades. (LONGAREZI, 2017, p.202).

Longarezi (2017) esclarece que apenas os motivos formadores de sentido são os que garantem as condições para uma atividade e que os motivos-estímulos a reduzem à condição de ação. Desse modo, quando o motivo que move professor realizar o processo formativo corresponde ao conteúdo (objeto) de sua formação é que se forma a unidade *motivo-objeto* que se constitui em atividade e não somente em ação. Para a organização da unidade motivo-objeto na formação docente, são necessárias desenvolver ações didáticas mobilizadoras de motivos formadores de sentido para os professores, bem como para os estudantes.

A unidade *conteúdo-método*, nessa abordagem conforme a pesquisadora, é uma dimensão central da formação didática do professor, sendo assim, a identificação dos conteúdos é condição básica para uma *obutchénie* que pretenda desenvolvedora e descreve quatro aspectos a serem considerados: os princípios teórico-metodológicos orientadores de uma *obutchénie* que promova desenvolvimento; os fundamentos teórico-metodológicos para uma Didática Desenvolvimental; os conteúdos disciplinares e sua base epistemológica; o método: relação dialética entre os conteúdos. (p.207).

A *apropriação-objetivação* pelo professor do Ensino Desenvolvimental, como bem esclarece Loganrezi (2017, p.207) “implica a vivência (no sentido vigotskiano) em seus processos educativo-formativos da *obutchénie*. ” Nessa proposta, o método é um elemento central e mediador dos conteúdos da formação, isto é, a vivência pelo professor do modo de formação do pensamento teórico como parte de sua constituição profissional, para que sejam formadas as funções psicológicas necessárias a uma prática pedagógica desenvolvedora do estudante.

A unidade *imitação-criação* como requisito para a formação didática docente numa perspectiva desenvolvimental da *obutchénie* é, assim, explicada por Longarezi (2017, p. 208): “A gênese dessa interpretação encontra-se na concepção vigotskiana dos conceitos de imitação e criação e suas constituições no processo intencional de desenvolvimento humano pela via da *obutchénie*.” A autora salienta que tal concepção comprovada pelas pesquisas⁶⁹ em adultos revelam que a imitação assume importante relevância na colaboração com o outro mais experiente (o formador). A imitação se apresenta como elemento importante que se realiza através da colaboração, é preciso considerar que isso não significa um ato mecânico-reprodutivo, pois o ato de imitar envolve um processo de criação. Nas palavras de Longarezi (2017, p. 208): “A criação traz traços do “antigo imitado”, mas, a partir do confronto entre vários e distintos elementos, produz algo novo e singular, próprio do sujeito.”

A unidade *ruptura-desenvolvimento* tem sua gênese nas principais leis da dialética, fundamentalmente, na lei da unidade dos contrários. Como explica, a autora:

A unidade ruptura-desenvolvimento tem suas bases, portanto, no movimento possível, fundado nas leis da dialética, de transformação do pensamento pela *obutchénie* que provoque o confronto entre diferentes formas de conhecimento e seja propulsor, não apenas de mudanças quantitativas, mas de rupturas que permitam de fato mudanças na essência, que gere desenvolvimento. (LONGAREZI, 2017, p. 216)

Diante do exposto, da proposição da Teoria da Unidades motivo-objeto, método-conteúdo, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento, traçam-se as teses fundamentais da Didática Desenvolvimental, a da *obutchénie* que impulsiona o desenvolvimento, orientada pela compreensão de formação e desenvolvimento humanos.

⁶⁹ Pesquisadores como: DIAS DE SOUSA, 2016; FRANCO, 2015; GERMANOS, 2016; SOUZA, 2016, 2017; FEROLA, 2016, 2017; COELHO, 2016; MARRA, 2017; FERREIRA, 2017; LONGAREZI; ARAUJO; FERREIRA, 2007; LONGAREZI, 2006, 2014b, 2017; FRANCO; LONGAREZI; MARCO, 2016; LONGAREZI; MARCO; FRANCO, 2016.

E dos resultados dos estudos, pesquisas e intervenções didáticos-formativos apresenta-se princípios que constituem de orientadores da formação didática do professor na perspectiva desenvolvimental.

QUADRO 25 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PRA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - LONGAREZI (2017)

Princípios da formação docente para uma didática desenvolvimental	Unidades integradoras
1) Princípio da natureza social do conhecimento e da formação humana	- Possibilidade de uma Teoria das unidades: motivo-objeto, método-conteúdo, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento; - <i>Obutchénie</i> : centralidade nas intervenções didático-formativas; - Desenvolvimento da formação do conceito e do pensamento teórico.
2) Princípio do caráter ativo e produtivo do professor no processo formativo	
3) Princípio da centralidade da <i>obutchénie</i> como conteúdo e método na formação de professores;	
4) Princípio da <i>obutchénie</i> conceitual, da formação do pensamento teórico sobre a docência	
5) Princípio da formação pela atividade objetiva e subjetiva do professor	
6) Princípio da unidade dialética na organização de todo o processo formativo	
7) Princípio da <i>obutchénie</i> da docência como propulsora de seu desenvolvimento humano e profissional	
8) Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento	

Fonte: A autora com base em Longarezi (2017).

Longarezi (2017) conclui que a objetivação desses princípios produziu importantes ações propositivas de uma didática desenvolvimental no contexto das pesquisas didático-formativas em classes de estudantes no ensino fundamental (Franco, 2015); médio (Germanos, 2016; Costa *et. al.*, 2016; Souza, 2016; e Ferola, 2016) e superior (Dias de Sousa, 2016). A formação de conceitos e do desenvolvimento do pensamento teórico do estudante e do professor foram a centralidade das intervenções didático-formativas. Desse modo, as atividades pedagógicas, entendidas como a unidade das atividades docente e discente, permitiram a sistematização de ações para a efetivação de uma *obutchénie* para o desenvolvimento.

Longarezi conclui deste estudo que:

Assim compreendidos os princípios, movimentos e ações para uma Didática Desenvolvimental, produzidos no contexto da escola pública brasileira, é preciso que se enfatize que esse processo de *obutchénie* só faz sentido quando compreendido na relação dialética com o processo didático da formação de professores. Ambos se efetivam pela atividade pedagógica [...]. (LONGAREZI, 2017, p. 223).

Consideramos essencial a exposição de cada sistema, mesmo que isto tenha resultado em um texto complexo em extensão e de densidade de informações e dados. Os fundamentos das tipologias de princípios didáticos apresentadas serão objeto de análise no próximo capítulo.

Esta análise será desenvolvida a partir da Teoria da Subjetividade, orientados pela metodologia construtiva-interpretativa. A interpretação acompanha todo movimento da pesquisa e gera, deste processo, novas construções e produções de sentido e significado de forma científica.

Cada sistema de princípios didáticos e os princípios de especificidade para formação de professores e para o ensino da Sociologia no Ensino Médio estão descritos mais detalhadamente no apêndice.

5. ANÁLISE CRÍTICA DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA MARXISTA: LIMITES E AVANÇOS

Os sistemas de princípios didáticos elaborados na perspectiva marxista por autores soviéticos, alemães, cubanos e brasileiros, aqui estudados, demonstram a articulação das propostas com a finalidade política e ideológica de reafirmar e consolidar o socialismo, e de superação do capitalismo e de seus critérios de impossibilitar aos seres humanos de se emancipar e de se reconhecer como sujeitos históricos e transformadores.

Desse modo, para a análise pretendida, é importante ter em mente as concepções que serviram de base a esses projetos desenvolvidos nos diversos contextos, como o da ex-União Soviética, Alemanha, Cuba e Brasil, e perceber como inicialmente adaptaram, cada um a seu modo, os princípios e as teses do materialismo histórico e dialético, a psicologia e a didática e, sobretudo, como a partir disso elaboraram princípios e teses psicológicas e didáticas marxistas.

No capítulo anterior foram expostas as tipologias de princípios didáticos dos autores, conforme a classificação realizada em dois grandes grupos: a) Princípios didáticos na perspectiva marxista europeia: **autores soviéticos:** I. B. Núñez (2009) apresentou os psicólogos russos L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e P. Ya. Galperin (1902–1988); N. A. Konstantinov, A. L. Savich e M. T. Smirnov (1964); N. V. Savin (1972); V. V. Davydov (1975/2017); M. A. Danilov (1984); L. Zankov (1975); A.A. Leontiev (1999/2016), Coletivo de Autores (1981); **autores alemães:** L. Klingberg (1972); Coletivo de Autores (1981); e b) Princípios didáticos na perspectiva marxista latino-americana: **autores cubanos:** Labarrere Reyes e Valdívia Pairol (1988/2001); Silvestre Oramas e Toruncha Zilberstein (2002); Mitjáns Martínez (1997/2017); e **autores brasileiros:** J.C. Libâneo (1990); M. S. F. Sforzi (2015); L. M. A. Souza (2016); M.A.S. Franco (2013) e A. M. Longarezi (2017).

Foram identificados e classificados dezessete (17) sistemas de princípios didáticos. Treze (13) deles estão organizados e estruturados com base especificamente nas características e exigências da educação básica (nível fundamental e médio) de modo geral e um com centralidade no ensino de Sociologia no Ensino Médio (SOUZA, 2016), enquanto os outros três (3) sistemas restantes foram especialmente elaborados para a formação de professores (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997/2017; FRANCO, 2013; LONGAREZI, 2017).

Abordamos nesse capítulo a análise desses sistemas de princípios didáticos dos autores acima citados a partir de um conjunto de categorias que se alçam pelos aportes da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2005). Para tanto, começamos por evidenciar

as relações entre as diferentes tipologias desses princípios didáticos para além das determinadas pelos critérios histórico e geográfico, adotados até então.

Nessa primeira parte do capítulo, a análise se faz pela exploração do que os dados revelam empiricamente, a partir de duas sínteses comparativas: a primeira destaca a quantidade e a origem de elaboração de cada sistema de princípios didáticos; a segunda evidencia os pontos de interseção das tipologias de princípios didáticos entre os sistemas e a síntese do objetivo que os autores definiram na formulação de seus sistemas. Os pontos de interseção foram analisados, primeiramente, dos autores que elaboraram princípios didáticos orientadores do processo de ensino-aprendizagem de forma geral para a educação básica e, em seguida, dos autores que formularam princípios didáticos para a formação de professores.

A segunda parte do capítulo expressa a produção interpretativa gerada pelo curso da análise e estudo dos fundamentos dos sistemas de princípios didáticos, pela lente da Teoria da Subjetividade. Esse processo também revela sentidos subjetivos que foram produzidos nessa atividade investigativa. A análise e a interpretação se desenvolvem sob três eixos principais: a) a leitura crítica dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos dos princípios didáticos à luz da Teoria da Subjetividade a partir da análise dos mais recorrentes princípios nos sistemas formulados para o processo de ensino-aprendizagem (EA) e para os de formação de professores (FP) e; b) as considerações finais, apresentando a contribuição gerada não só pelo resultado da análise e interpretação dos dados, mas, essencialmente, pela inspiração da continuidade do processo de produção de conhecimentos do tema. De acordo com González Rey (2017, p. 77), “uma teoria viva mantém sua capacidade de crescer e desenvolver-se em face de novos desafios [...] obrigando-nos a realizar novas produções teóricas permanentemente”.

A análise construtiva interpretativa dos fundamentos que subsidiaram a formulação dos sistemas de princípios didáticos se desenvolveu a partir de categorias de análise inspiradas na Teoria da Subjetividade, definidas no Quadro 1, Capítulo 1. As categorias de análise, *sujeito, subjetividade, sentido subjetivo, unidade simbólico-emocional, aprendizagem-desenvolvimento e dialética*, representam elementos essenciais na compreensão de uma concepção que rompe com o determinismo e, ao mesmo tempo, lança ideias de uma concepção complexa de sujeito gerador e produtor de sentidos.

No exercício investigativo e de comunicação desta pesquisa, a interpretação representa a produção movida pelo trabalho constitutivo da própria subjetividade, carregada da composição de subjetividades sociais. Assim, não se resume ao desvelamento de concepções e dados, mas é essencialmente uma atividade que revela a produção subjetiva humana histórica,

social e cultural. O que permeia o trabalho é a atitude que assumimos de compreender o ser humano na sua condição geradora, produtora e subjetiva e que, com isso, expressa um nível qualitativo dos processos humanos nas condições da cultura que permitem transcender os processos de adaptação e assimilação.

5.1 Princípios didáticos: análises comparativas entre os sistemas

A elaboração de princípios didáticos que direcionam e guiam o processo de ensino-aprendizagem representa a resposta da Pedagogia e da Didática ao desafio e ao enfrentamento do problema de orientar a formação dos estudantes, a fim de que possam desenvolver suas potencialidades humanas e, assim, colaborar de forma compromissada com a consolidação de uma sociedade mais justa.

Os princípios didáticos, portanto, expressam os objetivos e as finalidades da sociedade e orientam o processo de ensinar do professor e a atividade consciente e ativa do aluno, sob a premissa do desenvolvimento integral, a partir de conteúdos de base científica e de métodos sistemáticos articulados com a vida.

Os sistemas de princípios didáticos em estudo apresentam, como vimos no capítulo anterior e, mais detalhadamente, no apêndice desse trabalho, tipologias com denominações e quantidade diferenciadas. Trataremos agora desses elementos em análise mais detida.

5.1.1. Quantidade e origem que orientaram a elaboração dos princípios didáticos

A origem e a quantidade que cada autor define para a elaboração dos princípios didáticos evidenciam o processo de criação e suas características investigativas, o que não os afasta do objetivo comum de propor orientações teóricas e práticas para a realização do processo de ensino-aprendizagem para professor e estudante.

No quadro a seguir (Quadro 26) podemos observar que, entre os autores, a questão de quantidade de princípios didáticos é bastante diversa. 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.

QUADRO 26 - QUANTIDADE, ORIGEM DOS PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

Princípios didáticos processo ensino-aprendizagem na Educação Básica (EA)		
Autores	Quant.	Origem
Autores Soviéticos		
1. Núñez apresentando 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. Vasili 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
Autora cubana		
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: A autora.

A observação de quantidade e origem da formulação de princípios didáticos demonstra, em primeiro lugar, a particularidade que cada autor assume ao estudar as regularidades do processo de ensino-aprendizagem e delas formular princípios orientadores para professor e aluno, aliados à concepção epistemológica e metodológica da educação. Os quatorze sistemas de princípios didáticos para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica - (EA) em seu conjunto apresentam o total de cem (100) princípios, já os três sistemas para a formação de professores - (FP) contabilizam o total de dezenove (19) princípios. Esses sistemas guardam entre si a finalidade de, por meio da educação – em especial a Didática –, contribuir com uma nova sociedade mais democrática e equitativa.

É relevante refletir sobre o número considerável de princípios que os quatorze sistemas de princípios didáticos para a Educação Básica juntos totalizaram, uma centena. Dessa quantidade, como ainda veremos mais adiante, muitos se repetem, outros têm denominações diferentes mas são equivalentes em seus significados e orientações. Mas, mesmo com essas aproximações entre os sistemas, chama a atenção o fato de apresentarem tantas diferenciações e quantidades por terem como um de seus fundamentos as regularidades e leis do processo de ensino-aprendizagem. A diversidade e quantidade são fatores importantes, mas a característica de que os princípios didáticos são “regularidades essenciais” cabendo às regras de indicações complementares para realizá-los adequadamente traz a necessária determinação do que é essencial e base para orientar o processo de ensino-aprendizagem.

Porém, é relevante considerar que esses autores assumem o fator da historicidade defendida pela concepção teórica que os orienta. Ao se apropriarem do conhecimento já produzido, organizado e sistematizado, compreendem o papel que tem sua reconstrução para finalidades e necessidades reais e atuais dos contextos de que fazem parte. Desse modo, tais sistemas de princípios didáticos representam respostas às finalidades a que a educação é chamada em seus contextos históricos, sociais e políticos.

5.1.2. Pontos de interseção dos sistemas de princípios didáticos

Sob a referência do trabalho de Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002, p. 10-12) é que apresentamos o quadro com autores e seus princípios didáticos, e destacamos a seguir os autores russos, alemães, cubanos e brasileiros e seus respectivos princípios didáticos estudados. Serão desenvolvidos dois quadros identificando os princípios didáticos comuns entre os autores. O primeiro deles é representativo dos princípios didáticos relacionados ao processo

de ensino-aprendizagem para a educação básica (EA) e, o segundo, dos princípios didáticos relacionados ao processo de formação de professores (FP).

Dos quatorze (14) sistemas de princípios didáticos formulados como guia do processo de ensino-aprendizagem, identificamos trinta pontos de interseção entre os cem (100) temas elaborados pelos autores na perspectiva marxista de educação. No quadro abaixo apresentamos essa análise.

QUADRO 27 - TEMAS E INTERSEÇÕES ENTRE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Numeração	Nacionalidade	Autores/quantidade de sistemas													Total Princípios didáticos comuns	
		Russos / 7 sistemas							Alemães/ 2 sistemas		Cubanos/ 2 sistemas		Brasileiros/ 3 sistemas			
	Temas	Autor/Ano	Nuñez 2009: Vigotski, Leontiev e Galperin - Savich - Smirnov Konstantinov 1964	Savin - 1972	Davydov- 1975	Danilov - 1984	Zankov - 1975	A. A. Leontiev 1999	Klingberg - 1972	Coletivo de Autores 1981	Labarrere Reyes - Pairoi - 2001	Oramas - Zilberstein- 2002	Libâneo - 1990	Sformi - 2015		Souza - 2016
1	Caráter científico do ensino	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	12
2	Unidade do ensino com a vida: teoria/prática	x	x	x		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	x	x	x		11
4	Sistematização do ensino	x	x	x		x	x		x	x	x	x				9
5	Ensino que desenvolve	x		x	x	x		x			x			x		7
6	Caráter sistêmico e da solidez da assimilação dos conhecimentos	x	x	x		x				x	x		x			7
7	Unidade do concreto e abstrato: Percepção/visualização	x	x	x		x			x	x	x					7
8	Unidade da educação e o ensino	x				x			x	x	x	x				6
9	Acessibilidade		x			x			x	x	x		x			6
10	Atenção às particularidades individuais sob o caráter coletivo do ensino					x		x	x		x	x	x			6
11	Princípio da atividade: do abstrato ao concreto	x			x	x		x								4
12	Caráter objetual da atividade: ações objetais ao plano mental/verbal	x			x									x		3
13	Aprendizagem criativa	x						x					x			3

14	Busca do conhecimento de forma reflexiva, desenvolvendo pensamento, independência e a consciência							x										x		x	3	
15	Retroalimentação: constante consolidação	x																				2
16	Unidade do ensino com o trabalho																					2
17	Atenção à idade e às particularidades individuais																					2
18	Princípio da motivação																					2
19	Atendimento às diferenças individuais na transição do nível alcançado ao desejado																					2
20	Ensino a um alto nível de dificuldade																					2
21	Ritmo ativo e crescente de aprendizagem																					2
22	Problematização																					2
23	Diagnóstico integral e preparação do aluno para aprendizagem																					2
24	Caráter da atividade social																					1
25	Definição exata dos objetivos	x																				1
26	Caráter novo do conhecimento																					1
27	Caráter seletivo da percepção	x																				1
28	Individualização																					1
29	Integridade do processo educacional como sistema																					1
30	Unidade do ensino com a atividade política, estético-cultural e desportiva.																					1

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002).

Para o quadro acima, o exercício de encontrar os pontos de interseção foi realizado a partir de três critérios: a) mesma denominação e fundamentos; b) denominação semelhante ou distinta, mas com os mesmos fundamentos; c) denominação e fundamentos distintos. É importante considerar que nessa identificação de interseção dos princípios alguns foram desmembrados, sendo assinalados em mais de um tema com o objetivo de contemplar, na íntegra, a aceção formulada por cada autor.

Dos quatorze (14) sistemas de princípios didáticos ora analisados, os temas que mais se destacaram, considerado seu reconhecimento pela maioria dos autores estudados, foram os representados no quadro 28:

QUADRO 28 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS MAIS RECORRENTES DO SISTEMAS DE EA

Classificação	Princípios didáticos – Processo Ensino-Aprendizagem (EA)
1º	Caráter científico do ensino
2º	Unidade do ensino com a vida: teoria/prática
3º	Caráter consciente e ativo na assimilação dos alunos sob a guia do professor
4º	A sistematização do ensino
5º	Ensino que desenvolve
6º	O caráter sistêmico e da solidez da assimilação dos conhecimentos
7º	A unidade do concreto e abstrato: Percepção/visualização
8º	Unidade da educação e o ensino
9º	A acessibilidade
10º	Atenção às particularidades individuais sob o caráter coletivo do ensino

Fonte: A autora.

Os princípios didáticos evidenciam o caráter científico do ensino, da unidade do ensino com a vida: a relação entre teoria e prática, o reconhecimento do caráter consciente e ativo na assimilação dos alunos sob a guia do professor e da sistematização do ensino estão presentes em quase todos os sistemas de princípios. Nota-se que a base de toda a sistematização do ensino e do processo de 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 cinco primeiros princípios mais recorrentes constituem alicerce estrutural para todos os outros, sendo por meio desses a direção para o desenvolvimento de sistemas na perspectiva marxista de educação.

Compreender que os autores extraíram os princípios didáticos sob a perspectiva marxista, mantendo-se atentos aos objetivos da construção ou consolidação da sociedade socialista e do novo homem socialista, permite sua leitura histórica e, mais ainda, sua análise levando em conta a concepção de educação, de sociedade e de homem que foram concebidos. Desse modo, não há possibilidade de compreender os sistemas de princípios didáticos descolados de seu contexto histórico, social e político, ou tampouco do movimento e propósito investigativo de seus autores, no que remetemos ao esforço de contextualização empenhado no Capítulo Três.

Vigotski (1920-1934), precursor da Teoria Histórico-Cultural, estabelece a máxima de que a boa aprendizagem promove o desenvolvimento, sendo suas ideias aprofundadas por A. Leontiev e Ya. Galperin, que dão a Núñez conteúdo para extrair princípios didáticos que procuram orientar a prática docente nesta perspectiva. Konstantinov, Savich, Smirnov (1964) e Savin (1972) assumem com solidez a unidade de educação, instrução e concepção socialista, e

com este firme propósito extraem princípios didáticos que direcionem o ensino para o alcance dos objetivos comunistas.

Davydov (1975) segue o mesmo objetivo, de modo que sua via de estudo e investigação leva à análise crítica dos princípios da escola tradicional e, como resultado, a proposição de sua readequação, formulando novos fundamentos e direção. Danilov (1984) também mantém-se na direção de educação revolucionária socialista, e sua apreensão de princípios dá corpo à cientificidade da Didática, pois a compreende como fundamental para a realização do processo de ensinar e aprender. Zankov (1975), busca o caminho do experimento didático para comprovar a máxima de Vigotski, de que a boa aprendizagem promove o desenvolvimento, e com isso faz a indicação de princípios didáticos que deem sustento a esse propósito.

Os alemães Klingberg (1972) e Coletivo de Autores (1981) formulam seus princípios didáticos com o objetivo de promover a compreensão da correspondência da educação e da instrução com os programas marxista-leninista, e de dar direção e orientação aos professores sob a base destes enfoques, bem como esclarecer os alunos do seu papel na construção da sociedade socialista.

As cubanas Labarrere Reyes e Valdívia Pairol (2001) estudam, analisam e apresentam seus fundamentos confirmando a referência essencial que os princípios didáticos assumem no processo de ensino-aprendizagem, indispensáveis à etapa de edificação socialista assumida pela revolucionária Cuba. Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002), a partir de investigações experimentais sobre a validação de princípios didáticos em escolas cubanas, delineiam-nos como indicadores para um processo de ensino-aprendizagem que atenda à finalidade de uma sociedade socialista.

Os brasileiros Libâneo (1990) e Sforzi (2015) extraem princípios didáticos sob a base da Teoria Histórico-Cultural com importantes objetivos e argumentos na defesa da escola pública que promove o desenvolvimento integral do sujeito e a interação da Didática com esta teoria; e por fim, Souza (2016) desenvolve os princípios do ensino da Sociologia no Ensino Médio com o objetivo de propor novas práticas com fins transformadores da atual realidade, isto é, superar práticas alienantes e proposição de novas práticas transformadoras.

A trajetória histórica pela qual os princípios didáticos foram sendo formulados fornece elementos essenciais para uma análise crítica quanto às novas exigências da contemporaneidade e epistemológicas dos novos conceitos e pensamentos elaborados à luz da Teoria da Subjetividade, desafiando ainda um estudo que assume o conceito de homem como produtor de sua subjetividade. Portanto, entender como os princípios didáticos se organizaram, as teses a

partir das quais se originaram e a prioridade que a educação assume na realização do desenvolvimento humano e na construção de uma sociedade digna, conseqüentemente, também dá à Didática força mobilizadora de transformar a atividade de ensinar e aprender em um processo que viabiliza o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Em nosso estudo, apresentamos princípios gerais e didáticos na área específica de formação de professores, na análise desses sistemas apuramos cinco pontos de interseção, entre o total dos dezessete (17) apresentados no quadro a seguir (Quadro 29).

QUADRO 29 -- TEMAS E INTERSEÇÕES ENTRE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES - FP

Princípios didáticos para formação de professores - FP					
Numeração	Nacionalidade	Cubana	Brasileiras		Total Princípios didáticos comuns
	Temas Autor/Ano	Mijáns Martínez 1997/2017	Franco - 2013	Longarezi - 2017	
1	Princípio da 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	Princípio da contradição e do 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: autoformação.		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
6	Aprendizagem como processo ativo do aluno que integre seus mecanismos cognitivos e afetivos e promova sua autonomia: autoformação.	x	x		1
7	Formulação e seleção dos objetivos de aprendizagem.	x			1
8	Seleção e organização dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas.	x			1
9	Escolha do método de ensino.	x			1
10	Natureza e orientação das tarefas de aprendizagem em classe e extraclasse.	x			1
11	Orientações sobre a bibliografia e material didático.	x			1
12	Sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem	x			1
13	Relações na sala de professor-aluno e subjetividade social.	x			1
14	Princípio da <i>obutchénie</i> conceitual, da formação do pensamento teórico sobre a docência.			x	1
15	Princípio da centralidade da <i>obutchénie</i> como conteúdo e método na formação de professores.			x	1

16	Princípio da formação pela atividade objetiva e subjetiva do professor.			x	1
17	Princípio da <i>obutchénie</i> da docência como propulsora de seu desenvolvimento humano e profissional.			x	1

Fonte: A autora com base nos princípios de Mtjáns; Franco; Longarezi.

Esses princípios para a formação de professores, desenvolvidos pelas autoras Mitjáns Martínez (1997/2017), Franco (2013), Longarezi (2017) na perspectiva marxista da educação, enfatizam a importância de se estruturar o processo formativo para o desenvolvimento integral do professor.

Cada sistema de princípios didáticos apresentou uma centralidade na sua estruturação: Mitjáns Martínez (1997/2017) propõe orientações para um processo de ensino-aprendizagem que desenvolva a criatividade dos estudantes do Ensino Médio e Ensino Superior; Franco (2013), ao indagar e investigar o espaço da Didática no processo de ensinar e aprender na Universidade contemporânea e os fundamentos que norteiam as práticas de docentes no ensino superior, responde com uma proposta de princípios didáticos para o trabalho docente a partir de processos coletivos de produção, sistematização e socialização dos conhecimentos; Longarezi (2017) propõe princípios para uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora a partir de orientações propositivas de atividades formativas.

Embora o que marca os princípios didáticos desses autores seja a especificidade de cada um, todos 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. Apresentamos a Quadro 30, com os princípios didáticos mais recorrentes desses sistemas de princípios para a formação de professores:

QUADRO 30 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS MAIS RECORRENTES DO SISTEMAS DE FP

Classificação	Princípios didáticos – Formação de Professores (FP)
1º	Princípio da natureza social do conhecimento e da formação humana
2º	Atividade que integre formativamente alunos e docentes (desenvolvimento humano e profissional): processos de criação coletiva
3º	Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento
4º	Aprendizagem como processo ativo do aluno (professor) que integre seus mecanismos cognitivos e afetivos e promova a autonomia: autoformação.

5º	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
-----------	---

Fonte: A autora.

Dos dezessete (17), os cinco (5) princípios mais recorrentes para a formação de professores deixam evidente a essência 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.

5.2. Os fundamentos teóricos dos princípios didáticos e o instigante diálogo com as categorias inspiradas na Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade de González Rey (1997; 2005; 2016), no nosso entendimento, traz recursos teóricos, epistemológicos e metodológicos importantes para a construção de uma visão complexa, dialética e dialógica do ser humano, bem como dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. É a partir dessa abordagem que as categorias de análise foram sendo constituídas ao longo do processo de investigação: *sujeito, subjetividade, sentido subjetivo, aprendizagem-desenvolvimento, unidade do simbólico-emocional e dialética*.

Na análise a seguir, as categorias nos auxiliam na construção interpretativa de compreender os sistemas de princípios didáticos como processos de produção humana que carregam intencionalidades e pressupostos teóricos que nos instigam a refletir, aprofundar e repensar. Assim, revisitar os conceitos que essas categorias assumiram na perspectiva marxista da psicologia e da pedagogia soviéticas e que influenciaram a elaboração de princípios didáticos permite uma leitura crítica dos fundamentos que os originaram.

O procedimento metodológico de análise desenvolveu-se a partir dos seguintes critérios: a) análise dos dez princípios didáticos mais recorrentes nos sistemas elaborados para o processo de ensino-aprendizagem, representados no Quadro 27 e, posteriormente, dos cinco princípios que se repetem entre os autores nos sistemas formulados para a formação de professores, apresentados no Quadro 29; b) as categorias de análise – *sujeito, subjetividade, sentido subjetivo, aprendizagem-desenvolvimento, unidade do simbólico-emocional e dialética* – foram atribuídas fazendo a relação criteriosa de pertinência de análise entre categoria e princípio didático.

Como já explicitado no capítulo 1, as categorias compõem uma unidade, elas se complementam e guardam entre a si a essência de que a subjetividade é uma produção humana singular gerada na experiência vivida. Portanto, quando se debruça sobre uma categoria, como por exemplo sujeito, traz-se à tona todas as outras por serem elementos constituintes da subjetividade da qual defende González Rey em sua Teoria da Subjetividade. Ao analisar as categorias em separados busca-se identificar suas singularidades, isto é, a essência que caracteriza cada uma sem desconsiderar a totalidade.

Desse modo, analisam-se inicialmente cada um dos princípios didáticos mais recorrentes dentre os elaborados para o processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores, conforme apurado nos Quadros 27 e 30. A análise de cada princípio se determina conforme a categoria de análise preponderante em sua formulação e descrição, como sistematizado no Quadro 31, a seguir:

QUADRO 31 - PRINCÍPIOS DIDÁTICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE – EA E FP

N.	Princípios Didáticos mais recorrentes dos sistemas formulados para o processo de ensino-aprendizagem (EA)	Categorias de análise	Subjetividade Dialética
1	Caráter científico do ensino	Sujeito	
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: Percepção/visualização.	Subjetividade	
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.		
Nº	Princípios Didáticos mais recorrentes dos 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: autoformação.	Unidade do simbólico-emocional	
5	Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento	Dialética	

Fonte: A autora.

Iniciamos pela análise da **categoria de sujeito** que é, sem dúvida, essencial para a compreensão das demais.

Dentre os dez princípios mais recorrentes, conforme o Quadro 27, dois apresentam com preponderância uma concepção de sujeito: *Caráter científico do ensino* (presente em 12 sistemas EA) e o *caráter consciente e ativo na assimilação dos alunos sob a guia do professor* (presente em 11 sistemas EA). 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.

Assim, 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.

Nesses princípios, a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento das potencialidades 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.

O desenvolvimento do pensamento teórico, portanto, adquire finalidade importante nos princípios didáticos. A ênfase no pensamento teórico que se realiza sobre a base dos conceitos científicos e das ações mentais do sujeito em atividade é uma característica da centralidade que o desenvolvimento cognitivo assume nesses princípios.

Essa dinâmica se apresenta no desenvolvimento de 12 (doze) autores, como apurado no Quadro 27, em referência às características investigadas no Capítulo 4. Assim se dá a apreensão de Núñez (2009) acerca da concepção da Teoria Histórico-Cultural de ensino-aprendizagem como sendo uma atividade social de apropriação do conhecimento pelo estudante, via assimilação. Também Konstantinov, Savich e Smirnov (1964) se guiam pela

Teoria do Reflexo e valorizam a transmissão e assimilação como processos que possibilitam educar os jovens como construtores conscientes e ativos. Savin (1972) compreende que o desenvolvimento multifacetado dos alunos se realiza sob a base do conhecimento dos princípios científicos sobre a natureza, a sociedade e o pensamento humano, concebendo educação intelectual como fundamento do desenvolvimento integral da personalidade, de modo que, ao assimilar cientificamente os conteúdos, o aluno torna-se o sujeito. Danilov (1984) defende que a formação e o desenvolvimento do sujeito se fazem pela via da educação por meio da assimilação sólida e consciente dos conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentados em uma concepção científica do mundo. Entende que o sujeito tem na escola a possibilidade de desenvolver suas capacidades cognitivas e, portanto, transformar o que assimila em patrimônio individual e em ações na sociedade. Do mesmo modo, Zankov (1975) destaca que seus experimentos comprovaram o objetivo de seus princípios, isto é, o desenvolvimento cognitivo integral do estudante a partir da investigação das funções psicológicas dos estudantes em atividade e dos procedimentos de sua conduta, concluindo que o sujeito se desenvolve em interação com o mundo ao assimilar a essência dos fenômenos, seus nexos e relações internas substanciais.

Por sua vez, Klingberg (1972) explicita que no processo complexo de desenvolvimento da personalidade os conhecimentos são fundamentais. Entende que os conhecimentos, as convicções (valores, o ponto de vista próprio, tomada de decisão e escolha pessoal) e as capacidades (habilidades) têm relação mútua, mas a aquisição dos conhecimentos é condição prévia para a formação de convicções. Portanto, a aquisição de conhecimentos e a formação de convicções se constituem no processo de desenvolvimento do sujeito por meio da transição dos conhecimentos à formação de convicções, contexto em que a noção de sujeito é de natureza cognitiva. Nessa mesma direção de Klingberg e o Coletivo de Autores (1981) afirmam que o caráter decisivo e essencial para a formação harmônica e multilateral da personalidade humana está sob a orientação de uma educação científica por meio da interiorização da consciência e da conduta comunista.

As cubanas Labarrere Reyes e Valdívía Pairol (2001) caracterizam que o sujeito se forma por meio de profundas convicções científicas que o habilitam a participar ativamente na edificação de nova sociedade socialista. Para isso, entendem ser necessária a seleção rigorosa dos conhecimentos necessários para formar nos estudantes todos os aspectos de sua personalidade, de modo que o sujeito será ativo na sociedade a medida em que o professor organiza o trânsito da essência do fenômeno e da observação dos elementos externos à assimilação interna pelo estudante (p. 60). Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002),

também destacam o desenvolvimento cognitivo como expressão de desenvolvimento do sujeito. Advertem que a transformação radical a ser realizada é possibilitar o protagonismo, a posição ativa e reflexiva do aluno na atividade individual e coletiva. Desse modo, o sujeito é chamado ao protagonismo pela realização de ações e operações que estimulem o desenvolvimento de habilidades intelectuais (p.56).

O brasileiro Libâneo (1990) salienta que o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da personalidade global é assegurado pela unidade entre o aprender e o ensinar que promove a apropriação dos conhecimentos científicos e sua aplicação. Na mesma linha, Sforzi (2015) evidencia a importância da formação do pensamento teórico como articulado ao desenvolvimento do sujeito, principalmente, o intelectual, contexto em que o sujeito ganha o destaque de ativo, consciente, em que o desenvolvimento psíquico é resultado do movimento intersíquico e depois intrapsíquico.

Como se pode observar, nos princípios analisados, o caráter científico, ativo e de assimilação do conteúdo pelo aluno são condições para qualificar o sujeito e seu desenvolvimento. O sujeito é o indivíduo ativo, consciente e cognitivo.

Por seu turno, a Teoria da Subjetividade apresenta sua definição de sujeito:

[...] o sujeito é a pessoa ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representam produção de sentido subjetivo. O sujeito existe na tensão com o estabelecido. (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui e se desenvolve sob uma concepção de integralidade que está presente na totalidade do seu ser, em todos os processos e relações que constituem parte de sua vida e fonte de seu caráter gerador de sentidos subjetivos.

O sujeito se constitui de um modo particular, produz sua subjetividade a partir das experiências vividas. É definido como a pessoa ativamente envolvida na realização de sua prática porque se implica subjetivamente dentro das atividades sociais, no processo de aprender, isto é, expressa um desenvolvimento nesse processo que não vem de fora, mas de seu caráter gerador, criativo e produtor.

A gênese do externo sobre o interno influencia a compreensão do sujeito apenas em seu aspecto intelectualista, isto é, de operar com suas ações mentais na atividade de apreender e refletir a imagem da realidade. Isso permite assimilar, internalizar o conceito e aplicá-lo em novas situações da realidade. A discussão permite desnaturalizar essa gênese ao considerar que o homem é produtor de sentidos e contribui para superar as dicotomias, no entendimento de

Mitjáns Martínez e González Rey (2017). Para isso, é necessário integrar simultaneamente, no processo de aprender, o social e o individual, o consciente e o inconsciente, o simbólico e o emocional, fatores que definem a complexidade do sujeito no processo de aprendizagem e de seu desenvolvimento humano.

A aprendizagem é um processo do sujeito e se expressa na personalização da informação, na produção de ideias próprias, no processo de modelos e representações personalizadas acerca do objeto da aprendizagem, no exercício da fantasia e da imaginação. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012). Tal compreensão considera, portanto, que o processo de aprender se desenvolve pela criação e recriação crítica-reflexiva na produção de conhecimentos pelo sujeito por meio de sua produção subjetiva.

Acerca dessa discussão, González Rey (2016) argumenta que a gênese do cognitivo, como foco central do caráter externo sobre o interno, remete às influências da década de 1920 da psicologia soviética, em que prevaleceu a dicotomia entre a realidade social e o indivíduo. Esse momento representou um esquema de uma psique socialmente determinada. O autor esclarece que muitos dos estudos desta época desenvolveram a compreensão das relações sociais que caracterizavam as circunstâncias socialmente imediatas em que as atividades humanas ocorrem. No entanto, permanece a representação naturalista dos seres humanos e da realidade. A realidade concreta, em seu caráter materialista, era considerada como principal e essencial em contraposição à consciência, considerada secundária e reflexo da realidade. O sujeito era compreendido pela determinação do externo.

Uma parte importante da psicologia soviética, sobretudo, da concepção cultural-histórico da atividade, ao interpretar o conceito de Marx sobre as relações de produção, o reduziu à relação com o objeto e, secundariamente, à relação com o outro, o que promoveu o caráter objetivo e material do psiquismo, tal e como destacamos no primeiro capítulo. As relações não existem sem os seres humanos, entretanto estes não existem senão em relação. Daí a importância do entendimento processual e sistêmico de uma explicação humana para o próprio modo pelo qual se constitui em suas diferentes relações sociais, pelo qual se constitui como sujeito histórico, social e cultural.

Face ao exposto, nos princípios didáticos em que discutimos a categoria de sujeito, esta é desenvolvida numa perspectiva em que sua condição humana é entendida com maior ênfase pela influência e dependência em relação a fatores externos, materiais e sociais, com destaque ainda ao seu desenvolvimento cognitivo. É fundamental, do mesmo modo, considerar o emocional, condição para a emergência do sujeito que aprende. Diante dos aportes da Teoria da Subjetividade, contudo, ainda cabe avançar para a ideia do sujeito produtor de sentidos

subjetivos em que o individual e o social são processos que simultaneamente vão se constituindo a partir uma relação dialética e recursiva, cada um manifestando produções subjetivas no outro.

Uma concepção de sujeito produtor de sentidos subjetivos compreende que educação não fica restrita a aprendizagem de um conhecimento, por isso, proporciona múltiplos espaços e experiências em que o sujeito possa tomar decisões, dialogar, refletir e se posicionar favorecendo sua capacidade de gerar novos recursos subjetivos. Essa compreensão da capacidade humana de gerar, de produzir subjetividade é inseparável da noção de sujeito.

Com relação à **categoria subjetividade** é preciso afirmar de antemão que a subjetividade, como entendida no interior na teoria de González Rey (2014a), não guarda nenhuma relação com a noção de subjetividade que está presente nos sistemas de princípios analisados. A categoria subjetividade expressa, em primeiro lugar, o caráter gerador do sujeito; em segundo, a unidade simbólica e emocional dessa produção subjetiva. A ideia de assimilação e de interiorização que caracteriza o entendimento da obra dos autores aqui abordados, nega a possibilidade de o sujeito produzir de maneira subjetiva. Além disso, o forte apego à atividade cognitiva ignora ou pelo menos subestima o papel do emocional no processo de constituição humana.

Mesmo assim, analisam-se outros aspectos da subjetividade que estão presentes em esses sistemas de princípios didáticos, tais como a singularidade, a particularidade e a individualidade. Para essa análise, discutimos os princípios da *atenção às particularidades individuais sob o caráter coletivo do ensino* e da *acessibilidade* (presente em 6 sistemas EA), da *atividade formativa de alunos e docentes: processos de criação coletiva* (presente em 2 sistemas FD) e da *unidade do concreto e abstrato: percepção/visualização* (presente em 7 sistemas EA) e, posteriormente, em caráter geral, aplicada ao conjunto dos sistemas princípios didáticos (EA e FD) mais recorrentes.

Danilov (1984), Klingberg (1972), Labarrere Reyes e Valdívia Pairol (2001), Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002) e Libâneo (1990), ao tratar a questão das particularidades individuais, propõem que conhecer as características específicas dos estudantes e suas necessidades permite organizar atividades adequadas que promovam o desenvolvimento individual, além de atender às especificidades e possibilidades de cada um. Demonstram que as particularidades e a singularidade estão a serviço do desenvolvimento da atividade e, conseqüentemente, da cognição.

Nenhum modelo educativo pode ignorar as características, singularidades dos educandos. González Rey (2014b) acrescenta, porém, que a sala de aula é um processo

subjetivo que não se abastece só do conteúdo de estudo e da metodologia para atender as particularidades e diversidades que os estudantes apresentam. A sala de aula entrelaça subjetividade individual e social, o sujeito que aprende é inseparável de sua história, de sua experiência pessoal subjetivada e dos diferentes momentos constitutivos da subjetividade social em que vive. Professor e estudantes configuram (processo dinâmico e móvel) sentidos subjetivos às suas vivências, lembrando que o sentido subjetivo que surge dentro de uma experiência não se dá de forma direta, mas é um resultado que emerge a partir de uma reorganização orientada pelo sujeito (individual e social) de sua vivência.

Desse modo, as particularidades, singularidades (idade, sexo, raça, necessidades, dificuldades, conhecimento prévio, aspectos cognitivos e afetivos, gradualidade e complexidade na organização dos conteúdos/atividade, necessidades, interesses e motivo) precisam ser compreendidas a partir de como são vividas no espaço da vida social para que se possa entender que emoções são produzidas na aprendizagem, que sentidos subjetivos cada um (professor e estudante) vão constituindo e produzindo novos recursos subjetivos. Diante desse conhecimento, não só definirá conteúdos e métodos considerando especificidades e contexto, mas essencialmente possibilitará uma reflexão. Para aprender são necessários o cognitivo, tão bem desenvolvido pelos autores, e o emocional que expressa uma síntese complexa dos diferentes espaços e momentos da vida do estudante. O que emerge da confrontação entre o histórico e o atual pode ser situações que não se vinculam apenas a um lado (conteúdo e método ou particularidades dos estudantes), mas que constituem uma totalidade que expressa a historicidade e a qualidade diferenciada e singular da experiência vivida pelo sujeito.

A. A. Leontiev (1999) traz a consideração de que as particularidades e as possibilidades individuais do aluno devem objetivar o desenvolvimento individual. Para esse autor, o centro da educação é o indivíduo e seu principal foco é a capacidade social e pessoal, a criação de si mesmo, da capacidade de escolhas e soluções independentes, estabelecendo uma distinção fundamental em que atribui o caráter criador ao sujeito. Esta é uma compreensão importante, que avança no sentido de demonstrar que as produções do sujeito vão além de uma expressão direta das condições objetivas da vida e são, portanto, um recurso criador para aprender, viver, desenvolver-se.

O princípio didático da *unidade do concreto e abstrato: percepção/visualização* orienta o processo de ensino-aprendizagem sob a influência da teoria do reflexo de I. P. Pávlov, em que se situa que a unidade do concreto e o abstrato, a atividade de visualização, de observação-objetivação e da demonstração-experimentação vão se constituir pela via das generalizações dedutivas em que o externo determina o interno. Tal influência representa o

predomínio do dualismo do externo-interno e do social-individual. González Rey (2014b) argumenta que “operações associadas a uma exigência externa podem ser cognitivamente adequadas, mas, sem emoções e sem envolvimento pessoal [...], essas operações não geram as emoções e a energia necessárias à ação criativa.” (p. 60), o que demonstra a necessária unidade da emoção com os processos simbólicos. Desse modo, atentar-se sempre para superar o dualismo é essencial na concepção de aprendizagem como produção subjetiva.

Franco (2013) defende uma proposta de formação de professores em que a sala de aula se organize a partir de processos coletivos com o envolvimento de todos na atividade de aprendizagem, sistematização e socialização dos conhecimentos, contexto em que se oportunizam experiências importantes entre o individual e o social. Avança-se na unidade do individual e social. Souza (2016) também destaca a importância do coletivo e afirma que no processo em que o estudante discute, contrapõe ideias com o grupo favorece a interiorização do patrimônio cultural criando novas formas de relação com sua realidade. Ao aliar esse processo à gênese da interiorização dificulta a compreensão do sujeito produtor de subjetividade e, por isso, o cognitivo acaba sempre se destacando.

A ênfase no desenvolvimento cognitivo nas atividades do processo educativo para atender aos objetivos pretendidos pela sociedade impede de compreender o sujeito na sua totalidade, como ser que produz sua subjetividade quando pensa, quando fala, quando sente, quando observa, quando escreve, quando brinca e canta, isto é, quando vive no mundo com todas as suas relações. Portanto, cada vez mais se faz necessário atentar-se a não fragmentação do sujeito, o que desfavorece considerar a subjetividade como característica primeira do sujeito.

Observamos que os sistemas de princípios didáticos em estudo compreendem o sujeito como o que assimila, apropria e não expressam a concepção de sujeito gerador e produtor de sentido subjetivo – produção subjetiva em uma experiência vivida historicamente situada –, como apontamos na categoria anterior. A concepção de produção humana como a expressão plena da pessoa constituída dentro de uma trama social de sua ação e nela constituída, desenvolvida pela capacidade geradora do sujeito que integra emoção, imaginação, fantasia e operações intelectuais por um sistema permanente, dinâmico e recursivo não expressada pelos sistemas de princípios didáticos. Percebe-se um esforço importante em considerar o sujeito imbricado em sua realidade, com propósito de transformar a si e a realidade circundante.

Por sua instância, os fundamentos que orientam os sistemas de princípios didáticos abordam a importância de unidade da escola com a vida, do desenvolvimento integral do estudante, da atenção às particularidades individuais, ao papel ativo e consciente do estudante,

da relação com a realidade, dentre outros temas que permitem reconhecer a relevância do processo histórico, social e cultural na formação do estudante.

Esse propósito se desenvolve, ainda, em duas vertentes: a) valorizam o cognitivo e valorizam 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; e b) defesa da unidade do cognitivo e o afetivo.

Nesses 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 de gerar e produzir ideias próprias a partir dos conhecimentos desenvolvidos. A proposta de subjetividade traz como essência as emoções inseparáveis dos processos simbólicos e a simultaneidade entre o social e o individual. Desse modo, a subjetividade não tem etapas, não tem momentos, e ocorre de forma singular e diferenciada em cada ser humano em uma realidade situada.

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 acaba por 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. A realidade social é o espaço complexo no qual a atividade humana e os sujeitos emergem, então, tomar as relações sociais onde subjetividade individual e social se constituem, como gênese dos sistemas subjetivos humanos complexos permite o entendimento do caráter vivo em que é produzida a subjetividade pelo sujeito.

Desse modo, assumir a subjetividade remete a prezar por três premissas importantes: primeiro, às formas de organização e ao desenvolvimento dos processos simbólicos e emocionais, como unidade inseparável, na atividade humana; segundo, às ações indiretas e encobertas da influência das experiências vividas pelo sujeito, que se entrelaçam e se expressam em rápidos desdobramentos simbólicos e emocionais, aparecendo estreitamente articulados entre si e gerando cadeias de efeitos que atuam apenas no nível subjetivo; e terceiro, aos sentidos subjetivos que se constituem a partir da unidade desses processos simbólicos e emocionais, na qual uns emergem perante a presença dos outros, sem ser sua causa (GONZÁLEZ REY, 2013).

As experiências vividas são processos subjetivos e estão intrínsecas ao caráter cultural da vida social humana. A cultura não aparece como algo externo a ser internalizado, mas como algo que emerge através dos muitos sentidos subjetivos que se formam na experiência humana, resultando em movimentos em a subjetividade vai se constituindo.

Partimos para a análise da **categoria de sentido subjetivo**, que é expressão da produção dinâmica e processual da subjetividade entrelaçada pelo movimento individual e social do sujeito. Nesse mister, analisa-se o princípio didático *unidade do ensino com a vida: teoria/prática* (presente em 11 sistemas EA), pela sua finalidade de orientar a unidade do ensino com a vida, a vida do sujeito em articulação com a aprendizagem, e o princípio do *trabalho docente precisa abrir tempo e espaço para o diálogo e desenvolver o olhar do pesquisador dos alunos: argumentação e curiosidade para descobertas novas* (presente em 2 sistemas FP) pela expressão que procura destacar em abrir tempo e espaço para o diálogo e favorecer argumentação e curiosidade para descobertas novas nos processos formativos docentes.

A prática social como critério para que a aprendizagem adquira sentido para o aluno, e que seja a fonte de conhecimentos, objeto de aplicação e de validação social dos conteúdos, é apresentada pelos autores dos sistemas de princípios didáticos.

A partir desse ponto comum, também se apresentam fundamentos específicos para a importância de se orientar o processo de ensino-aprendizagem pela via da unidade do ensino e a escola, teoria/prática. Núñez (2009) acentua a importância de vincular o que se aprende com a experiência, e que ao ampliar os limites da cotidianidade, favorece o desenvolvimento e a criatividade dos alunos. Konstantinov, Savich e Smirnov (1964), Savin (1972) e Labarrere Reyes e Valdívia Pairo (2001) reforçam a orientação na unidade da teoria e prática, explicando que a exemplificação de posições teóricas com situações práticas e resolução de problemas da realidade aumenta o valor da ciência. Klingberg (1972) também defende a unidade entre teoria e prática, principalmente porque ao dar repostas científicas às questões da vida a partir de análises consistentes e sólidas dos problemas da vida permite-se a preparação para a vida e o trabalho. Danilov (1984) e Coletivo de Autores (1981) ressaltam que o vínculo do ensino com a vida é o fundamento para desenvolver a atividade subjetiva de professores e alunos, pois quando o conteúdo se torna propriedade subjetiva do aluno possibilita-se o desenvolvimento progressivo de suas forças motrizes para o conhecimento e desenvolvimento de sua personalidade. Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002) realçam que a revelação do significado social e a busca do sentido pessoal favorecem o interesse do aluno pelo conteúdo da aprendizagem, bem como sua utilização, no entendimento de que a utilidade e a importância do conteúdo dão significado e sentido ao aluno. Libâneo (1990) também justifica que atividades problematizadoras com a realidade mobilizam o interesse e o motivo de aprender dos estudantes.

Diante do exposto, percebemos que os autores do princípio didático da *unidade do ensino com a vida: teoria/prática* orientam que os processos de ensino-aprendizagem

vinculados à vida potencializam o interesse, o motivo, o significado social e o sentido pessoal do conteúdo, preparação para a vida e o trabalho, desenvolvimento da personalidade.

Neste sentido, a inter-relação com o mundo é complexa, pois atuam forças do sujeito e do social. Evidenciam-se as múltiplas influências na educação da personalidade e, nessa abordagem, o papel do sujeito é integrar o significado social ao sentido pessoal, não o da produção, nem da criação. A personalidade não representa as produções subjetivas do sujeito, sua subjetividade. A personalidade, nessa perspectiva, está associada a uma relação entre conteúdo psicológico e o comportamento, o que distancia a compreensão do sentido subjetivo, entendido como uma produção, que não pode ser puramente assimilada.

González Rey (2007) compreende a personalidade com a forma de organização da subjetividade individual (produções subjetivas) implicada com a subjetividade social, numa relação em que se configuram e geram sentidos subjetivos pela unidade de processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da experiência vivida. A personalidade não é entendida como um determinante do comportamento humano, mas é a fonte dinâmica da produção de sentidos subjetivos no contexto da ação.

A questão, ainda, é que mesmo com o entendimento da relevância das múltiplas influências da vida, há a consideração de se obter resultados na formação da personalidade àquelas que se articulam em sistemas, isto é, tem força de convicção e estão integradas a um objetivo proposto. Desse modo, as múltiplas influências se reduzem para as quais cumprem determinados requisitos.

O princípio do *trabalho docente precisa abrir tempo e espaço para o diálogo e desenvolver o olhar do pesquisador dos alunos: argumentação e curiosidade para descobertas novas*, ao ser formulado por Franco (2013) e Souza (2016), objetiva criar situações em que o questionamento, as problematizações e atividades coletivas possibilitam a formação do interesse, a participação nas atividades de estudo e potencializam o desenvolvimento. Assim, o diálogo, a argumentação, a curiosidade são fatores importantes para criar espaço para a expressão e produção de sentido subjetivo.

Portanto, é importante compreender que o sentido subjetivo não é um processo de interiorização do social, mas é o resultado qualitativo das diferentes experiências do sujeito nas suas interações sociais e na atividade, que se configuram independentemente de sua consciência e da sua intencionalidade. Ele compreende e assume o pensamento que se tece junto de maneira simbólica e emocional, que busca distinguir sem separar.

O sentido subjetivo desenvolvido por González Rey (2017) assume o psiquismo humano como multidimensional, recursivo, contraditório, o que busca a superação de

dicotomias e determinismos. Portanto, é um eixo nuclear que atravessa e dá fundamento à Teoria da Subjetividade. Sentido subjetivo é a produção humana realizada na experiência vivida na qual ocorre “a relação inseparável do emocional e o simbólico, em que um evoca o outro sem ser sua causa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 168). É produzido nas diferentes e situadas experiências vividas, perpassado de forma recursiva pela produção simbólica da sociedade e pelas relações sociais. Essas produções subjetivas que guardam em si a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito – o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos determinadas por objetos, mas expressam novas produções em relação com as experiências vividas – são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos de sua vida social.

Nesse contexto, os sentidos subjetivos não são passivos, estão em permanente processo de produção, podendo ser contingenciais ou mais instáveis, em conformidade com a qualidade da experiência, das emoções e dos processos simbólicos produzidos nas atividades concretas.

A produção de sentido desenvolvida pelos sistemas de princípios didáticos guarda estreita relação com o conceito de sentido pessoal desenvolvido por Leontiev (1978). O mesmo destaca seu caráter pessoal, que expressa a capacidade individual do ser humano de compreender o significado social das coisas, caracterizando, assim, sua qualidade cognitiva. Leontiev (1978) que, ao desenvolver a Teoria da Atividade, afirmou que a relação entre o homem e mundo objetivo se dá pela atividade e compreende que a origem das funções psíquicas humanas se estabelece no processo de interiorização da atividade externa em atividade interna. Nessa perspectiva, as significações representam as produções histórico-culturais da humanidade que são interiorizadas pelo indivíduo e se formam em sentido pessoal, isto é, constituem-se no sentido próprio que ele atribui às significações.

Sobre essa questão, González Rey (2007) afirma que Leontiev não compreende a relação com o mundo como uma produção simbólica dos sujeitos, mas como interiorização de operações sensorialmente definidas, mantendo a subjetividade refém a objetividade, sem considerar a complexa relação dialética entre ambos os momentos da organização da vida humana. Portanto, o sentido pessoal para Leontiev se relaciona como reflexo das relações da personalidade com os objetos, tem caráter de assimilação e não de produção e, assim, resulta do processo de interiorização.

González Rey (2012) avança na proposta de Vigotski quanto à categoria de sentido que une o cognitivo e o afetivo, pois vincula ao simbólico não apenas a cognição, mas também a imaginação, a criatividade e a fantasia com o emocional (sentimentos, afetos, emoções). Portanto, o sentido guarda, assim, a complexidade da vida, sendo importante superar o dualismo

que procura estabilizar o sentido em dois polos: no paradigma cognitivo em que o sujeito é invisível ou na concepção de sujeito transcendental da filosofia em que a experiência vem do puro intelecto. A compreensão do sujeito que produz sentidos não desconsidera a complexa multiplicidade do que é humano.

O significado é uma região mais instável do sentido e ao mesmo tempo tem como resultado a formação do sentido. É essa imbricação que provoca tensão e vínculo entre sentido e significado.

Face ao exposto, refletir sobre estes conceitos de sentido, de sentido pessoal e significações pode favorecer positivamente o entendimento da relevância que ganha o sentido subjetivo na elaboração de princípios didáticos, tanto para o processo de ensino-aprendizagem como para formação de professores. Os sentidos subjetivos não se configuram como resultado de experiências externas que se transformam em internas, mas como uma produção subjetiva do sujeito ao integrar emoções e processos simbólicos que se expressam no decorrer das ações em diversas áreas de sua condição social. Produzir sentidos subjetivos nos remete à concepção da importância e comprometimento que o sujeito tem na sociedade, propósito tão caro e requerido para o enfrentamento da complexidade de nossa sociedade atual. Assim, podemos refletir que um processo de ensino-aprendizagem desprovido de sentido subjetivo, voltado apenas para o exercício cognitivo, não permite que seus estudantes se envolvam emocionalmente.

A seguir, entenderemos a categoria da unidade **simbólico-emocional**, colocada como elemento que favorece superar a fragmentação do sujeito.

Os princípios didáticos de *sistematização do ensino* (presentes em 10 sistemas EA) e do *caráter sistêmico e da solidez da assimilação dos conhecimentos* (presente 7 sistemas EA) são o objeto de análise nesta categoria, por apresentarem como principal orientação a sistematização do processo de ensino-aprendizagem que resulte em aprendizagem sólida dos conhecimentos, sendo esse o elemento que a Didática mais se empenha em alcançar.

Esses princípios se caracterizam por orientar o planejamento, a organização e a realização do processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores fundamentados em conhecimentos científicos e nos modos de ações mentais. Os autores destes princípios reconhecem que a aprendizagem de conceitos científicos transforma qualitativamente o desenvolvimento psíquico.

Núñez (2009) e Silvestre Oramas e Zilberstein Toruncha (2002) orientam que a assimilação dos conhecimentos (formação do pensamento teórico) e a formação de habilidade e hábitos exigem ordem no sistema, planejamento, sequência e adequada atividade, e

articulação lógica entre os conteúdos. Nessa mesma direção, Konstantinov, Savich e Smirnov (1964), Savin (1972) e Coletivo de Autores (1981) enfatizam que a atividade deve ativar as capacidades cognoscitivas, bem como o domínio dos procedimentos, dos métodos de estudar e mobilizar as forças motrizes dos estudantes. Danilov (1984) explica que cumprir determinadas tarefas cognitivas (a imaginação, a memória, a lógica, o pensamento ativo, etc.) desenvolve as potencialidades mentais, enquanto Klingberg (1972) e Labarrere Reyes e Valdívia Pairol (2001), acrescentam a formação das convicções socialistas. Sforzi (2015) defende que a atuação mental do estudante com o conceito implica em sua participação ativa e efetiva na apropriação do processo lógico-histórico de elaboração do conceito (unidade entre linguagem e pensamento).

González Rey (2009), desenvolve uma reflexão que a aprendizagem se expressa em uma experiência em que o sujeito desenvolve sua capacidade para iniciar novas reflexões, emoções e relações entre os participantes e gerar novas alternativas frente às formas de subjetividade social dominante. O que, também, favorece a capacidade de assumir uma posição dentro do espaço social promovendo o desenvolvimento próprio e do espaço social em que vive. Como podemos perceber a sistematização e a solidez do conhecimento desenvolvem a capacidade de reflexão que implica na participação ativa e efetiva do estudante na apropriação do processo lógico-histórico de elaboração do conceito, o que defende González Rey é que esse processo se dá pela unidade do simbólico e emocional.

Na formação de professores, Longarezi (2017) esclarece que o que move o professor em seu processo formativo (o motivo) precisa coincidir com o conteúdo de sua formação (o objeto) e, assim, constituir-se em atividade e não somente em ação. Para a organização da unidade motivo-objeto na formação docente é necessário desenvolver ações didáticas mobilizadoras de motivos formadores de sentido para os professores, bem como para os estudantes. Nesse sentido é que Longarezi formula como princípio o caráter ativo e produtivo do professor, e Franco (2013) acrescenta a esse caráter a integração dos mecanismos cognitivos e afetivos na promoção da autonomia. Dessa forma o motivo é fundamental nesse processo.

Há de se evidenciar que o caráter ativo e produtivo que Longarezi (2016) propõe ao professor avança no sentido de compreender que a produção é um fator subjetivo, unidade do simbólico-emocional, e que não fica restrito às experiências específicas atuais, nem às determinações imediatas das atividades e das relações das pessoas, mas implicam em configurações subjetivas engendradas em outros espaços sociais que poderão explicar resistências, rupturas e processos de desenvolvimento. “[...] a experiência presente é um ponto de encontro, colisão e contradição dos mundos vividos e que aparecem nas configurações

subjetivas singulares em que essa experiência presente é vivida. ” (GONZÁLEZ REY, 2017, p.84-85).

Primeiramente, vamos refletir a questão do significado da unidade simbólico-emocional, seguida pela concepção de motivo na Teoria da Subjetividade. Compreender esses conteúdos nos ajuda a nos aproximar do que González Rey pesquisou e apurou.

Como já mencionado, o simbólico não se reduz ao cognitivo, e inclui a imaginação, a fantasia, a criatividade, pela compreensão de que estes fatores, em unidade com o emocional, geram sentidos subjetivos na experiência vivida para além da intencionalidade e consciência do sujeito. Ir além da intencionalidade indica que não estão subordinados à racionalidade de quem a produz, o que também não significa que as ações intencionais não sejam fontes de sentidos subjetivos, mas que esses sentidos não são concatenados com a intencionalidade explícita do sujeito nessas ações.

À vista disso, explica González Rey (2012, p. 55) que “o simbólico se refere a todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam sistemas de realidade objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura”. O simbólico termina sendo naturalizado como parte da objetividade do mundo cultural que se apresenta para cada geração. Assim, imagem, fantasia, imaginação, criatividade, e tudo que pode gerar processos singulares irreconhecíveis diretamente na experiência vivida, são manifestações do simbólico:

O simbólico aponta para o caráter gerador da psique, do homem como criador e utilizador de símbolos nos espaços culturais nos quais se desenvolve, à diferença do cognitivo, mais restrito à capacidade do homem de se relacionar com algo pela informação que vem do meio [...]. Ou seja, à diferença do cognitivo, o simbólico é uma produção que expressa o caráter da subjetividade não apenas uma forma de conhecimento do existente, ou seja, do cognitivo como reflexo, ou como resultado do processamento de informação. Nos sentidos subjetivos, os processos simbólicos são inseparáveis dos emocionais, o que define que as produções subjetivas humanas não se reduzem à cognição. A inseparabilidade entre intelecto, fantasia e imaginação expressa o caráter subjetivo da operação intelectual. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 55-56).

Que consequências são importantes refletir quando sistemas de princípios didáticos que expressam o cognitivo como a via principal das produções humanas? Podemos iniciar refletindo que a racionalidade que fragmenta a complexidade do sujeito simplifica e fraciona os problemas.

A educação se confronta com a emergência de uma reviravolta de sentidos e significados. Instruir e educar acerca de saberes já acumulados pela humanidade é um aspecto importante, que deve ser cada vez mais um processo qualitativo de forma ampliar as potencialidades humanas. Contudo, a experiência da aprendizagem implica a reinvenção, a

produção personalizada do conhecimento, e nisso a unidade do simbólico-emocional representa uma dimensão essencial. A dinâmica essencial da vida não comunga com a transmissão de conhecimentos já prontos, pois aprender é produção de sentidos, é processo criativo. O problema não é abrir as fronteiras que separam cognitivo de afetivo, simbólico de emocional, mas transformar o que gera essas fronteiras: a concepção de sujeito e os princípios organizadores do conhecimento.

Quanto à questão do motivo, podemos analisar que o pensamento não ganha força emocional como um conteúdo externo a ele e que atuaria como motivo, mas o próprio pensamento é um processo motivador que efetiva o conjunto de ações e decisões para aprender, o que caracteriza sua forma dialética de conceber a unidade do simbólico-emocional como qualidade da psique humana e que supera a relação das influências externas imediatas. O modo como o sujeito usa o que aprende nas diversas situações lhe permite manifestar-se como sujeito que se posiciona, toma decisões e estabelece vínculo responsável com a vida individual e social.

Considerar o pensamento como produtor de motivo e de motivação atribui caráter importante à reflexão no processo de formação de docente e discente, e recupera o lugar insubstituível do sujeito nos processos sociais, no processo de seu desenvolvimento.

No entendimento da subjetividade como sistema, os motivos representam as configurações subjetivas que se organizam no curso da ação. Configurações subjetivas, retomando, são as organizações que vão se formando no curso da experiência vivida, do que participam sentidos subjetivos diversos e diferentes configurações subjetivas da personalidade⁷⁰ envolvidas nesse processo. A configuração subjetiva não é a soma de fatos vividos, mas a organização subjetiva das experiências vividas que se tornam atuais a cada nova configuração subjetiva que emerge nas atividades, nas relações e nos projetos que formam o presente. Desse modo, é um processo inconsciente que não se conhece pela experiência em si, mas pelos efeitos colaterais na formação de configurações subjetivas.

Diante do exposto é que González Rey (2012) compreende que o motivo é um exercício do pensamento, é um recurso criativo, singular de expressão subjetiva, o que permite representar o pensamento, ou qualquer outra função cognitiva, não como ferramenta na ação, mas como motivo em sua expressão operacional, como uma expressão da personalidade na configuração subjetiva da ação. Compreender a motivação como sistema, como formação

⁷⁰ A personalidade foi tratada no primeiro capítulo: considerada como um sistema vivo, isto é, a personalidade aparece nas configurações subjetivas da ação não através de sentidos subjetivos que “vêm prontos” da personalidade para a ação, mas pela relevância da personalidade na formação de sentidos subjetivos que se configuram na ação. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 30).

complexa que integra decisões, reflexões e produções da pessoa como sujeito no processo de aprender (aluno, professor em formação), possibilita pensá-la como articulação inseparável da organização subjetiva de diferentes processos e não como conteúdo pontual interno que define o envolvimento da pessoa em tipo concreto de atividade ou não. Este movimento favorece o pensar dialético, e a manter sempre a teoria viva, dando a ela um caráter dinâmico, processual e recursivo.

Passamos à discussão da categoria **aprendizagem-desenvolvimento** por meio dos princípios didáticos *ensino que desenvolve* (presente em sete sistemas EA), da *acessibilidade* (presente em 6 sistemas EA) e do princípio *da natureza social do conhecimento e da formação humana* (presente nos 3 sistemas FP).

Esses princípios didáticos são desenvolvidos na perspectiva de fundamentar uma prática pedagógica em que o desenvolvimento integral do estudante seja a finalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os autores Núñez (2009), Savin (1972), Davydov (1975), Danilov (1984), Labarrere Reyes e Valdívia Pairol (2001) e Sforini (2015), que formularam o princípio do *ensino que desenvolve*, apontaram que seu objetivo principal, e que se articula com todos os outros princípios, é o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como a aprendizagem sólida sob a base dos conhecimentos científicos. Portanto, entendem que a escolarização contribui para a humanização dos sujeitos quando propicia o desenvolvimento do pensamento teórico, sob a base dos conceitos científicos que favorecem uma nova relação com os objetos e fenômenos. A. A. Leontiev (1999), por sua vez, orienta para um desenvolvimento considerando as particularidades individuais a partir da zona de desenvolvimento próximo.

Desse modo, os autores afirmam que a unidade entre aprendizagem e o desenvolvimento como um problema pedagógico favorece a consolidação de estratégias para a realização de um desenvolvimento integral do estudante.

O princípio *da natureza social do conhecimento e da formação humana* formulados pelos autores Mitjás Martínez (1997/2017), Franco (2013) e Longarezi (2017) assumem com expressividade e comprometimento a concepção social, tanto na produção de conhecimento como da formação humana. É indiscutível a importância dessa tese na concepção marxista.

Mitjás Martínez (1997/2017) é uma pesquisadora e autora de vários trabalhos que partem da Teoria da Subjetividade como marco teórico, especialmente por trabalhar também em conjunto com González Rey. Mitjás Martínez apresenta um sistema de princípios didáticos para formação de professores em que estabelece a concepção de sujeito produtor e gerador de sentidos subjetivos. A autora aponta que a emergência desse sujeito produtor, criativo, produtor

de sentidos subjetivos se apresenta pela via da aprendizagem compreensiva e, mais especificamente, pela aprendizagem criativa.

Primeiro é preciso entender que a aprendizagem será compreendida a partir do desenvolvimento de recursos que o sujeito produz no processo de aprender, isto é, recursos que favorecem o pensamento, a curiosidade, iniciativas, interesse, a motivação, a reflexão, a imaginação, a emoção, dentre outros. Nesse sentido, esses recursos produzidos pelo sujeito implicam seu caráter ativo, intencional e emocional, gerando sentidos subjetivos favorecedores do processo de aprender, evidenciando, assim, uma nova expressão da relação aprendizagem-desenvolvimento. Acreditamos, porém, que a aprendizagem sempre será um ato produtivo e criativo do aluno, mesmo que o resultado esperado ainda seja considerado insuficiente por alguma perspectiva de avaliação.

Percebemos a relevância com que a unidade entre aprendizagem e desenvolvimento é assumida pelos autores. Em todos os sistemas de princípios didáticos a afirmação vigotskiana de que “aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz o desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2017, p. 115), é premissa fundamental. Cada autor busca defini-la em seu sistema de forma científica e sistemática (planejamento, desenvolvimento, regulação) do processo de ensino-aprendizagem em que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento oriente a ação docente e discente.

A aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante são objetivos de todos os sistemas de princípios didáticos, é fato, e, portanto, a ênfase é o desenvolvimento das capacidades cognitivas e, como consequência, o desenvolvimento integral do aluno.

[...] o processo de formação de conceitos científicos impõe como condição a definição do tipo de atividade necessária para sua formação, ou seja, a organização de tipos específicos de atividade, uma vez que não é qualquer atividade que desencadeia o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento das funções superiores, entre elas o desenvolvimento conceitual, e conseqüentemente o desenvolvimento integral da personalidade do aluno. (NÚÑEZ, 2009, p. 57).

O tipo de atividade defendido, portanto, é o da atividade de estudo, por meio da qual se dará a aprendizagem e formação do pensamento teórico, isto é, apreensão dos modos generalizados de ações materiais e cognitivas com os objetos de conhecimento. É indiscutível a relevância do desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas é fundamental compreendê-las integradas ao complexo sistema de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito que gera e produz sentido a partir de sua experiência vivida.

González Rey (2014a) afirma que o pensamento não é simplesmente uma operação orientada para a realidade objetiva, que procura sua construção lógica, mas é uma produção subjetiva, reflexiva que expressa o sujeito que pensa, seja esse pensamento científico ou de outro tipo. O autor explica que entre 1932 e 1934 Vigotski desenvolveu o conceito de *perezhivanie* sendo o caráter emocional do processo psíquico implicado no ato criativo. Já no final de sua obra, definiu *perezhivanie* como a unidade psicológica que manifesta a integração da criança com o ambiente em que vive, nesse sentido, compreende-se o lugar ativo que a pessoa tem no significado que o social pode ter no seu desenvolvimento. Portanto, essa contribuição é fundamental por orientar a organização de espaço dialógico, de criação e reflexão em que se manifesta o envolvimento emocional. O pensamento reflexivo e questionador não é impessoal, implica sua subjetividade, isto é, a unidade do simbólico-emocional.

Desse modo, a unidade entre aprendizagem-desenvolvimento precisa mais do que resultar em desenvolvimento de capacidades cognitivas. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento traduz a complexidade dos processos que a envolve, provocando, assim, a superação do reducionismo. A aprendizagem, quando reduzida a aspectos da memória, atenção, percepção, motivação, dentre outros elementos, independentes dos sujeitos que lhe dão sentidos e significados, não cumpre seu real propósito. O processo de aprender é particularmente um ato do sujeito, é ele quem confere sentido às suas experiências mesmo quando faz isso em processos que são sociais e colaborativos.

A ciência tem se ocupado muito mais dos processos cognitivos e seus aspectos instrumentais. Desta forma, os temas de subjetividade, sentido subjetivo e emoção, quando aparecem na aprendizagem, se dão para expressar uma formação de conduta em conformidade com objetivos de adaptação à sociedade. González Rey (2012) adverte que a ênfase no cognitivo tem influência no imaginário da relevância da inteligência como força para aprender e avançar na vida, e, também, representa a interpretação essencialmente instrumentalista da obra de Vigotski. A aprendizagem, para este autor, significa:

A aprendizagem é muito mais do que um processo de compreensão e uso de operações e significados de caráter cultural; a ênfase na produção sobre a assimilação na compreensão da aprendizagem tem importantes consequências para a análise de sua natureza psicológica. Nos seres humanos a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade, que representa um nível especificamente humano da psique, definida pelo caráter cultural da existência humana. A subjetividade alimenta-se de uma produção simbólica de origem cultural, mas também de uma produção social que, além de simbólica é portadora de um caráter subjetivo. No entanto, essas figuras simbólicas sobre as quais se organizam as práticas são portadoras de emocionalidade que se constitui no sujeito para além do significado, nos sentidos e nas configurações subjetivas que nos permitem falar de mente como sistema gerador. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 33).

Diante do exposto, é importante para a unidade de aprendizagem-desenvolvimento a ideia do sujeito gerador de sentidos subjetivos que emergem da vitalidade da vida e de suas emoções, imaginação fantasia, isto é, do simbólico-emocional, desse modo, o pensamento se converte em recurso de expressão criativa frente às novas experiências vividas. Não há aprendizagem e desenvolvimento intelectual separado do desenvolvimento da pessoa. Nas palavras de González Rey (2009):

A aprendizagem como qualquer atividade humana se torna um processo de desenvolvimento quando estimula novos recursos psíquicos capazes de se expressar em processos que tomam novas formas qualitativas, e que permanecem em transformação, gerando novos recursos psicológicos e novas realidades pessoais que desafiam o sujeito, mantendo assim a tensão do desenvolvimento. Todo processo de desenvolvimento é um processo gerador que transcende a atividade que vivenciou. (GONZÁLEZ REY, 2009, p.4).

Encerramos as análises com a **categoria da dialética** não por acaso, mas por compreendê-la no vínculo que estabelece com todas as outras categorias aqui discutidas. Pensar em subjetividade, sujeito, sentido subjetivo, aprendizagem-desenvolvimento, unidade do simbólico-emocional é fundamentalmente pensar de forma dialética.

Vamos discutir essa categoria de forma a envolver todos os dez princípios didáticos mais recorrentes formulados para o processo de ensino-aprendizagem e os cinco princípios recorrentes dentre os voltados à formação de professores. Destacaremos inicialmente o *princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento* formulado por Longarezi (2017) para formação de professores, como eixo de análise para os demais princípios, sem a necessidade de nomeá-los.

Nesse princípio *da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento*, é evidenciado que o processo formativo de professores, antes de tudo, passa pela compreensão de uma educação escolar que se pretenda dialética e desenvolvedora e que tenha como premissa a constituição humana e social pela unidade homem-cultura, que encontra na prática social sua base em toda a sua dinâmica complexa e contraditória. Destaca-se, nessa abordagem, a importante contribuição que a dialética traz ao processo de aprendizagem por possibilitar o pensar sem dualismo e determinismo, mas tendo a contradição como elemento que sempre nos remete ao movimento complexo, dinâmico e processual do sujeito na sua produção subjetiva, isto é, na produção de sua subjetividade.

A subjetividade, como já enfatizado, produz dialeticamente individual e social, interno e externo, simbólico-emocional, e, desse modo, é sua característica a dialética e a atenção para

que todas as atividades humanas (formação docente e discente) sejam compreendidas nessa perspectiva. O sujeito se implica como um todo nessas atividades, não se separam o simbólico e o emocional.

Reforçamos, mais uma vez, que na abordagem da teoria da subjetividade percebemos a indissociabilidade entre a concepção materialista e a lógica histórica e 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-se sua compreensão do homem como gerador de sentidos subjetivos por meio de um processo vivo, dialético e dinâmico.

A busca de compreensão da condição humana como produção histórica e cultural no interior das relações sociais por intervenção da dialética favorece, primeiramente, revelar o que há de humano no homem, como também criar possibilidades e espaço para gerar subjetividade e emancipação.

A dialética pretendida pela teoria da subjetividade tanto é a da compreensão dos processos como a do caráter dialético da concepção que orienta o entendimento de sujeito. O sujeito, sendo o que produz sentidos subjetivos, o faz porque vive esse processo dialético e complexo da experiência que realiza nas relações que estabelece com os outros, com a natureza, e consigo mesmo.

Unir a fundamentação dialética entre a concepção de sujeito e os processos de formação docente e discente promove a integração entre teoria e prática, discurso e ação, concepção epistemológica e metodológica. Martins (2012), ao discutir o distanciamento entre o discurso e a prática, colabora para que possamos compreender melhor a unidade dialética que precisamos ter entre concepção epistemológica e metodológica:

Nos últimos anos, o que se verifica na prática é que os professores, tanto dos cursos de formação docente quanto os professores que atuam nos ensinos fundamental e médio, detêm um referencial teórico mais crítico, expressam o desejo de alterar a prática numa perspectiva mais “progressista”, chegam mesmo a proclamar uma prática “transformadora”, sem, contudo, alterar substancialmente as relações sociais no interior de suas práticas pedagógicas. [...] Observa-se entre eles um consenso em torno da importância de se tomar a prática social dos alunos como ponto de partida e centro das reflexões no tratamento da seleção e da organização dos conteúdos. No entanto, permanece a dificuldade de realização prática. Ao que parece, nos cursos de formação de professores prevalece o paradigma marxista no qual a consciência revolucionária é introduzida de fora centrando-se na concepção da teoria como guia da ação cuja prática não é determinante, mas determinada, e as mudanças se fazem no plano dos conceitos, das ideias. Daí o avanço significativo no discurso dos professores e a contradição desse discurso com a prática desenvolvida por eles. (MARTINS, 2012, p. 90).

O que pretendemos destacar é que o pensamento materialista dialético não cria determinismo e nem compreende apenas um aspecto, ou um processo nessa perspectiva, mas se alia impreterivelmente à práxis. Por sua característica contraditória e de movimento, ao desvelar a realidade não se contenta em apenas reconhecer a possibilidade de transformação, de mudança, mas busca também criar condições, argumentos e fortalecer tomadas de decisão e ações a partir de concepções que se materializam. Portanto, para uma educação dialética e, conseqüentemente, uma Didática dialética que fundamenta princípios didáticos nessa abordagem, cumpre articular o sentido da emergência do sujeito comprometido historicamente consigo mesmo e com o outro, com a produção do sentido da existência humana.

Face ao exposto, a subjetividade transcende o determinismo, a relação linear entre o interno e o externo, remetendo a uma nova configuração de uma completa e complexa rede de relações recursivas entre subjetividade social e a individual. Isso permite apreender que os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito expressam verdadeiras integrações dinâmicas de processos simbólicos e emocionais em movimento que, em cada contexto e nos diferentes momentos de um contexto, podem ter expressões psíquicas diferentes.

As relações recursivas entre subjetividade social e individual se manifestam no processo de ensino-aprendizagem e no processo de formação de professores, e a forma singular como a subjetividade social aparecem configuradas subjetivamente nos sujeitos passam a adquirir sentidos subjetivos diferentes nesse contexto, e esses sentidos subjetivos não são conscientes para a pessoa, apenas o são os processos que os expressam.

Assim, as análises aqui desenvolvidas favoreceram a compreensão de subjetividade não apenas como algo relacionado à pessoa, mas com a produção de sentidos subjetivos que têm lugar nos espaços sociais em que a pessoa atua, em nosso caso específico na escola. Ao conceber a subjetividade nessa perspectiva, temos as melhores contribuições da dialética integrando o caráter histórico, social e cultural da psique humana.

Toda discussão aqui realizada não tem a pretensão de esgotar e dar conclusões finais em relação a tão complexo problema. O intuito é aportar reflexões que, apoiadas pela Teoria da Subjetividade, possam fazer-se presentes no debate sobre estudos e formulação de princípios didáticos.

5.3. Considerações Finais: análises e interpretações fontes de e para uma teoria viva

O cérebro é um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos das experiências passadas, novos princípios e abordagens. [...] a atividade

criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica seu presente. (VIGOTSKI, 2014, p. 3).

Como uma análise interpretativa das categorias desenvolvidas e constituídas a partir da teoria da subjetividade, buscou-se um novo e crítico olhar sobre os sistemas de princípios didáticos. Essa teoria orienta a compreensões que procuram refutar reducionismos, dicotomias, padronizações e determinismos. Primeiramente, destaca-se a compreensão ontológica diferente dos processos psíquicos comprometidos com sua natureza histórico-cultural. Sob esse enfoque, a análise dos processos de ensino-aprendizagem considera que a produção de conhecimentos implica um processo subjetivo que integra as instâncias de produção da subjetividade individual e social. Assim, faz-se necessário compreender o processo de ensino-aprendizagem em suas diferentes formas de expressão que se desenvolvem na escola, esfera em que os processos de subjetivação ocupam lugar essencial.

A subjetividade é uma produção do social e do individual como momentos inseparáveis, sem a linearidade de causa e efeito, causa-consequência. Portanto, os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito expressam o significado que têm as diferentes experiências e dos processos vividos por ele em suas relações sociais e atividades em contexto situado. O estudo dos sentidos subjetivos possibilita a abertura de novos conhecimentos, os quais não se esgotarão em numa de suas formas de expressão.

Para a educação, pelo processo de ensino-aprendizagem, esse estudo permite compreender que um estudante em sua aprendizagem expressa configurações subjetivas que integram aspectos simbólicos-emocionais de áreas diversas e diferentes de sua vida, não só relacionados com os acontecimentos atuais que ocorrem na escola. Assim, as experiências vividas em sala de aula não expressam somente processos subjetivos originários do ambiente escolar.

Outro aspecto relevante é o entendimento de que os sentidos subjetivos representam a motivação humana, uma vez que são a base dinâmica das diferentes expressões da pessoa. Com essa proposição, o motivo deixa de ser um conteúdo pontual, investido da capacidade de provocar comportamentos concretos numa forma particular de atividade. González Rey esclarece: “a motivação pelo estudo não pode ser definida somente pelas operações implicadas no estudo; ela expressa em múltiplas configurações subjetivas diferentes em sujeitos também diferentes, as quais integram sentidos subjetivos muito diversos” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 298).

Esses elementos modificam profundamente o modo de compreender os processos psíquicos humanos, o conceito de sujeito e, simultaneamente, o modo de conceber o processo

de ensino-aprendizagem, a unidade de aprendizagem-desenvolvimento. A mudança substancial é superar a concepção de que o modo de especificar processos singulares ocorre apenas dentro da cognição humana e, assim, desfazer da separação rígida e mecanicista entre cognitivo e afeto, avançando para a unidade do simbólico-emocional.

Apresentamos como considerações finais a produção teórica realizada pela leitura crítica inspirada em algumas premissas da metodologia construtivo-interpretativa dos sistemas princípios didáticos na perspectiva de educação marxista. As respostas às indagações iniciais dessa pesquisa, sobre se “a compreensão crítica e a análise sobre os sistemas de princípios didáticos formulados sob a orientação da educação marxista pode revelar novas interpretações quanto ao entendimento da unidade dialética entre aprendizagem-desenvolvimento e, principalmente, de sujeito?” e “que pressupostos teóricos são necessários para essa análise, para essa nova compreensão dos sistemas de princípios como categoria fundamental da Didática?”, foi o que buscamos desenvolver durante o percurso.

Os resultados das análises são expressos sem pretensão de se constituírem em dados prontos e verdades, mas essencialmente abertura para novas reflexões. A exposição se fará a partir dos seguintes eixos: apontamentos dos principais pontos que a Teoria da Subjetividade considera críticos; indicação de elementos a serem desenvolvidos e refletidos na elaboração de princípios didáticos; a apreensão da importância dos princípios didáticos mais recorrentes dos sistemas; e por fim a confirmação da relevância da categoria de princípios didáticos para a Didática, bem como sua estreita relação com a Teoria da Subjetividade.

No estudo, a partir das categorias de análise, sob a tese de conceber o ser humano como produtor, criativo, e gerador de sentidos subjetivos nesses sistemas de princípios didáticos, podem-se identificar pontos críticos 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, representam abrir espaço para se desfazer do apego que se desenvolveu aos clássicos da teoria, o que gera, muitas vezes,

sua aceitação e adoção desacompanhadas da crítica e da atualização necessárias. O que se almeja por essa pesquisa é criar e produzir novos sentidos subjetivos e configurações que possam, de certa forma, integrar novos estudos e fomentar um movimento de pesquisa na Didática, e conseqüentemente em sistemas princípios didáticos, que considere: sujeito como produtor, gerador, ativo e intencional; subjetividade como processo de produção individual e social; unidade do cognitivo-emocional; sentidos subjetivos como produção da experiência vivida na atividade pedagógica; unidade desenvolvimento-aprendizagem; caráter dialético dos processos da produção humana; motivação como produção subjetiva; o caráter histórico, social e cultural da atividade humana.

Há de se considerar que nenhum desses elementos tem fim em si mesmo, mas todos se fazem significativos e promovem novos sentidos porque conjuntamente potencializam um movimento dinâmico a partir de uma concepção em que não se dicotomizam cognitivo e afetivo, interno e externo, social e individual.

E 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 estaria integrado por cinco princípios, a saber: 1) *caráter científico do processo de ensino-aprendizagem*; 2) *a unidade do ensino com a vida: teoria/prática*; 3) *o caráter consciente e ativo da aprendizagem dos alunos sob a orientação do professor*; 4) *sistematização e solidez do processo de ensino-aprendizagem*; e 5) *o processo de ensino-aprendizagem que desenvolve*.

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, o mesmo 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.

Do mesmo modo, destacamos que os cinco princípios didáticos mais recorrentes para a formação de professores podem também constituírem de um movimento reflexivo para futuros estudos nessa área, a saber: 1) *natureza social do conhecimento e da formação humana*; 2) *tempo e espaço para o diálogo e para desenvolver o olhar pesquisador: argumentação e curiosidade para descobertas novas*; 3) *processos de criação coletiva*; 4) *aprendizagem (obutchénie) como processo ativo que integre o cognitivo e afetivo e desenvolva a autonomia: autoformação*; 5) *contradição e confronto como geradores de ruptura e do desenvolvimento*. Tais princípios permitem discutir a produção humana e, com isso, dar expressividade a unidade

dos processos simbólicos e emocionais, pensar as funções psíquicas para além das próprias operações que as definem, mas como sistema que revela produções subjetivas implicadas.

Percebemos entre os sistemas estudados, avanços na formulação de princípios didáticos, em especial dos autores contemporâneos, como: o russo A. A. Leontiev, os autores cubanos e os autores 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.

A compreensão crítica, como já exaustivamente discutido, revela sim novas interpretações, novas possibilidades de entender que sendo o sujeito produtor, criador e gerador de sentidos, os modos, as condições e os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem, objeto de estudo da Didática, ganham novas dimensões. A Teoria da Subjetividade, como pressuposto teórico da análise assumida pela pesquisa, possibilitou uma nova interpretação, principalmente das categorias sujeito e subjetividade. Não buscamos, portanto, 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.

Os sistemas de princípios didáticos representam uma grande contribuição qualitativa ao processo de ensino-aprendizagem 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 sejam aprimorados e revisitados com e 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. Mais uma vez reforçamos que nossa análise não propõe uma substituição de uma perspectiva por outra, de um desmanche uma concepção por outra, e tampouco pretende apresentar uma receita redentora, mas uma nova interpretação que alimente pensar uma Didática que considere a dimensão subjetiva da aprendizagem e que possa imaginar criativamente um sistema de princípios didáticos que expresse uma concepção de sujeito gerador de sentidos subjetivos. Portanto, concluímos que a categoria de princípios didáticos é fundamental e que cada vez mais seja objeto de estudo, pesquisa e de diálogo reflexivo e dialético.

Já como produção de sentido subjetivo resultante desse processo investigativo, propomos a categoria *reflexão atenta à produção de sentidos subjetivos*, gestada e criada pela

pesquisadora, que se desenvolve pela qualidade de duas ações que vão se formando simultaneamente: o caráter ativo da reflexão e o caráter criativo, produtor e gerador de sentidos subjetivos. Substancialmente, a categoria *reflexão atenta à produção de sentidos subjetivos* remete ao fato de que essa dupla atividade “de refletir” e “de estar atenta” expressa a decisão de compreender a complexidade dos fenômenos humanos sociais e individuais, e mesmo o nosso, desmistificando e até superando os rótulos classificatórios, os reducionismos generalizantes e dicotômicos que são expressos para nomear pessoas, grupos, instituições, dentre outros, e, ao mesmo tempo, criar espaços dentro do processo de ensino-aprendizagem de desenvolvimento subjetivo. Decidir pela concepção de sujeito que produz sentidos subjetivos impõe transformação no modo como compreendemos as experiências vividas por nós e a do outro, bem como no modo de ressignificá-las e de promover novos sentidos.

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. Desse modo, é importante entender que as sugestões não são novas verdades, mas, fundamentalmente, possibilidades que tentam avançar na compreensão da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, bem como motivo para pesquisas, investigações da Didática e de sua categoria de princípios didáticos na promoção, cada vez mais efetiva, do desenvolvimento humano, e, também, como forma de assumir nosso posicionamento e compromisso com a transformação social – e principalmente, com a concepção de sujeito produtor, gerador de sentidos subjetivos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- AKHUTINA, T. V. L.S. Vigotsky y A.R. Luria: la formación de la neuropsicología. **Revista Española de Neuropsicología**, v. 4, p. 108–129, 2002.
- ANDREOZZI, M. L. **Educação e Subjetividade**. São Paulo, v.1, n. 1, p.79-102, 2005.
- ANTUNES, R. Os “Grundrisse”: uma mina para ajudar a descortinar o século XXI. **IHU - Online**, nov. 2011. Entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4215-ricardo-antunes-4>.
- AQUINO, O. F. **Fundamentos epistemológicos da ciência Didática**: contribuições de Mikhail A. Danilov. *Revista Educação Unisinos*, maio/agosto 2016, vol. 20, n. 2, p. 234-244. <https://doi.org/10.4013/edu.2016.202.09>
- ARDUINI, J. **Antropologia**: ousar para reinventar a humanidade. São Paulo: Paulus, 2002.
- BARRETO, M. O.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 24, p. 463-473, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400006>
- BENEDETTI, S. C. G. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, 17 maio 2007.
- BERENDT, B. La formation des enseignants du supérieur à la didactique: informations sur des actions en Europe. **Recherche et Formation**. n. 15. IFE. Lyon. abril, 1994. p. 91-100. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1192>
- BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 31-55.
- BOGUSLAVSKY, M. V. **Vital Pedagogy of Leonid Zankov**. Russian-American: Educacion Forum: An Online Journal, vol. 7, ed. 3, dez 2015. Disponível em: <http://www.rusameeduforum.com/content/en/?task=art&article=1001153&iid=23>. Acesso em 18 abr. 2017.
- BOZHOVICH, L. I. (1972). El problema del desarrollo de la esfera de motivaciones del niño. In: Bozhovich, L. I. (Org.). *Estudios de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. (pp. 5-62). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.
- CAMPOLINA, L. O. A aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Org. MARTÍNEZ, A. M.; ÁVAREZ, P., Brasília: Liber Livro, 2014, p. 179-212.

CANDAU, V. M. Papel da didática na formação de educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 11-57.

_____. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Educação Intercultural no contexto brasileiro**: questões e desafios. Florianópolis: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sócias, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

_____. (2007). Ressignificando a Didática na perspectiva intercultural. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. (relatório final da pesquisa)

_____. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. (org) **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143455>

CASTRO, A. D. **A Trajetória Histórica da Didática**. Série Ideias, n. 11. São Paulo: FDE, 1991. p. 15-25.

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>

_____. 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>

COLEÇÃO DE EDUCADORES. **Johann Herbart** / tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Pedagogía**. La Habana: Editorial Volk und Wissen, 1981.

COMENIO, J. A. **Didáctica Magna**, 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

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

_____. Principios de la enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. (ed.), **Didáctica de la escuela media**. La Habana: Pueblo y Educación, 1984. p. 138-175.

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

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana: Pueblo Y Educación, 1982.

_____. 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.

_____.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 173-193.

_____. **Problemas do Ensino Desenvolvimental**: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia / Tradução de José Carlos Libâneo. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

_____. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky**. Texto de conferência proferida na reunião do Comitê Internacional da International Society for Cultural Research and Activity Theory. Departamento de Ciências Psiquiátricas e Medicina Psicológica da Universidade de Roma. 1992.

_____.; SLOBODCHIKOV, V.I. TSUKERMAN, G.A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun. 2014

_____. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental**: Antologia. Livro I. Uberlândia: EDUFU, 2017. P. 211-224.

DELARI JUNIOR, A. **Vygotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Alínea, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. V. 4. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed 34, 1997.

DIAS DE SOUSA, Walêska D. **Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica**. 2016. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17633/1/ProcessosImitacaoCriacao.pdf>.

DMITRIEV, D. Pedagogical psychology and the development of education in Russia. In: GRIGORENKO, P. R.; STERNBERG, R. J. **Psychology of Russia: Past, present, future**. Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers, 1997, p. 251-292.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, v. 16, n. 29, p. 99–116, 1998.

_____. **Vygotski e o aprender a aprender**. Campinas: Autores Associados, 2000.

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.

FREITAS, R. A. M. M.; ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais...** UCG/Vieira, 2006. p.1-10. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>>. Acesso em: 03.06.2009.

_____. Pesquisa em Didática: o experimento didático formativo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE: DESAFIOS DA PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DO CONHECIMENTO, 10., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2010. p. 1-11.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 6. ed. Editora Ática: São Paulo, 1995.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. . **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita**: Contribuições da teoria histórico-cultural. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, p. 111-124, 2009. <https://doi.org/10.18222/eae204220092062>

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

GONZÁLEZ, A. M.; AQUINO, O. F. Crítica da lógica dialética de Pavel V. Kopnin: pertinência para a investigação educativa e a prática pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 1007–1030, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p1007>>. Acesso em: 14 jan. 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p1007>

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

_____. 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.

_____. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

_____. El aprendizaje em 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.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. 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.

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

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007a.

_____. 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.

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

_____. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicologia & Sociedade**. 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>

_____. **O pensamento de Vigotsky**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2012b.

_____. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

_____. **O pensamento de Vigotsky**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. 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>

_____. 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/jtsb.12073>

_____. 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.

_____. 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, 2016. <https://doi.org/10.1037/teo0000045>

_____.; 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, 2016.

_____.; _____. **Subjetividade: Teoria, epistemologia e método**. Campinas: Editora Alínea, 2017a.

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

ILIÉNKOV, E. V. La escuela debe enseñar a pensar. **Educación popular**, n. 6, 1964. Disponível em: <https://marxismocritico.files.wordpress.com/2014/10/ilic3a9nkov-la-escuela-debe-ensec3b1ar-a-pensar2.pdf>.

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

_____. **Introducción a la didáctica general**. La Habana, Pueblo y Educación, 1978.

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

_____. **Historia de la Pedagogía**. Buenos Aires. 1984.

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.

_____. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-64.

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

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

_____. **Que fazer?**. Estugarda: Editorial Dietz, 1902.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

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: **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. (Org.) 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.

_____. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente. Estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. Tese de doutorado, 1990.

_____. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia: Cortez, 2002.

_____. Didática e epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88

_____. O Campo Teórico e Profissional da Didática Hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, E. *et al.* **Trajетórias e Processos de Ensinar e Aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 234-252.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: SUANNO, Marilza; RAJADELL, Núria. (Org.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. 1ed. Goiânia: CEPED/Editora PUC-Goiás, 2012, p. 37-58.

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

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013a.

LONGAREZI, A. M. PUENTES, R. V. Princípios teóricos para uma didática desenvolvimental. In: 35ª 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.

_____. 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>

_____. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia – Livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017.

_____. _____. **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

MACHADO, Marcos. A (des)construção das práticas de ensino do bacharel docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Unisantos. Santos. 2012.

MAKIRRIAIN, J. M. Z. El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 6, n. 1, p. 21–50, 2006.

MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: A quem compete a seleção e a organização? In: LOPES, A. O. et al. **Repensando a Didática**, 29ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 75-92.

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

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

_____. **O Capital: Crítica da economia política – Livro I**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; PINTO, M. **Criatividade, personalidade e educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997. V. 1. 206p.

_____. **Subjetividad, Complejidad y Educación**. México: Psicología para América Latina, v. 13, n.13, 2008.

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

_____. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações no trabalho pedagógico. In: MARTÍNEZ, A. M.; ÁVAREZ, P. (Orgs.). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 63-98.

_____.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicología, educación e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. Editora Cortez, 2017.

MIZUKAMI, M.G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. Sao Paulo, EPU, 1987

MOURA, M. O. **A Atividade de Ensino como Unidade Formadora**. Bolema, São Paulo, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996.

_____. A Atividade de Ensino como Ação Formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a Ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001. P. 143-162.

_____. **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

NASCIMENTO, C. P. **A Organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético-Artística Teoria Histórico-Cultural**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

_____.; RAMALHO, B. L. A Teoria de P. Ya. Galperin como fundamento para a formação de habilidades gerais nas aulas de química. **REDEQUIM**, v. 1, n. 1, p. 5–19, 2015.

OLIVEIRA, M. K. (1993). **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo histórico**. São Paulo: Scipione.

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

_____. _____. **Hacia una didáctica desarrolladora**. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.

PIMENTA, S. G., et al. A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

_____. 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.

_____.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I. DE. A construção da didática no GT Didática-análise de seus referenciais. SELMA GARRIDO PIMENTA MARIA AMÉLIA DO ROSÁRIO SANTORO FRANCO. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143–162, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100009>

_____.; 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>

PUNTES, 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.

_____. _____. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**. [online], v. 29, n. 1, p.247-271, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02/09/2017. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>

_____. **Didática desenvolvimental da atividade**: o sistema Elkoni Davidov (1958-2015). Uberlândia: Obutchénie. 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>

_____.; LONGAREZI, A. M.A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUNTES, R. V. (Orgs.). **Aprendizagem desenvolvimento**: implicações para e do ensino. Uberlândia: Edufu, 2017a, p.1-30.

_____. **Etapas no desenvolvimento da teoria da atividade de Estudo**: Operacional, Motivacional e emocional. 2018. Texto no Prelo.

_____.; AQUINO, O. F, **Ensino desenvolvimental da atividade**: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). Linhas Críticas (UNB) , v. 24, p. 446-470, 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>

REZENDE, A.; VALDES, H. Galperin: implicações educacionais da teoria de formação das ações mentais por estágios. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1205–1232, dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400007>

RODRIGUES SILVA, G. **Professor Universitário dos cursos de Administração e Ciências Contábeis**: saberes e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Unisantos. Santos. 2012.

ROSSATO, M. A aprendizagem dos nativos digitais. In: MARTÍNEZ, A. M.; ÁVAREZ, P. (Orgs.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 151-178.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.89

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

SANTOS, Edison Santana. **O professor jurista: perspectivas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Unisantos. Santos. 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados. 2009.

_____. (2010) **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados. 2010.

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

SFORNI, M. S. F. Escolarização, Didática e Inserção Social: algumas reflexões. In: SOMMER, L. H.; QUARTIETO, E. M. (Org.). **Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul**. 1ed.Canoas: Editora ULBRA, 2008, v. 1, p. 381-390.

_____. 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 psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

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>

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A pedagogia da essência e pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2004.

TALIZINA, N. F. **La formación de las habilidades del pensamiento matemático**. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2001.

TORRES, O.; ALBERTO, E. La dialéctica en las investigaciones educativas. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 11, n. 2, p. 1–26, 2011.

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.

TOSQUELLES, F. Éducation et psychothérapie institutionnelle. 1984. In: IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática**. São Paulo: Papirus, 2012, p.49.

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

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas: tomo II**. Madri: Visor, 1993.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 103-117

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. 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, 2010, p. 103-117.

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

_____. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. **Obras escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2012.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

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

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. **La enseñanza y el desarrollo**. Moscou: Editorial Progreso 1975

_____. (Ed.). **La enseñanza y el desarrollo**. Investigación pedagógica experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1984.

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.

_____. 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.

ZAYAS, C. M. A. **Escuela En La Vida Didactica**. Editora: Editorial Pueblo y Educacion, 1999.

APÊNDICE – QUADROS DE ANÁLISE DE PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

1. Autores soviéticos

1.1 Núñez (2009): Lev. S. Vigostki (1896-1934); A. N. Leontiev (1903-1979); Ya. Galperin (1902-1988)

Princípios Didáticos	Fundamentos
a) Princípio do caráter educativo do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Formação plena do estudante, aspectos cognitivos e afetivo; - Unidade entre instrução e educação; - Vinculação entre ensino com a vida social, articulando o conteúdo com o contexto sócio histórico dos estudantes; - Todo ensino deve ser educativo, na assimilação dos conteúdos também se apropria de valores da experiência social (opiniões, valores, regras de conduta, etc.).
b) Princípio do caráter científico do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Ascensão do pensamento abstrato ao concreto, associado à formação de abstrações e generalizações; - Seleção de conhecimentos, habilidades, atitudes que desenvolvam uma atitude criadora diante da realidade; - Formação do pensamento teórico a partir da compreensão da natureza interna dos fenômenos e objetos da realidade (sua essência); - A assimilação do conteúdo por meio do geral em relação dialética com o singular, permite o vínculo entre teoria e prática e o sentido dos conteúdos no contexto de sua produção e aplicação.
c) Princípio do ensino que desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino e a aprendizagem potencializam o desenvolvimento integral da personalidade do aluno; - O ensino propicia as ferramentas culturais e a aprendizagem o desenvolvimento do pensamento e da personalidade integral do aluno; - O ensino deve agir na Zona de Desenvolvimento Próximo; - Os conhecimentos, as atividades adequadas são fontes para o ensino que desenvolve; - A natureza socio-histórica das possibilidades dos alunos orienta o conteúdo, ritmo de desenvolvimento das formações psicológicas superiores e a organização do ensino.
d) Princípio do caráter consciente da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividade em que a assimilação dos conteúdos seja de forma ativa e consciente; - O caráter consciente promove a autorregulação da aprendizagem e desenvolve as estratégias de aprender; - A argumentação, a reflexão durante o processo de aprendizagem possibilita a formação do caráter consciente; - A compreensão do porquê, do como da atividade é base para a consciência e papel ativo do estudante.

<p>e) Princípio do caráter objetual da atividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação das ações específicas necessárias a serem realizadas com os objetos para revelar o conteúdo do conceito; - Descoberta do conteúdo geral como fundamento para identificar as manifestações particulares permitindo, assim, compreender o desenvolvimento do sistema de conhecimentos; - Os conceitos e os procedimentos, as atitudes, os valores são componentes integrantes do conteúdo do processo de ensino e aprendizagem.
<p>⁷¹f) Princípio da definição exata dos objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos de ensino representam o modelo dos resultados esperados em relação ao processo de ensino e aprendizagem; - O objetivo geral é formulado a partir da ação que o estudante deve realizar com os conteúdos, com as condições existentes e com os fins da educação; - Cada tipo de atividade engloba as habilidades e os conceitos, objetos de assimilação; - Os conceitos e as ações formam uma unidade orientados para o desenvolvimento da personalidade integral dos estudantes; - Os estudantes devem conhecer, desde o início, a finalidade geral da aprendizagem dos conteúdos e, assim, dar sentido a seu estudo, durante o processo; - O objetivo de ensino não se limita a ensinar, a explicar, mas, no domínio da ação de aprender, para mobilizar os conhecimentos em diferentes situações-problema vinculadas ao cotidiano, ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia, entre outros; - Os objetivos direcionam a realização do processo de ensino e aprendizagem de forma correta pelo professor e aluno.
<p>g) Princípio do caráter seletivo da percepção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamenta-se na teoria marxista do reflexo; - O aluno não reflete automaticamente todas as coisas que incidem sobre ele, mas tem uma atitude seletiva diante dos estímulos; - A percepção que o aluno realiza do que recebe do professor tem uma base física e influência de diversos fatores psicológicos produzindo efeito positivo ou negativo; - A compreensão de que nem toda mensagem dirigida ao aluno tem efeito positivo imediato permite criar novas possibilidades de despertar o interesse e a necessidade quanto ao objeto de estudo; - O estímulo e o interesse quanto ao objeto de assimilação favorecem a aprendizagem; - A criação de relações afetivas positivas entre professor e aluno promove uma melhor aprendizagem.
<p>h) Princípio do caráter ativo da assimilação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O caráter ativo é a particularidade mais importante na assimilação dos conhecimentos; - A interação ativa e consciente com o objeto promove a sua assimilação; - A mera atitude contemplativa diante da realidade não viabiliza o processo de aprendizagem do aluno; - A atividade só acontece quando se desenvolvem: a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, as emoções;

⁷¹ Os princípios didáticos de “f” a “o” derivam da Teoria de P. Ya. Galperin

	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade precisa colocar em movimento o papel ativo e consciente dos estudantes centrando-se no essencial, na determinando das ações orientadas pela finalidades e objetivos; - Atividades mais produtivas exigem: a) adequação das ações aos objetivos e conteúdos; b) ampliação da esfera de aplicação das ações; c) incrementar a generalização dos conhecimentos; - É necessário reconhecer que a atividade psíquica do homem pode ser externa e interna; - A consciência é produto da atividade no mundo dos objetos. “o reflexo consciente do mundo não surge como resultado da projeção direta sobre o cérebro das representações e conceitos elaborados...” (LEONTIEV, 1985).
i) Princípio da vinculação da aprendizagem com a vida	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade deve adequar-se ao conteúdo que se assimila; - A prática constitui fonte de conhecimentos, objeto de aplicação e de validação da importância social dos conteúdos; - Os problemas vitais da sociedade são orientadores para o processo de assimilação dos conhecimentos; - A relação teoria-prática cria condições para que o aluno vincule o que aprende, com sua experiência, com sua visão de mundo e adquira novos conhecimentos que possibilitem transformar a prática e si mesmo; - A prática social é o critério para que a aprendizagem adquira sentido para o aluno; - O cotidiano não é o limite para aprendizagem, o ensino deve cada vez mais ampliar os contextos para o desenvolvimento e a criatividade dos alunos.
j) Princípio da ilustratividade e da materialização	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação de forma externa e ilustrativa representando tudo o que tem a ver com a atividade do aluno na sua realização; - Evidenciar a essência que une a diversidade de casos particulares; - Este princípio relaciona com a percepção, o aluno atua com os olhos; - A observação não é suficiente para a aprender uma ação, necessita-se realizar a ação com o objeto de forma externa, saber o que se está fazendo (consciência) e de forma fundamentada; - A fase do concreto não é exclusividade das crianças, mas de todo aluno que não disponha dos recursos cognitivos no plano mental.
k) Princípio da unidade entre o ilustrativo e o verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio necessário nas três primeiras etapas do ciclo da atividade nova; - A unidade entre o ilustrativo e o verbal auxilia na passagem do plano ilustrativo para o verbal; - As palavras adquirem o sentido que se atribui aos objetos.
l) Princípio da retroalimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de aprendizagem como um processo contínuo; - O acompanhamento e o controle exercem função de colaboração e aprimoramento do processo de aprendizagem; - O ‘erro’ é compreendido necessário para a aprendizagem, a compreensão da atividade do conteúdo conceitual; - A interação comunicativa entre os alunos, professores possibilitam detectar as dificuldades e agir sobre elas;

	- A organização do ensino se faz no sentido de possibilitar o que o aluno aprenda a aprender.
m) Princípio do caráter sistêmico do objeto da assimilação	- Estruturação de atividades que desenvolvem a generalização e a solidez dos conhecimentos, bem como, as possibilidades de transferência a situações novas; - O conteúdo deve se estruturar sobre núcleos invariantes de conhecimentos (essenciais e gerais) fundamentados nos métodos genético e funcional.
n) Princípio da sistematização do ensino	- Os indicadores qualitativos são fonte para a quantidade de tarefas são necessárias para a sistematização dos conteúdos; - O percurso das etapas da assimilação devem viabilizar a formação de habilidades e hábitos; - A solidez exige que o processo de aprendizagem seja sistematizado; - A assimilação dos conhecimentos, a formação de habilidades e hábitos exigem: a) ordem no sistema; b) planejamento; c) sequência adequada de atividades; d) articulação lógica entre os conteúdos.
o) Princípio da aprendizagem criativa	- A assimilação de conteúdos, a apropriação de habilidades e hábitos por si só não garantem a formação da criatividade, exige-se, portanto, novos contextos de aprendizagem para solução de situações problemas; - A formação da atividade criativa se realiza quando: a) desenvolve a flexibilidade do pensamento; b) utiliza-se situações problemas; c) cria novas soluções para problemas já resolvidos; d) diversifica as soluções da situação problema; e) questiona sobre o que é óbvio; f) utiliza-se de situações problemas reais que exigem novos conhecimentos, formas novas de resolução; - A familiarização sistemática com situações que incentiva a criatividade individual e/ou em grupo potencializa atitudes criadoras.

1.2 Konstantinov, N.A.; Savich, A. L.; Smirnov, M. T. – 1964

Princípios Didáticos	Fundamentos
a) Princípio da percepção sensorial	- Fundamentação na teoria marxista-leninista do reflexo e na psicologia soviética da teoria de I. P. Pávlov; - A percepção sensorial apreende os conhecimentos da realidade mediante a interação viva com os objetos; - A percepção é desenvolvida em todos os anos escolares; - A percepção manifesta a essência dos objetos e fenômenos, é a forma do processo de pensar o abstrato; - O ensino sob a base da percepção busca a conexão dos princípios científicos com a prática; - A percepção clara e exata dos objetos e fenômenos eleva o interesse, a compreensão e a assimilação sólida dos conhecimentos pelos alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Principais meios didáticos: os próprios objetos, tal como existem na realidade; as imagens, reprodução dos objetos; material didático, as figuras; as representações gráficas; materiais didáticos, como mapas, globo, etc.; modelos e aparados de demonstração de processos físicos e químicos; - O uso de meios didáticos precisa levar em conta lei psicológica de que o conhecimento anterior das representações que se tem influencia nas novas percepções; - A apresentação de objetos não é o fim, mas um meio de alcançar a aprendizagem; - A preparação e o estudo pelo professor sobre os meios didáticos interferem no resultado do ensino.
<p>b) Princípio da assimilação ativa e consciente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminar o formalismo no ensino: os conhecimentos puramente formais constituem peso morto, inútil e não preparam para a vida prática; - No ensino formalista o aluno não adquire uma concepção científica do mundo; - A aquisição de conceitos, termos e expressão científica precisa ser compreendida, assimilada e utilizada pelos alunos; - A organização para que todos os conceitos a serem assimilados pelos alunos possuam um conteúdo plenamente real e material, os possibilitam analisar, examinar e descobrir a essência que os constituem; - A assimilação ativa e consciente relaciona os conhecimentos com a vida prática; - O ensino politécnico (trabalho) é um poderoso instrumento contra o formalismo, pois articula ensino, trabalho e vida; - A assimilação consciente depende da atividade cognoscitiva do aluno; - A atividade deve ativar as capacidades cognoscitivas e mobilizar as forças motrizes dos estudantes; - O objetivo do estudo, da atividade deve ser compreendido pelo aluno para que se envolva na sua realização.
<p>c) Princípio da solidez na memorização e assimilação dos conhecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Memorização sólida significa recordar e aplicar o conhecimento na realização de um trabalho ou em uma situação da vida prática; - A aquisição sólida dos conhecimentos permite o processo contínuo de aprendizagem (novos conhecimentos); - Ser comunista é enriquecer-se e utilizar-se de todos os conhecimentos sistematizados e elaborados pela humanidade (Lênin); - A assimilação consciente e atitude crítica frente aos conhecimentos, a realidade desenvolvem a personalidade integral do aluno; - Os professores são responsáveis pela seleção dos conhecimentos essenciais e sólidos a serem desenvolvidos na escola e evitar assim sobrecarregar os estudantes de conteúdos inúteis; - Estímulo de atividades que desenvolvem a memória intelectual: a repetição, a compreensão, a recordação por meio lógicos, entre outras.

<p>d) Princípio da acessibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A acessibilidade considera as características da idade, as particularidades individuais e o conhecimento prévio; - A articulação entre o programa escolar e o tempo de estudo; - O trabalho docente, a organização do ensino, e a preparação adequada das atividades são essenciais para o princípio da acessibilidade; - As regras que promovem a acessibilidade: ensinar passando do conhecido ao desconhecido; do sensível e fácil ao complexo e difícil; e do mais próximo ao mais distante.
<p>e) Princípio da sistematização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A sistematização se organiza pela estrutura lógica da disciplina, tendo como base o que lhe antecede e fundamento para os novos conhecimentos; - A disposição sistemática do conteúdo escolares contribuem altamente para o princípio da acessibilidade; - A sistematicidade orienta os alunos a trabalhar com regularidade, a assimilar de forma sucessiva e progressivamente e a aprender estudar; - Aquisição de hábitos e atitudes de trabalho sistemático e de forma de estudar.
<p>f) Princípio do caráter científico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O critério do ensino é o conhecimento científico e o materialismo histórico-dialético; - O ensino sob a base do conhecimento científico exige do professor elevar sua formação, dedicação e atitude constante de autocrítica; - Articulação real entre teoria e prática; - O ensino das bases da ciência aos alunos os prepara para atuar de forma produtiva na vida social; - Na sociedade socialista a ciência está destinada a servir ao povo; - “Antes, a inteligência humana, criavam a fim de que uns possuíssem os benefícios da técnica e da cultura e outros se viram privados do mais indispensável: da instrução e do desenvolvimento. Agora, todas as maravilhas da técnica, toadas as conquistas da cultura passam a ser um bem comum, de todo o povo, e desde hoje a inteligência e a capacidade humana jamais serão convertidos em meios de violência e exploração.” (citação adaptada de Lênin); - A transmissão de conhecimentos científicos preparam a jovem geração para construção do comunismo.

1.3 Nikolai Vasilievich Savin (1972)

Princípios Didáticos	Fundamentos
<p>a) Princípio do caráter científico e de acessibilidade do ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução do partido comunista: instrução escolar fundamentada sob os conhecimentos científicos; - Resolução de problemas da vida sob a base dos conhecimentos científicos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão adequada e correta dos conceitos e sua utilização; - Planejamento e metodologia adequados para o desenvolvimento intelectual dos alunos viabilizando a assimilação dos conhecimentos científicos e dos procedimentos do estudo; - Instrução escolar sob a base dos conhecimentos científicos acessíveis às particularidades da idade e ao desenvolvimento psíquico dos estudantes; - Atendimento das características individuais dos alunos impulsionando o desenvolvimento de suas capacidades; - Os requisitos de acessibilidade pressupõem considerar o nível de preparação geral anterior e o desenvolvimento de suas capacidades.
<p>b) Princípio da sistematização do ensino e da aprendizagem e sua vinculação com a teoria e prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição lógica e crescente dos conteúdos por ano escolar permitindo que seja base para os estudos posteriores; - Disposição sistemática, sucessiva e coerente dos conhecimentos e do material didático; - Organização de trabalhos práticos comprovando os conhecimentos, habilidades e hábitos assimilados pelos alunos; - Unidade entre o ensino e a vida, a teoria e prática; - A prática como ponto de partida para conhecer o mundo, a realidade e critério de veracidade dos conhecimentos (Concepção marxista-leninista); - Atividades que possibilitam o exercício do trabalho relacionando o estudo e os fundamentos da ciência.
<p>c) Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos na aprendizagem sob a guia do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O caráter consciente estimula a atividade cognitiva dos estudantes e eleva o papel educativo e formativo do processo de ensino; - Vinculação entre qualidade do ensino e da aprendizagem com o nível de consciência e atividade dos sujeitos no êxito da construção do comunismo; - Unidade entre ensino e a vida: essência para a assimilação e domínio dos conhecimentos; - Papel ativo e consciente dos alunos é fruto de uma atitude crítica diante dos conhecimentos e da realidade (unidade teoria e prática); - Importância da motivação e incentivo para o estudo consciente e ativo do estudante.
<p>d) Princípio da visualização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade do concreto e o abstrato (fundamento do marxismo-leninismo); - Assimilação dos conhecimentos da percepção viva dos objetos e fenômenos à generalização, conclusão ou do geral ao particular; - Estreita relação da percepção com o pensamento abstrato;

	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre a explicação do professor e os meios demonstrativos dos objetos e fenômenos por duas vias: a) no decorrer da observação pelos alunos os conhecimentos necessários vão sendo apresentados; b) a explicação antecede a demonstração, à observação; - Equilíbrio e moderação nos meios demonstrativos para que não se percam seus significados e foco de atenção.
e) Princípio da solidez na assimilação dos conhecimentos e da vinculação do ensino com o desenvolvimento integral dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Assimilação de conhecimentos sólidos e profundos sobre os fundamentos da ciência; - Seleção do fundamental e mais significativo a ser assimilado que possibilita a correta compreensão dos conhecimentos, bem como o domínio dos procedimentos e métodos de estudar; - Prioridade aos conhecimentos que proporciona guia para a ação, desenvolvimento cognoscitivo e de todas as capacidades dos estudantes; - Compreensão dos conhecimentos articulando-os com a vida; - Os conhecimentos assimilados são potências para a aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento do aluno.

1.4 Vasili Vasilievich Davydov (1975)

Princípios Didáticos	Característica principal
a) Princípio do caráter novo do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Relevância do novo conhecimento determinando ampliação e qualidade no desenvolvimento psíquico do estudante; - Articulação qualitativa do conteúdo e dos procedimentos metodológicos nas diferentes etapas do ensino; - Os conceitos científicos precisam ser abordados com procedimento distinto em comparação ao conhecimento adquirido anteriormente, necessariamente apresentar maior solidez, profundidade e desenvolvimento; - Mudança qualitativa a cada ano escolar do conteúdo, do método e das condições de assimilação desenvolvidas anteriormente; - São as diferenças qualitativas nas diversas etapas do ensino que devem estar na base da organização e planejamento da educação; - A conexão do qualitativamente diferente é a verdadeira dialética do desenvolvimento.
b) Princípio da educação que desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e orientação do ensino viabilizando o desenvolvimento psíquico de alto nível; - Regularmente avaliar e dirigir os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento das ações do ensino-aprendizagem; - Criação de condições e premissas do desenvolvimento psíquico ausente ou insuficiente indispensável para uma para uma aprendizagem de alto nível;

	- Descoberta das leis do ensino e organizar as condições para que a educação seja a forma ativa de realização do desenvolvimento integral do aluno.
c) Princípio da atividade	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade como fonte, meio, forma de estruturação, organização, conservação e aplicação dos conhecimentos; - Estruturação de atividade que permitam reproduzir o objeto pela revelação das condições gerais de sua origem; - O objetivo da atividade é o domínio do conhecimento teórico (das ciências, das artes, da moral), isto é, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade o que significa apropriar-se das formas do desenvolvimento do pensamento; - Os conceitos científicos refletem as qualidades internas dos objetos e orientam a solução de tarefas prática; - A origem dos conceitos corresponde às exigências da ascensão do abstrato ao concreto; - A ação ativa dos educandos em atividade de estudo revela e recria as propriedades internas do objeto (sua conexão essencial e geral), que se convertem em conteúdo do conceito e do desenvolvimento do pensamento teórico.
d) Princípio objetal	<ul style="list-style-type: none"> - Na atividade objetal são realizadas as ações que revelam o conteúdo do conceito e a forma do modelo (gráfico, verbal, material) que melhor o representa, com a finalidade de estudar suas propriedades gerais que são as bases para a identificar suas manifestações particulares; - As fontes objeto-materiais, de uns ou outros conceitos permitem aos alunos descobrirem a conexão geneticamente inicial, geral, que determina o conteúdo e a estrutura do campo dos conceitos dados; - O caráter geral é a conexão geneticamente inicial do sistema estudado que gera a base do caráter do sistema concreto, o que muda radicalmente as possibilidades de organização e ensino das disciplinas escolares; - De forma gradativa os estudantes devem passar e no seu devido tempo, das ações objetais à sua realização no plano mental; - A origem dos conceitos corresponde às exigências da ascensão do abstrato ao concreto; - A atuação ativa e consciente dos alunos na atividade revelam as condições de origem do conhecimento, isto é, a conexão essencial e geral dos objetos que são fonte para abstrações, generalizações e conceitos teóricos.

1.5 Mikhail Alexandrovich Danilov (1975)

Princípios Didáticos	Fundamentos
a) Unidade da educação e o ensino	<ul style="list-style-type: none"> - A educação, o ensino e a formação constituem uma unidade intrínseca, se inter-relacionam e apoiam-se; - O ensino dota os alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos que concorrem para seu desenvolvimento;

	<ul style="list-style-type: none"> - A educação forma os ideais morais e as normas de conduta; - O domínio dos fundamentos da ciência propicia o desenvolvimento intelectual e a formação ideológica dos alunos; - O ensino exerce grande influência educativa: constitui a personalidade do aluno (atitude perante a vida, ante ao conhecimento, suas capacidades intelectuais, sentimentos morais e vontade); - A influência é exercida pelos conteúdos, os métodos, a organização do ensino, as atividades e a personalidade do professor; - Articulação entre os fundamentos da ciência com a vida, com o trabalho produtivo dos estudantes, com a realidade, interesses dão validade ao ensino e aprendizagem.
<p>b) O caráter científico do ensino e acessibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A teoria marxista-leninista do conhecimento orienta o processo de assimilação do conhecimento; - A seleção do conteúdo essencial e os princípios organizadores da ciência promovem a aquisição de novos conhecimentos e conceitos científicos pelos estudantes; - O domínio dos conhecimentos científicos duradouros se estabelece ao compreender seus vínculos essenciais e relações e na formação do pensamento e o raciocínio dialético; - Criação de condições para o ensino de noções e conceitos científicos expressando e utilizando adequadamente as definições e os termos adotados pela ciência; - A formação de conhecimentos científicos tem como base a análise e a síntese dos objetos e fenômenos esclarecendo suas contradições ao ser confrontados com conceitos opostos; - O conhecimento histórico da ciência, dos procedimentos e métodos de seu estudo e investigação são requisitos importantes na organização do ensino e da aprendizagem; - O crescimento permanente do desenvolvimento intelectual dos estudantes e a assimilação sólida dos conhecimentos científicos se realizam com a correta e gradual complexidade das tarefas de ensino.
<p>c) Sistemática do ensino e sua relação com a prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A assimilação de conteúdos, a aquisição de habilidades e hábitos de forma sistemática e gradual vinculam-se às necessidades e aplicabilidade da vida cotidiana; - O domínio da ciência se realiza com sua aplicação prática da vida, na atividade de resolução de problemas; - A perspectiva da vida, da prática é o fundamento da teoria do conhecimento; - Sistemática e progressividade do ensino: a) cada novo conhecimento origina-se do anterior, e este último é alicerce para desenvolver ainda mais o que se segue; b) interação com a vida e aplicação prática na resolução de situações problemas da vida real; - Vínculo da teoria com a prática; - Participação ativa dos alunos na resolução de atividades práticas que vinculam a ciência às necessidades individuais e sociais;

	<ul style="list-style-type: none"> - A sistematicidade e o vínculo com a vida são fundamentos para desenvolver a atividade subjetiva de professores e alunos.
<p>d) O caráter consciente e ativo do aluno sob a guia do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correlação favorável e adequada da direção pedagógica e trabalho consciente e criador dos alunos; - A assimilação consciente dos conhecimentos e dos procedimentos e métodos lógicos de estudo favorecem: a) atitude criadora ante o estudo; b) aplicação dos conhecimentos; c) formação do pensamento lógico; d) independência e) concepção ideológica do mundo; - O desenvolvimento da independência de pensamento dos alunos é a base de toda atividade; - A atividade independente dos alunos compreende de operações mentais e práticas; - A diversificação dos procedimentos e métodos lógicos de estudo potencializa a atividade criadora e independente dos estudantes; - O ensino criador orienta-se pela resolução de problemas reais e de interesse individual e social.
<p>e) Unidade do concreto e o abstrato</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No processo de assimilação dos conhecimentos é indispensável encontrar o ponto de partida entre os atos e observações do singular os conceitos científicos, e posteriormente determinar o trânsito da percepção do singular, da disciplina concreta, ao geral, ao abstrato, ou o inverso, do geral, do abstrato, ao singular, ao concreto; - A observação correta e motivada por interesses de conhecer, compreender, responder dúvidas, cria noções claras e precisas dos objetos e fenômenos estabelecendo correlações entre observação e abstração, entre concretude e generalização; - Lógicas para a assimilação dos conhecimentos: a) observação dos fatos singulares para ascender ao pensamento abstrato (generalizações indutivas); b) Ponto de partida são os princípios teóricos, os axiomas, a compreensão da lei, posteriormente, parte-se para observação-objetivação, para a experimentação (práticas), para revisão das particularidades em que se conserva o essencial do conceito (generalizações dedutivas).
<p>f) Solidez da assimilação do conhecimento e o desenvolvimento multilateral das potencialidades cognoscitivas dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A assimilação dos conhecimentos se realiza ao cumprir determinadas tarefas cognitivas (a imaginação, a memória, a lógica, o pensamento ativo, etc.) que, simultaneamente, desenvolvem as potencialidades mentais; - O pensamento deve prevalecer sobre a memória, assegurar a lógica clara e sistemática do conteúdo; - O conteúdo a ser recordado deve ser o essencial, evitando complementariedades e excessos de informações; - A sistematicidade e a forma gradual de desenvolver o essencial dos conteúdos dão solidez ao aprendizado e apoio para assimilação de novos conteúdos; - A sólida recordação e o estudo dos conteúdos se realizam a partir de atividades e material didático que exercitam o desenvolvimento do pensamento, a memória lógica, a reflexão

	<p>ativa, a comprovação e confrontação de dados estudados, independência e atitude criadora na resolução de problemas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A relação entre os conhecimentos adquiridos com os novos, cada vez mais complexos, possibilitam que os alunos compreendam conteúdos e particularidades antes desapercibidos; - O processo de ensino deve gradualmente desafiar a atividade mental dos estudantes promovendo, assim, o ininterrupto desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.
<p>g) O caráter coletivo do ensino e controle das particularidades individuais dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação para trabalho coletivo significa conhecer e compreender claramente as tarefas da coletividade, suas finalidades, objetivos e principalmente disposição e atitude ativa de construir o coletivo; - O trabalho coletivo, corretamente organizado, cria condições favoráveis ao desenvolvimento multilateral de cada membro e de todos; - As atividades envolvem organização de trabalhos individuais e coletivos assegurando o resultado comum; - O conhecimento das particularidades e necessidades de cada aluno permitem organizar atividades adequadas que promovam desenvolvimento individual, coletivo e principalmente atenda às especificidades e possibilidades de cada um; - O trabalho coletivo não uniformiza e trata de forma homogênea os alunos, mas essencialmente considera que cada um, com suas potencialidades e diferenças, faz o coletivo acontecer e criam condições para o desenvolvimento de todos.

1.6 Leonid Zankov (1975)

Princípios Didáticos	Fundamentos
<p>a) Princípio do ensino a um alto nível de dificuldade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino desafiador e provocativo; - O material escolar, as atividades, o método, a estrutura do conteúdo, são instrumentos para evidenciar as capacidades cognitivas dos estudantes; - O ensino a um alto nível de dificuldade induz a operações mentais complexas e promove o desenvolvimento; - Situações novas e desafiadoras suscitam a participação ativa na resolução de problemas e ampliam as habilidades, a independência e a aprendizagem consistente; - O grau de dificuldade se regula mediante observação no desenvolvimento das atividades, nos resultados da resolução dos problemas, na assimilação dos conhecimentos, na utilização de procedimentos para o estudo; - O ensino deve agir na zona de desenvolvimento próximo.

<p>b) Enfatizar o ensino de conhecimentos teóricos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação dos conceitos científicos para o desenvolvimento mental dos escolares; - O papel do professor é direcionar a atenção e o interesse dos alunos para os padrões, relações, dependências, a essência e compreensão profunda dos conceitos; - O desenvolvimento de disposição intelectual por meio de exploração sistemática de conceitos-chave; - O conhecimento integrado e sempre em expansão amplia o nível de generalização e abstração.
<p>c) Ritmo ativo e crescente de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O avanço a grande ritmo possibilita progredir no estudo com grande celeridade; - O ritmo acelerado e conteúdos diversificados adequados às necessidades intelectuais infantis facilitam o desenvolvimento; - O conhecimento prévio integra-se ao novo ampliando-o e estimulando novas operações mentais; - Criação de condições favoráveis para estimular e desenvolver o potencial do aluno; - A repetição, a atividade monótona cria obstáculos para um ensino para alto nível de desenvolvimento; - A solução de problemas promove ritmo ativo e crescente aprendizagem; - O ritmo de avançado desempenha um papel essencial na independência do estudante.
<p>d) Consciência do processo de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do processo de aprendizagem, isto é, a autorregulação, a consciência do seu processo de desenvolvimento; - O entendimento dos fundamentos dos conteúdos e dos procedimentos de como estudar permitem a escolha da direção do processo de aprendizagem pelo aluno.
<p>e) Planejamento cuidadoso para promover a aprendizagem de cada estudante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino dever ser planejado para estimular o progresso máximo de cada aluno; - O planejamento adequado às necessidades e características dos alunos induz a capacidade de cada um progredir; - Organização de atividades de forma que cada aluno possa contribuir no espaço de aprendizagem coletiva; - Os esforços compartilhados estimulam o desenvolvimento individual; - Ambiente receptivo para a aprendizagem contribui com naturalidade aos esforços criativos dos alunos; - Responsabilidade compartilhada entre aluno e professor cria oportunidades de aprender a fazer escolhas e tomar decisão.

1.7 Alexei Alexeevich Leontiev (1999)

Princípios Didáticos	Característica principal
a) Princípio da atividade social	Tanto o objetivo e a forma da educação formam a capacidade de ação social, personalidade capaz de escolha e tomada de decisão independente.
b) Princípio da criatividade social	A ação que a criança realiza deve ser um ato de escolha e manifestação livre.
c) Princípio de interação da personalidade com o coletivo	As ações sociais dos alunos na escola devem fazer parte da vida social da sociedade.
d) Princípio de educação desenvolvente	Base a Zona de Desenvolvimento Proximal.
e) Princípio de motivação	Na base da educação deve estar o apoio nos motivos da criança.
f) Princípio da problematidade	A educação deve ser desenvolvida sob o debate conjunto de questionamentos.
g) Princípio de individualização	Consideração das particularidades da criança e das suas possibilidades de desenvolvimento.
h) Princípio de integridade do processo educacional	A educação não pode ser decomposta em estantes separadas, mas é um todo.
i) Princípio da unidade do meio escolar	A educação acontece em um contexto social amplo: escola, família, sociedade.
j) Princípio de apoio na atividade condutora	Realização da ação condutora em todo processo e nível escolar.

2. Autores alemães

2.1 Lothar Klingberg (1972)

Princípios Didáticos	Fundamentos
a) O princípio da unidade da instrução científica e a educação socialista integral, sob a base do marxismo-leninista.	<ul style="list-style-type: none"> - Base de todo sistema de princípios; - Orientação ideológica do ensino; - Concepção científica do mundo, teoria do conhecimento marxista-leninista; - Desenvolvimento integral da personalidade; - Unidade entre objetivo educacional, conteúdo científico, método de ensino; - Unidade entre: escola e vida; ensino e aprendizagem; método de ensino e método educativo (socialista); - Relação entre assimilação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento das capacidade e habilidades mentais e físicas e formação de convicções socialistas; - Influência da personalidade do professor na prática educativa; - Potencialidades educativas do conteúdo e método para a formação da concepção socialista da sociedade;

	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre o processo de aprendizagem individual e o caráter social do ensino, cooperação no processo de ensino e a formação do coletivo socialista; - Influências educativas da aprendizagem e do trabalho: êxito nas dificuldades, disciplina, coletividade, honradez, valores, etc.
<p>b) O princípio da vinculação do ensino com o trabalho produtivo, e a unidade da teoria com a prática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos: objetivos da educação, teoria do conhecimento, pedagogia e didática; - O ensino a partir das necessidades do desenvolvimento do sistema socialista; - Estreita união do ensino com toda as esferas da vida socialista (política, produção, ciência, cultura, arte); - Vinculação do ensino com a vida das crianças e jovens com a vida do coletivo; - Unidade do ensino e vida: dar respostas científicas às questões da vida, analisar com profundidade os problemas da vida e preparar integralmente para a vida e o trabalho; - Unidade entre: teoria e prática, ensino e trabalho; - Transmissão das bases técnicas e econômicas da produção; - Ações práticas para apoiar o processo de assimilação conhecimento e dirigir didaticamente o processo de ensino (ação com os objetos como base para a constituição das ações mentais - Galperin).
<p>c) O princípio da planificação e sistematização do ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A sistematização do ensino fundamenta-se no caráter científico do ensino; - Fatores da política educacional, pedagógicos, lógicos, psicológicos, econômicos, dentre outros formam unidade dialética na sistematização do ensino; - A regularidade é a principal característica da sistematização; - A planificação é caracterizada pela preparação, planejamento e realização do ensino; - Objetivo da sistematização e planificação do ensino: desenvolvimento integral da personalidade socialistas; - Formação das convicções socialistas fundamentais; - Definição clara dos objetivos, distribuição do conteúdo de forma lógica e didática, divisão didático-metodológica da classe, dos métodos, ensino do essencial da ciência; - Articulação didática entre as condições e meios do processo de ensino: repetição, exercitação, aplicação e sistematização do conhecimento; - Assimilação de conhecimentos de forma ordenada, clara, duradoura e reciprocamente vinculados formando relações mais amplas.

<p>d) O princípio da articulação horizontal do trabalho e o ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentação ideológica-téorica unificada do ensino: concepção marxista-leninista do conhecimento e método; - O objetivo educacional da sociedade socialista e a imagem do homem socialista são as bases para o ensino de todas as disciplinas e níveis escolares; - O professor é reponsável não só pela disciplina que trabalha, mas com a educação como todo, o processo de desenvolvimento integral da personalidade do aluno e o desenvolvimento do coletivo.
<p>e) O princípio do papel condutor do professor e a autoatividade do aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As características do ensino, da assimilação dos conhecimentos permitem estabelecer a unidade de ensino e aprendizagem; - O caráter social do ensino fundamenta o papel do professor; - Os aspectos de planejar, preparar e sistematizar cientificamente, o estímulo, a correção, o controle e avaliação são essenciais no processo de ensinar; - O exemplo, a influência do professor na formação da personalidade é muito importante; - A unidade entre instrução e educação é decisiva na formação de personalidades socialistas; - Unidade dialética entre condução do professor e autoatividade do aluno; - A autoatividade articula-se com a leis pedagógicas-psicológicas; <p>A autoatividade desenvolve: força criadora do sujeito, independência, cooperação ativa, papel ativo e consciente, liberdade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo entre a condução didática e a autoatividade; - Professor e aluno agem didaticamente na realização do processo de ensino e aprendizagem.
<p>f) O princípio da acessibilidade do ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre as exigências a assimilação dos conteúdos e o nível de conhecimento e a capacidade atual do estudante convertem em força propulsora para o processo de ensino; - Unidade entre educação e desenvolvimento; - O adequado grau de complexidade do ensino é importante para o aumento sistemático da capacidade do aluno e para o desenvolvimento da atitude proativa ante aprendizagem; - A relação correta entre grau de complexidade e dificuldade possibilita ao professor orientar melhor a aprendizagem desenvolvendo o potencial mental, ético e a vontade dos estudantes; - Relação entre acessibilidade, caráter científico e a sistematização.

<p>g) O princípio da atenção individual do aluno sob a base do trabalho coletivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As qualidades psíquicas, físicas, as características individuais são elementos para a formação integral da personalidade; - A atenção individual ao aluno sob a base do ensino coletivo possibilita o desenvolvimento das potencialidades de cada um e do coletivo; - Formação de atitude socialista na realização da aprendizagem e do trabalho; - Fomento para atuação de colaboração mútua e abertura à crítica; - Planejamento de atividades de ensino diferenciadas atendendo: ritmos diferentes, interesses e necessidades, particularidades especiais e de promoção de motivação e estímulo.
<p>h) O princípio da observação direta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidade do concreto ao abstrato; - Não há aprendizagem sem percepção; - Fundamento leis pedagógicas da teoria do conhecimento psicológico; - O ensino em que se exercita todos os sentidos dispõe de consideráveis potenciais para fortalecer seu caráter emocional; - Percepções e ideias claras são desenvolvidas durante todo o processo de ensino; - O ensino sensorial orienta-se pela relação entre as abstrações, a imaginação e o surgimento das ideias; - O ensino sensorial vai além da ilustração de determinadas relações da matéria mediante os diversos meios de demonstração, mas sobretudo, o estímulo da imaginação criadora e o trabalho planejado com as ideias fundamentais que constituem o núcleo ideológico da personalidade.
<p>i) O princípio da constante consolidação dos resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta o professor sobre o término relativo do processo de ensino que desenvolveu; - Atividades regulares de sistematização, conclusão, revisão e exercícios de comprovação promovem a consolidação de resultados; - Relação entre “o avançar” e “o consolidar”, entre o trabalho com o “conhecimento novo” e o “conhecimento já desenvolvido” é fonte para decisões didáticas-pedagógicas; - A consolidação dos resultados compreende todo perceber todo desenvolvimento do processo de ensino; - O plano de ensino orienta o professor sobre as exigências e as ações a serem realizadas na consolidação dos resultados; - O controle e a avaliação constante dos conhecimentos e capacidades dos alunos permitem ampliar e desenvolver conhecimentos seguros e capacidades sólidas.

2.2 Coletivo De Autores (1981)

Princípios Didáticos	Fundamentos
<p>a) Princípio da cientificidade, partidarismo e unidade com a vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação geral científica de alto nível; - Unidade da ciência (leis da natureza e sociedade) e a ideologia (filosofia e moral comunista); - Unidade ensino e vida; - Unidade entre ciência, partidarismo e ensino.
<p>b) Princípio da união do ensino com o trabalho produtivo, a atividade política, estético-cultural e desportiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - União ensino e trabalho produtivo, ensino e educação física; - Atividades multifacetadas envolvendo trabalho produtivo, político-cultural-estética e desportiva contribuem para a formação integral da personalidade e atuação produtiva na sociedade socialista; - Situações-problemas reais promovem experiências valorativas para a formação da personalidade socialista; - Aplicação dos conhecimentos nas diversas atividades extraclasse eleva o nível de ensino e aprendizagem; - Criação e ampliação das possibilidades para que cada aluno participe de atividades multifacetadas e estabeleça relações sociais multilaterais para que desenvolva suas todas as suas capacidades.
<p>c) Princípio da planificação e sistematização do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A formação geral desenvolvida e adquirida em sala de aula representa um sistema com grande número de relações: a) concepções e modos de conduta; b) necessidades e capacidades; c) ciência e ideologia; d) teoria e prática; e) relações lógicas dos conhecimentos de cada disciplina escolar; f) conhecimentos e conduta; - O conteúdo de ensino se manifesta e realiza como o professor o planifica e organiza; - A validade do ensino se dá quando se torna propriedade subjetiva do aluno e possibilite desenvolver progressivamente suas forças motrizes para o conhecimento e desenvolvimento de sua personalidade.
<p>d) Princípio do papel diretivo do professor e a atividade consciente e ativa do aluno no ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Direção das atividades dos alunos com o objetivo de criar condições favoráveis para a aprendizagem; - Criação de condições para eficientes para desenvolver a habilidade de atenção dos alunos; - Fomento da autoconfiança, mobilização das capacidades, estímulo para produção, valorização do empenho e participação dos alunos; - Participação ativa dos alunos das atividades de ensino; - Constante elevação das exigências dos alunos a partir de atividades cada vez mais complexas e de desafios às suas capacidades;

	<ul style="list-style-type: none"> - Formação da consciência coletiva e individual desenvolvendo o social e o individual.
<p>e) Princípio da atenção à idade e às particularidades individuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As características da idade e as particularidades individuais são indicadores para estabelecer relações entre alunos e para a escolha do tipo de atividade a realizar; - A constante observação do professor das mudanças ocorridas individualmente ou na turma são requisitos para revisar métodos e conteúdos; - Elevação do desenvolvimento das capacidades e atitudes individuais tanto quanto for possível sobre a base de um plano de estudo, considerando as condições materiais e o tempo; - O desenvolvimento individual correto se fortalece quando subordinado ao desenvolvimento coletivo e vice-versa.
<p>f) Princípio da intuição do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino intuitivo se fundamenta em observações suficientemente claras, os conceitos que se apoiam nestas observações chegam a experiências práticas. - A intuição une o processo de conhecimento com a experiência, com a prática, com a vida; - A organização do processo de ensino intuitivo exige a atenção às relações regulares entre conhecimentos teóricos e sensoriais, o conhecimento e a prática; - O resultado da observação da realidade converte-se em conhecimentos quando se expressam em forma de conceitos e definições; - As ideias expressas em forma de conceitos, categorias, leis, princípios devem regressar sempre na sua origem, o conhecimento sensorial; - O fundamento sensorial do conhecimento deve repetir, ampliar, aprofundar e utilizar de conceitos, categorias, leis, princípios; - A assimilação de conhecimentos precisa considerar a dialética entre conhecimento sensorial e teórico.
<p>g) Princípio da acessibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O planejamento e a organização do ensino devem atender rigorosamente que cada atividade seja acessível aos alunos; - As atividades devem ser um contínuo exercício de promoção de novas capacidades; - Cada etapa deve exigir novos esforços, novas habilidades; - O conhecimento novo acessível realiza-se com o esforço do aluno e da atividade diretiva do professor.
<p>h) Princípio da consolidação, aplicação e solidez do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O rendimento concreto dos alunos demonstra as qualidades formadas com a ajuda do processo de ensino; - A assimilação dos conhecimentos deve ser duradoura e sólida para que eles possam ser aplicados durante a

	<p>continuação da aprendizagem e na atitude criadora na vida;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada ciclo de matéria ou disciplina escolar deve ampliar o conhecimento anterior desenvolvido; - Desenvolvimento de atividades de fixação, aplicação, comprovação, controle dos conhecimentos ampliam os conhecimentos, habilidades, a consciência e a conduta; - A organização do conhecimento deve prever a correspondência entre consolidação, repetição, sistematização, aplicação e controle.
--	--

3. Autores cubanos

3.1 Guillermina Labarrere Reyes; Gladys E. Valdivia Pairol (1988)

Princípios Didáticos	Fundamentos
<p>a) Princípio do caráter educativo do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O ensino desenvolve as capacidades cognoscitivas, a formação moral e a conduta comunista dos alunos; - O processo de ensino expressa lei de ensino que expressa a unidade entre a instrução e a educação; - A instrução e a educação não são processos idênticos, sendo que cada um possui métodos, conteúdos e formas de organização peculiares; - A instrução se caracteriza pela apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, enquanto que, a educação, forma as qualidades da personalidade, como a moral e a conduta; - A seleção de conteúdos (interesses e necessidades da sociedade cubana e de sua classe operária) e métodos (ação ativa e pensamento dialético do aluno) são fundamentais; - Vinculação do conteúdo com os problemas da vida, com a construção do socialismo; - O exemplo vivo do professor (atitude e atividade profissional e social) assume vital importância no trabalho educativo na formação de convicções socialistas; <p>Regras de aplicação do princípio: Conhecimento de como se formam as convicções, sentimentos e conduta dos alunos e a importância de cada conteúdo nesta formação.</p>
<p>b) Princípio do caráter científico do ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos escolares são resultados do desenvolvimento da ciência e da técnica; - Relação entre sociedade e ensino, resolução dos problemas sociais a partir dos conhecimentos científicos assimilados; - Seleção cuidadosa de conteúdos científicos atualizados e a adoção de métodos de trabalho independente; - A generalização é reflexo da via histórica do desenvolvimento da natureza e sociedade;

	<ul style="list-style-type: none"> - Regras de aplicação do princípio: estudo dos objetos em suas múltiplas relações e de distintos ângulos; apresentação dos melhores e mais representativos exemplos da realidade; estudo da origem e desenvolvimento histórico dos fenômenos e objetos; - Revelação das contradições dos fenômenos e objetos estudados.
c) Princípio da acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento das características da idade, particularidades individuais, nível de desenvolvimento das habilidades, capacidades e de experiência acumulada dos estudantes; - Orientação aos alunos no enfrentamento de suas dificuldades buscando vencê-las; - Habilidade do professor ao relacionar o novo conhecimento com os mecanismos do pensamento dos alunos; - A direção correta e adequada do processo de ensino favorece o desenvolvimento intelectual e gera forças motrizes para o estudo e ampliação das possibilidades cognoscitivas dos alunos.
d) Princípio da sistematização do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação do ensino considerando: o sistema de conhecimentos da ciência; idade dos estudantes, nível de desenvolvimento e exigências sociais; documentos normativos programas educacionais; seleção de conteúdos essenciais. - Desenvolvimento do pensamento pelas distintas operações: análises, sínteses, generalização, abstração, indução e dedução; - Articulação de todos os elementos do processo de ensino na apropriação de novos conhecimentos, consolidação, aplicação e avaliação.
e) Princípio de relação entre teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação dos conhecimentos e aplicação na resolução das necessidades da vida prática; - Incremento de atividades em que os alunos possam articular a teoria com a prática; - Unidade escola e vida; - A resolução de problemas da realidade aumenta o valor da ciência, a consciência de colaboração e construção de uma sociedade socialista; - Exemplificação de posições teóricas com situações práticas.
d) Princípio do caráter consciente e ativo dos alunos sob a guia do professor	<ul style="list-style-type: none"> - A condição fundamental da aprendizagem é a assimilação consciente do aluno; - A assimilação consciente se desenvolve ao vivenciar situações de contradições a partir de problemas com o objeto de estudo; - A participação ativa dos estudantes no processo de ensino possibilita a compreensão dos conhecimentos e aplicação de forma produtiva e criativa;

	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade consciente e ativa dos estudantes só é possível sob a direção correta e adequada do professor; - A independência do aluno é desenvolvida a partir de metodologias que desenvolvem a aprendizagem de procedimentos de como estudar.
e) Princípio da solidez na assimilação dos conhecimentos, habilidade e hábitos	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação de todos os elementos do processo de ensino na apropriação de novos conhecimentos, consolidação, aplicação e avaliação; - A organização e regularidade do ensino permite apropriação dos procedimentos da ciência; - Articulação dos conhecimentos já adquiridos com os novos conhecimentos; - Metodologia de resolução de problemas potencializa a solidez e profundidade dos conhecimentos; - A descoberta dos aspectos essenciais dos objetos e fenômenos promovem a compreensão de suas relações e vínculos; - A consolidação é fundamental para a solidez da assimilação dos conhecimentos.
f) Princípio da atenção a diferenças individuais dentro do caráter coletivo do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - A regularidade da inter-relação da coletividade e a individualidade é fundamental para o socialismo; - Necessidade de instruir e educar os estudantes no coletivo para o coletivo, sem desconsiderar as diferenças individuais; - Atenção às características próprias de cada estudante: temperamento, processos psíquicos (percepção, observação, memória, pensamento, linguagem) e direção moral da personalidade; - O conhecimento dos alunos (dificuldades, possibilidades, interesses, necessidades, etc.) dá condições ao professor de elaborar atividades de atendimento individual; - Utilização de diferentes formas dar atenção e atender as particularidades individuais.
g) Princípio do caráter audiovisual do ensino: união do concreto e o abstrato	<ul style="list-style-type: none"> - A observação direta é primordial para o conhecimento autêntico; - A unidade do concreto e o abstrato; - Meios que facilitam a observação direta: objetos reais, representações dos objetos; meios gráficos, a palavra, meios de comunicação, etc.

3.2 Margarita Silvestre Oramas; José Zilberstein Toruncha (2002)

Princípios Didáticos	Fundamentos
a) Diagnóstico integral da preparação do aluno para as exigências do processo de ensino-aprendizagem e o	<ul style="list-style-type: none"> - O diagnóstico integral é o ponto de partida para dar direção ao processo de ensino-aprendizagem; - Repostas às questões permitem um profundo conhecimento do aluno: o que sabe? Como faz? Como

desenvolvimento intelectual e afetivo-valorativo	<p>comporta? Como aprende? Quais são suas qualidades? Como pensa?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O diagnóstico integral do estudante permite explorar sua Zona de Desenvolvimento Potencial; - Conhecimento profundo do nível de desempenho, potencialidades e dificuldades dos alunos; - Conhecimento e caracterização da família e comunidade; - Análise das barreiras, insuficiências e potencialidades da prática pedagógica; - Seleção de conteúdos que possibilitam o desenvolvimento intelectual, afetivo e valorativo.
<p>b) Atividade ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem na busca pelo conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar o processo de ensino-aprendizagem por meio da busca ativa do conhecimento pelo aluno; - Direção do professor e ação ativa dos alunos nos momentos de orientação, execução e controle das atividades; - Uso de meios que favoreçam a atividade independente e a busca de informação pelos alunos; - Importância do protagonismo do estudante nos distintos momentos da atividade de aprendizagem; - Mudança de posição do professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem permitindo que o aluno assuma uma atitude protagonista na classe e conseqüentemente em sua aprendizagem; - Conhecimento pelo aluno de todas as etapas e exigências do processo de ensino-aprendizagem.
<p>c) Busca e exploração do conhecimento pelo aluno de forma reflexiva, desenvolvendo seu pensamento e independência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação ao aluno na busca reflexiva da informação permitindo saber o que se necessita, o que lhe falta e como se estuda; - As características gerais de um objeto ou fenômeno permite encontrar as essenciais, isto é, o que faz que seja o que é, e não outra coisa; - Estabelecimento de nexos entre os diferentes elementos possibilita ver o todo, as partes, os seus vínculos, seu valor social, o sentido e o significado do conhecimento em si e para si; - Atividades de análise, síntese, classificação, comparação, busca do essencial, das relações são procedimentos que favorecem o desenvolvimento intelectual e a autoaprendizagem do aluno; - A adequada orientação do professor estimula o trabalho mental a níveis cada vez mais profundos e de maior complexidade; - Formulação de tarefas de diversificada complexidade e que tenha vínculo com os interesses e motivos dos alunos; - Orientação e realização de atividade de formulação de hipóteses, elaboração e execução de projetos e solução de problemas potencializam o pensamento e a independência dos alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> - A centralidade da atenção dos alunos em elementos fundamentais que provoque a análise reflexiva conduz a crescentes exigências da atividade intelectual, independência e criatividade.
<p>d) Orientação da motivação para o objeto da atividade de estudo, assim como manter sua constância</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento da utilidade, necessidade do que se estuda, o significado social, o valor em si e para si, os sentidos do objeto favorecem a motivação do aluno; - Desenvolvimento da necessidade de aprender e de se treinar em como fazê-lo; - O êxito do estudo envolve: a interação entre motivação, a atividade intelectual, a esfera volitiva emocional da personalidade e a disposição positiva do aluno frente a atividade de aprendizagem; - Manutenção da motivação durante a orientação, execução e avaliação estabelecendo relações com: as experiências anteriores, os conhecimentos novos, o protagonismo do aluno, a solução de obstáculos, a necessidade do aprendizado, as metas traçadas, os compromissos assumidos, etc.; - A aquisição de procedimentos que facilitem a aprendizagem e autorregularão são fontes de motivação para o estudo; - Incentivo para formulação de perguntas e questionamentos ampliam a comunicação e participação entre alunos e professores.
<p>e) Formação de conceitos e o desenvolvimento dos processos lógicos do pensamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A apropriação de conhecimentos eleva a capacidade de resolução de problemas; - O pensamento teórico opera com conceitos, reproduz mentalmente seu conteúdo, - A compreensão dos objetos e dos acontecimentos via a análise da sua origem, de suas contradições e relações que estabelecem formam o pensamento teórico; - O pensamento empírico classifica os fenômenos, o pensamento teórico analisa e revela a sua base genética inicial, sua essência, conexões internas e externas e atua no plano das ações mentais; - A formação do pensamento generalizado está associada a orientação para a atividade que compõe de informações transferíveis a outras ações e que permite o aluno realizar projeções de suas futuras ações; - A base orientadora da ação é fundamental para formação do pensamento teórico.
<p>f) Organização de atividade e comunicação coletiva que favoreçam o desenvolvimento intelectual a partir da interação do individual e o coletivo no processo de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de diferentes formas de atividades coletivas que permitam a adequada interação entre o individual e o coletivo; - A aprendizagem, o desenvolvimento intelectual, a formação de sentimentos, qualidades valores necessitam da interação entre as pessoas e a atividade individual;

	- O processo que valoriza o trabalho grupal e a atenção individual promove o protagonismo do aluno e articula a colaboração entre os pares.
g) Atendimento das diferenças individuais no desenvolvimento dos estudantes, no trânsito do nível alcançado ao que se almeja	<ul style="list-style-type: none"> - O diagnóstico integral do aluno oferece ao professor elementos necessários para projetar a atenção diferenciada que cada um necessita; - O auxílio aos alunos não é substituir a sua ação na atividade, mas dar apoio necessário para que com o esforço próprio chegue ao êxito em sua aprendizagem; - Utilização de diferentes formas de ajuda: interação direta com o professor, com outro aluno, apoiados por meios didáticos, com grupos de colegas, com a turma da classe, etc.; - Atenção no apoio aos alunos requer: não antecipar a ajuda, não substituir o trabalho independente, não facilitar ou apressar a resolução de tarefas, etc.; - A atenção diferenciada aos alunos se converte em exigência essencial na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.
h) Vínculo do conteúdo com a prática social e o estímulo da valoração do plano educativo pelo aluno nos processos de formação cultural em geral	<ul style="list-style-type: none"> - A revelação do significado social e a busca do sentido pessoal, favorecem: a) o interesse do aluno pelo conteúdo de aprendizagem; b) a utilização do conteúdo com fins educativos; - A utilidade e importância do conteúdo promove que a aprendizagem tenha significado e sentido para o aluno; - A aplicação dos conhecimentos em situações reais impulsiona a solidez da aprendizagem e o interesse por novos conhecimentos; - A imaginação e a criatividade ampliam a formulação de novas respostas, conhecimentos e habilidades; - A autorregulação, a reflexão grupal estimula a crítica e autocrítica, o respeito as opiniões alheias e consolida conhecimentos e habilidades.

3.3 Albertina Mitjans Martínez - 1997/2017a

Princípios do Sistema Didático Integral – formação docente	Características principais
1. Formulação e seleção dos objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Participação e envolvimento do aluno na definição e acompanhamento dos seus objetivos de aprendizagem; - Professor organiza, coordena e dirige as ações para que o aluno atinja seus objetivos; - Definição de metas, planos considerando as condições e possibilidades; - Postura autocrítica, ativa e compromissada do estudante.

<p>2. Seleção e organização dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo de conteúdo e o máximo de profundidade; - Foco na imaginação, na curiosidade, capacidade de problematização, produção de ideias próprias; - Definição de habilidades, competências e recursos subjetivos que priorize o desenvolvimento; - Adequação em função do nível e às características dos alunos.
<p>3. Escolha do método de ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias diversificadas e potencialmente desafiadoras vinculadas à realidade e interesses dos alunos direcionadas à produção do conhecimento; - Utilização das tecnologias de informação e comunicação; - Utilização dos princípios das metodologias ativas: ensino por problemas, aprendizagem colaborativa, pedagogia de projetos dentre outros que favoreça a emergência dos alunos como sujeitos do processo.
<p>4. Natureza e orientação das tarefas de aprendizagem em classe e extraclasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Natureza desafiadora e produtiva que sempre implique gerar ideias próprias; - Instruções na perspectiva cultural-histórica a partir do conceito da BOA – Base Orientadora da Ação (Galperin, 1969,1980); - Objetivos claros; - Orientação que vise estimular a curiosidade e a responsabilidade e que promova recursos subjetivos.
<p>5. Orientações sobre a bibliografia e material didático</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação ao nível de ensino e essencialmente desafiador; - Apresentação de diferentes posicionamentos que provoque análises críticas e criativas; - Desenvolvimento da motivação e da capacidade imaginativa, reflexiva e de produzir opiniões próprias; - Orientações para desenvolver leitura críticas e criativas.
<p>6. Sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na avaliação da produção, elaboração e assimilação reflexiva e individualizada; - Desenvolvimento da coavaliação, da autoavaliação como recurso subjetivo; - Avaliação de caráter reflexivo, produtivo e criativo; - Avaliação como processo de aprendizagem; - Avaliação diagnóstica para promover orientação adequada; - Diferentes formas de instrumentos avaliativos; - Capacidade de reflexão, autocrítica e elaboração de planos de melhoria; - Implicação emocional e relação de confiança professor/aluno.
<p>7. Relações na sala de: professor-aluno e subjetividade social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A comunicação centrada no desenvolvimento das formas de aprendizagem compreensiva e criativa;

	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo a curiosidade, ao questionamento, a imaginação, a reflexão, autorreflexão crítica; - Valorização do esforço e da produção dos alunos; - Sala de aula como espaço de produção de sentidos subjetivos mobilizando a condição do aluno como sujeito da aprendizagem; - Promover a verdadeira relação dialógica na sala de aula; - Incentivo da expressão com autenticidade; - Saber ouvir, conversar e analisar em conjunto diversas situações; - Relação afetiva positiva que fortaleça o compromisso e a responsabilidade do aluno com as exigências do processo de aprender.
--	--

4. Autores brasileiros

4.1 José Carlos Libâneo (1990)

Princípios básicos do Ensino	Fundamentos
a) Ter caráter científico e sistemático	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos de ensino devem estar em correspondência com os conhecimentos científicos atuais e com os métodos de investigação próprios de cada matéria; - Certificação da consolidação dos conhecimentos anteriormente desenvolvidos, antes de introduzir novos conteúdos; - Busca da explicação científica de cada conteúdo da matéria; - Orientação de estudo independente dos alunos utilizando os métodos científicos da matéria; - Articulação sequencial entre os conceitos e as habilidades; - Assegurar a unidade objetivos-conteúdos-métodos; - Organização das inter-relações entre os conhecimentos escolares; - Formação de atitudes e convicções aproveitando todas as possibilidades educativas do conteúdo escolar.
b) Ser compreensível e possível de ser assimilado	<ul style="list-style-type: none"> - Dosagem no grau de dificuldades no processo de ensino, superando a contradição entre as condições prévias e os objetivos a serem alcançados; - Diagnóstico periódico do nível de conhecimentos e desenvolvimentos dos alunos; - Análise sistemática da correspondência entre o volume de conhecimentos e as condições concretas dos alunos; - Aprimoramento e atualização do professor no sentido de desenvolver o ensino compreensível e assimilável pelos alunos.

<p>c) Assegurar a relação conhecimento-prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento sistemático dos vínculos entre os conteúdos escolares, as experiências e os problemas da vida prática; - Assimilação dos conhecimentos pelos movimentos: da prática para a teoria, da teoria para a prática; - Capacidade de fundamentar por meio do conhecimento sistematizado o que se realiza na prática; - Reconhecimento de que os conhecimentos são resultado da experiência das gerações anteriores ao atender às necessidades da humanidade e que servem para criar novos conhecimentos para novos problemas.
<p>d) Assentar-se na unidade ensino-aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento pelos dos alunos sobre o objetivo do estudo, a importância dos novos conhecimentos para a sequência dos estudos, ou para atender necessidades futuras; - Estímulo das qualidades e atitudes ao estudo ativo e independente do aluno por meio de: curiosidade científica, atenção, constância, disciplina, interesse, etc.; - Cooperação ativa e consciente dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; - Explicitação da contradição entre ideias e experiências que os alunos possuem sobre um fato ou objeto de estudo e o conhecimento científico; - Criação de condições didáticas nas quais os alunos possam desenvolver métodos próprios de compreensão e assimilação de conceitos e habilidades; - Favorecimento e estímulo para que os alunos possam expor e defender pontos de vistas, conclusões sobre uma observação ou experimento e confrontá-los com outras argumentos; - Formulação de perguntas ou propor tarefas que requeiram a exercitação do pensamento e solução criativa; - Criação de situações didáticas em que os alunos apliquem os conteúdos a situações novas ou a problemas da vida; - Realização de diversas formas didáticas de aplicação do método de solução de problemas.
<p>e) Garantir a solidez dos conhecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e modos de ação dos alunos por meio do processo de assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos.; - A assimilação de conhecimento de forma duradoura e com profundidade; - Desenvolvimento constante de revisão, fixação e de tarefas individualizadas aos alunos que apresentem dificuldades e sistematização dos conceitos básicos da matéria.

<p>f) Levar à vinculação trabalho coletivo-particularidades individuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O trabalho docente deve ser organizado e orientado para educar a todos os alunos da classe coletivamente; - Compreensão da importância do trabalho coletivo, alcançar objetivos e interesses comuns fortalecendo atitudes de coletivo; - Atenção às diferenças e as peculiaridades de aproveitamento escolar de cada um promovendo o desenvolvimento de todos; - Apresentação com clareza dos objetivos da atividade, as expectativas em relação aos resultados e as tarefas em que os alunos estarão envolvidos individualmente e coletivamente; - Ritmo de trabalho de acordo com o nível máximo de exigências que se pode realizar com os alunos; - Atenção e prevenção de influência das particularidades desfavoráveis ao trabalho escolar (dar mais atenção, condições, detalhes a alunos com problemas de visão ou audição, dispersos, etc.); - Consideração de que a capacidade de assimilação, de motivação para o estudo e os critérios de valorização das coisas não são iguais para todos: criar condições dar atenção diferenciada sem perder a cultura do coletivo.
---	---

4.2 Marta Sueli De Faria Sforzi (2015)

Princípios Didáticos	Fundamentos
<p>a) Princípio do ensino que desenvolve</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento se caracteriza pelos avanços qualitativos no nível, na forma das capacidades e nos tipos de atividades do sujeito; - O conhecimento do nível de desenvolvimento dos estudantes é a base para planejar ações adequadas à passagem de nível de desenvolvimento a outro; - A avaliação do nível de desenvolvimento atual e a previsão do nível de desenvolvimento esperado materializa-se na organização didática do ensino; - Utilização de diferentes diagnósticos para identificar o nível de desenvolvimento da turma e dos alunos; - Atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo da turma a partir de atividades coletivas e dos alunos por meio de atividades individuais; - O diagnóstico é referência para seleção dos conteúdos escolares, bem como o modo de desenvolvê-los; - Avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem e sua adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos e sua progressão qualitativa; - A identificação da ZDP é o norte para as ações do professor ao longo da intervenção pedagógica;

	<ul style="list-style-type: none"> - A materialização do desenvolvimento dos estudantes se realiza na forma de abordagem dos conteúdos pelo professor e na própria atividade do aluno; - O pensamento teórico vincula-se ao desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, sentimento; - Seleção de atividades potencializadoras de ativação das Funções Psíquicas Superiores: explicar, analisar, justificar, demonstrar, argumentar; - A atividade mental do aluno é algo subjetivo, mas revela-se por manifestações externas, como gestos e linguagem; - As manifestações externas de aprendizagem dos alunos sinalizam a atividade mental que estão realizando, tornando possível avaliar se caminham em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou se estão presos à situação particular da atividade, permitindo a intervenção do professor.
<p>b) Princípio do caráter ativo da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aprendizagem de conceitos científicos transforma qualitativamente o desenvolvimento do psiquismo da criança; - Unidade entre linguagem (definição do conceito) e pensamento (processos psíquicos mediados pelo conceito); - A atuação mental do estudante com o conceito implica em sua participação ativa e efetiva na apropriação do processo lógico-histórico de elaboração do conceito, sob a orientação do professor; - No ensino desenvolvem-se, conjuntamente, forma e conteúdo do pensamento; - A relação ativa com o conhecimento permite sua compreensão como produção humana em movimento, como resposta às necessidades humanas produzidas ao longo da história, não como verdade atemporal, absoluta e imutável; - O processo de elaboração da síntese, de ações mentais de reflexão e de análise possibilitam aos estudantes elaborar generalizações e aplicar o conhecimento abstrato às situações concretas; - A necessidade e o motivo para aprender são criados no decorrer da atividade; - As atividades problematizadoras contextualizadas com a realidade (individuais e coletivas) mobilizam o interesse e motivo de aprender dos estudantes; - O diálogo, a discussão argumentativa, a formulação e explicação de sínteses favorecem o pensamento ativo dos estudantes; - Criação de situações-problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito;

	<p>- A atividade de elaboração de sínteses conceituais coletivas ou individuais necessitam de orientação do professor.</p>
<p>c) Princípio do caráter consciente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação e análise se os meios utilizados na atividade resultaram em aprendizagem do conteúdo ou se os alunos apenas prenderam-se aos elementos atrativos dos meios (ex. prender mais a elaboração da receita, do que aos conceitos de medida): o conteúdo percebido pelo aluno, mas não conscientizado; - A atenção, objeto da consciência, é exigência primordial para o caráter consciente; - A contextualização de conceitos exige cuidados para que não recaia sobre ela toda a atenção e a atividade mental dos alunos, podendo, assim, não resultar na aprendizagem esperada; - A aquisição do aluno da consciência do conteúdo contido na atividade e da relação de sua ação com o conteúdo da atividade possibilitam a aprendizagem consciente; - A consciência do conteúdo central da atividade pelo professor possibilita prever ações que dirijam a atenção dos estudantes para o objeto da aprendizagem; - As interações verbais entre professor e estudantes avaliam a relação que o aluno está estabelecendo com o

	<p>conteúdo: se está preso a situações particulares ou periféricas ou se está voltado para o que é nuclear na atividade proposta;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de atividades em que as ações mentais dos alunos se dirijam para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência; - Atenção para as explicitações verbais dos estudantes percebendo de se estão estabelecendo relação entre o particular e o geral.
<p>d) Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de atividade desencadeadora da aprendizagem e a necessidade de ascensão do abstrato ao concreto implicam em interação entre o plano material e o plano mental; - No movimento abstrato/concreto e concreto/abstrato, a mediação da linguagem verbal (oral e escrita) é fundamental, já que pode tornar os processos conscientes, destacar o que é essencial da atividade realizada e focar o(s) conceito(s) nela contidos; - A linguagem (do professor, dos alunos, dos textos científicos) é mediadora entre os dois planos: material e mental é condição para a abstração do conteúdo, para a passagem da ação externa, plano material, para o pensamento teórico. - A linguagem científica/teórica é fundamental para que os estudantes possam abstrair da ação externa material, ilustrativa, os elementos essenciais que a tornaram objeto de aprendizagem; - A leitura de textos científicos e clássicos pelos estudantes possibilitam aos estudantes ampliar e avançar na direção da compreensão e do uso da linguagem própria da área de conhecimento em estudo.
<p>e) Princípio da ação mediada pelo conceito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os conceitos científicos são mediadores sociais na interação do sujeito com os fenômenos, a apropriação desses mediadores significa a possibilidade de tê-los como instrumento simbólico que orientam as suas ações mentais; - A contextualização dos conceitos deve inserir os estudantes em situações semelhantes àquelas que gestaram a necessidade de elaboração do conceito; - A origem e procedimentos da elaboração dos conceitos permitem aos alunos compreendê-los como instrumentos simbólicos criados pelos homens para atender às suas necessidades de compreensão e intervenção no mundo; - Atividades importantes na elaboração do plano de ensino: a) conhecer a origem e o desenvolvimento do conceito na história; b) analisar o conteúdo, de forma a identificar sua essência como instrumento simbólico; c) definir as tarefas de aprendizagem, o movimento necessário ao pensamento do estudante para a apreensão do objeto;

	<ul style="list-style-type: none"> - Para que o conceito seja apropriado como instrumento do pensamento as ações dos estudantes precisam ser acompanhadas e orientadas pelo professor, de modo que façam a transição do universal para o particular e vice-versa; - Criação de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito; - Como resultado da avaliação da aprendizagem do ensino de conceito espera-se a sua apropriação como instrumento simbólico de sua interação com a realidade: realização de operações mentais com o conceito em novas situações, com novos objetos e diante de novos fenômenos; - Elementos que demonstram apropriação e operação mental com conceitos: incorporação da linguagem científica em suas argumentações; resolução autônoma de atividades; interação de um modo teórico, mediado pelos conceitos, na resolução de atividades; - Importância de atividades de avaliação como ferramentas para verificar se o aluno realiza a ascensão do abstrato ao concreto.
--	--

4.3. Leandro Montandon de Araújo Souza – 2016

Princípios para o ensino de Sociologia no EM	Principais fundamentos	Ações orientadoras
1. A aula como processo de formação de conceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico como objetivo da atividade de ensino do professor; - Ensino intencionalmente planejado que possibilita aos estudantes a interiorização do patrimônio cultural criando novas formas de relação com sua realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. o diagnóstico enquanto ponto de partida e processo do ensino-aprendizagem-desenvolvimento; 2. a problematização geradora da contradição: propulsora da crise, da emergência dos interesses e impulsionadora da formação do conceito; 3. a atividade coletiva; 4. a consciência expressa no uso intencional dos significados conceituais; 5. a generalização como objetivação do conceito para si.
2. O ensino enquanto atividade promotora de crises	<ul style="list-style-type: none"> - A crise implica o alcance de saberes e/ou habilidades novas, ou seja, a transformação dos saberes e habilidades; - Organização de situações-problema que coloquem os estudantes em ação, participação ativa e em movimento de estudo orientado. 	

<p>3. A prática educativa enquanto formadora de novos interesses</p>	<p>- O diagnóstico da ZDR o dá condições de trabalhar na ZDP. - Promover crises e educar os interesses são estratégias que têm seu foco nas potencialidades dos estudantes; - Problematizações e atividades coletivas possibilitam a formação do interesse, a participação nas atividades de estudo e potencializa o desenvolvimento.</p>	
<p>4. O ensino desenvolvidor de habilidades intelectuais de uma consciência para si</p>	<p>- Ampliação de fontes de apropriação de significados favorece a expressão da imaginação criativa e estimula o desenvolvimento de uma consciência para si, o uso intencional e consciente do conteúdo.</p>	

4.4 Maria Amélia Santoro Franco – 2013

Princípios didáticos para formação docente	Principais fundamentos
<p>1. Atividade que integre formativamente alunos e docentes: processos de criação coletiva</p>	<p>- O trabalho docente deve ser uma atividade que integre formativamente, alunos e docentes, comprometidos a participar e contribuir na construção de conhecimentos.</p>
<p>2. Aprendizagem como processo ativo do aluno que integre seus mecanismos cognitivos e afetivos e promova sua autonomia: autoformação</p>	<p>- Atividade docente que se oriente para organizar, induzir, motivar e potencializar os mecanismos cognitivos e afetivos dos alunos no sentido de favorecer seu processo de autonomia e de contínua autoformação; - Envolvimento ativo do aluno na atividade de pesquisa; - Envolvimento afetivo e emocional no processo de construir significados à aprendizagem;</p>
<p>3. O trabalho docente tecido pela pesquisa atento aos dados que emergem da dialética da realidade: busca de novos fundamentos teóricos</p>	<p>- Trabalhar com a complexidade do processo formativo e dar espaço para o não previsto; para o novo e para aquilo que exige urgência;</p>

	- Deve-se abastecer dos dados da realidade, dialogar e se transformar com eles.
4. 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.	- Desenvolver a formação dos alunos para a pesquisa, o olhar investigador; - Formar-se para análise de dados com rigorosidade, sabedoria e compromisso com a relevância social; - Promover atividades que emergem a crítica e a criatividade.

4.5. Andréa Maturano Longarezi – 2017

Princípios da formação docente para uma didática desenvolvimental	Unidades integradoras
1. Princípio da natureza social do conhecimento e da formação humana	<p>Motivo-objeto: o que move o professor em seu processo formativo (o motivo) precisa coincidir com o conteúdo de sua formação (o objeto).</p> <p>Ações pilares para a unidade motivo-objeto (FRANCO 2015) : a) organizar uma <i>obutchénie</i> de forma intencional para o desenvolvimento dos estudantes; b) diagnosticar os conhecimentos empíricos e as generalizações anteriores relacionadas ao conceito a ser formado e que passam a incorporar e fazer parte da nova tarefa do pensamento; c) criar as condições para o estudante formar o pensamento teórico, de forma consciente do processo e produto.</p> <p>Método-conteúdo: relação dialética que possibilita uma concepção e prática de unidade no processo de <i>obutchénie</i>-desenvolvimento. Método: vivência do modo de formação do pensamento teórico como parte da constituição profissional. O método em unidade com conteúdo desenvolve-se: princípio teórico-metodológico de uma <i>obutchénie</i> que promova desenvolvimento, 2. os fundamentos teórico-metodológicos para um Ensino Desenvolvimental e 3. os conteúdos disciplinares e sua base epistemológica.</p> <p>Imitação-criação: são vivências que, mediadas pelo conhecimento científico, favorece o processo de superação e desenvolvimento da docência.</p> <p>Ruptura-desenvolvimento: fundamenta-se nas leis da dialética, de transformação do</p>
2. Princípio do caráter ativo e produtivo do professor no processo formativo	
3. Princípio da centralidade da <i>obutchénie</i> como conteúdo e método na formação de professores;	
4. Princípio da <i>obutchénie</i> conceitual, da formação do pensamento teórico sobre a docência	
5. Princípio da formação pela atividade objetiva e subjetiva do professor	
6. Princípio da unidade dialética na organização de todo o processo formativo	
7. Princípio da <i>obutchénie</i> da docência como propulsora de seu desenvolvimento humano e profissional	
8. Princípio da contradição e do confronto como geradores da ruptura e do desenvolvimento	

	<p>pensamento pela <i>obutchénie</i> mediadas por contradições e confrontos propulsores de mudanças quantitativas na essência e que gere desenvolvimento.</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Obutchénie</i>: centralidade nas intervenções didático-formativas;- Desenvolvimento da formação do conceito e do pensamento teórico.- Atividades pedagógicas: diagnóstico, problematização, estudo da essência do conceito e avaliação.
--	--