

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

CLÁUDIA APARECIDA SARAMAGO MENDONÇA

**O ESTADO DA ARTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA
DESENVOLVIMENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO
SUDESTE DO BRASIL**

UBERLÂNDIA
2023

CLÁUDIA APARECIDA SARAMAGO MENDONÇA

**O ESTADO DA ARTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA
DESENVOLVIMENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO
SUDESTE DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi.

UBERLÂNDIA
2023

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

M539e Mendonça, Cláudia Aparecida Saramago, 1968-
2023 O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática
Desenvolvimental na pós-graduação em Educação da região sudeste do
Brasil [recurso eletrônico] / Cláudia Aparecida Saramago Mendonça. -
2023.

Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8081>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Longarezi, Andréa Maturano, 1969-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 24/2023/846, PPGED				
Data:	Vinte e sete de junho de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[08:30]	Hora de encerramento:	[11:15]
Matrícula do Discente:	12112EDU011				
Nome do Discente:	CLÁUDIA APARECIDA SARAMAGO MENDONÇA				
Título do Trabalho:	"O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação da região Sudeste do Brasil"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O Estado da Arte da Didática Desenvolvimental no âmbito da Pós-Graduação em Educação brasileira"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/yxj-vyeo-hbi>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFCAT; Camila Turati Pessoa - UFU e Andréa Maturano Longarezi - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Andréa Maturano Longarezi, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/06/2023, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/06/2023, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Usuário Externo**, em 27/06/2023, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4600142** e o código CRC **A0CB2A1E**.

AGRADECIMENTOS

Gratidão vem da palavra latina *gratus*, que é traduzida como estar agradecido ou ser grato. Em hebraico, *todah* significa, de forma literal, ação de graças. Na Índia, em sânscrito (língua sagrada) *namastê* significa “Estamos todos conectados, somos todos parte do universo. O que te faz feliz me faz feliz. O que afeta você me afeta”. No idioma nipônico é *okagesama de*, que manifesta gratidão direta ou indireta por outras pessoas – seja por um favor recebido, seja por palavras de apoio. Mesmo em lugares e origens distintos, o sentido que envolve a palavra Gratidão desperta um sentimento que preenche de luz o homem.

Tenho tanto a agradecer... A Deus, que concebo como Meu Senhor, dou graças e louvor. A tantas pessoas... espero que cada uma delas que aqui reverencio receba toda a energia emanada dos significados da palavra “gratidão”.

Namastê aos meus amados homens, Zeziel, Kaio e Igor, que significaram essa palavra nas nossas vivências diárias, nos momentos de conquistas e angústias, na ajuda incondicional e no amor sem medida.

Todah a minha querida orientadora e professora Dra. Andréa Maturano Longarezi pela acolhida e paciência, pela confiança de sempre, pela orientação carinhosa, pelo profissionalismo impecável e pelo seu olhar que me enxergou melhor do que eu mesma. Graças ao seu coração gentil.

Gratus a todas aquelas pessoas que estiveram presentes e que participaram comigo nessa jornada explicitando seu apoio, amizade e paciência à minha condição de mestrande: minha valiosa família, pais, irmãos e sobrinhos que entenderam a espera, o adiamento dos encontros, as minhas ausências e, assim mesmo, estiveram juntinhos a mim, ainda que a distância. Às colegas do trabalho que por muitas vezes o fizeram por mim na expressão de amizade, empatia e solidariedade.

Okagesama de à parceria afetuosa de cada uma das pessoas do grupo GEPEDI, pelo respeito, amizade, pela força intensa que vem da coletividade. Aos professores doutores Camila Turati Pessoa, Priscilla de Andrade Silva Ximenez e Roberto Valdés Puentes, que cortesmente compuseram a banca de avaliação do meu trabalho e o enriqueceram com suas relevantes contribuições.

A Gratidão que habita o meu coração saúda com a energia vital do universo o coração de cada um (a) de vocês!

RESUMO

A pesquisa “O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação da Região Sudeste do Brasil” é uma das cinco investigações que compõem o projeto-rede, elaborado e coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi. Este projeto-rede foi gerado em 2020 em continuidade à pesquisa *A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira*, desenvolvida em 2012. A presente investigação, uma das cinco do projeto em nível nacional, tem como questão norteadora compreender qual é o lugar que a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental têm ocupado no âmbito da pós-graduação em Educação no Sudeste do país. Para tanto, observou-se, em um estudo recente, que foram identificados 115 grupos de pesquisa sobre a temática histórico-cultural (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021), o que mostra a expansão do interesse científico dos pesquisadores brasileiros por essa abordagem da psicologia pedagógica e da didática desenvolvimental. O objetivo desta pesquisa é mapear a recepção da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação dos programas em Educação da Região Sudeste por intermédio da qualificação e quantificação das teses e dissertações, elaboradas à base de ambas concepções soviéticas no período de 2004 a 2020. A pesquisa, orientada pelo método materialista histórico-dialético, é constituída pelo tipo metodológico estado da arte. A metodologia teve seu percurso traçado em etapas: levantamento; coleta; seleção; classificação de 2.349 teses e dissertações mediante 13 descritores histórico-culturais e desenvolvimentais, nos 29 repositórios das universidades do Sudeste do país, selecionados à época com a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental como foco dos estudos. O registro das informações obtidas foi realizado em um instrumento metodológico composto por fichas de análise dos dados das pesquisas, tendo como base seletiva os descritores histórico-culturais e desenvolvimentais previamente definidos para a interpretação e análise dos dados. Nos resultados, a abrangência do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental alcançou 12,63% em relação ao total geral de 18.601 defesas na região Sudeste. A pesquisa revela, a partir da análise interpretativa dos indicadores qualitativos, que a tendência temática das teses e dissertações da pós-graduação da região está centrada na Teoria e na Psicologia Histórico-Cultural como fontes teóricas dos estudos e das pesquisas da pós-graduação. Relevante no item menções dos nomes dos autores, o psicólogo Lev Semionovitch Vigotski aparece como o autor mais lido e mencionado nos trabalhos discentes. Os enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais, revelados na incidência de descritores, mostram uma procura e interesse ainda tímidos dos acadêmicos pelo campo da Didática Desenvolvimental e seus pressupostos teóricos, metodológicos e filosóficos. Essa é uma das pesquisas que se somam ao esforço coletivo que vem sendo empreendido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI-UFU), tendo em vista ampliar e aprofundar o conhecimento científico dentro dos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental no país.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Didática Desenvolvimental; Estado da Arte; Pós-Graduação em Educação; Região Sudeste.

ABSTRACT

The research “The state of the art of Historical-Cultural Theory and Developmental Didactics in post-graduation in Education in the Southeast Region of Brazil” is one of the five investigations that make up the network-project, elaborated and coordinated by Profa. Dr. Andrea Maturano Longarezi. This network-project was generated in 2020 in continuity to the research Didactics within the scope of Brazilian postgraduate studies, developed in 2012. The present investigation, one of the five of the project at a national level, has as its guiding question to understand what is the place that the Historical-Cultural Theory and Developmental Didactics have been occupying postgraduate studies in Education in the Southeast of the country. To this end, it was observed, in a recent study, that 115 research groups on the historical-cultural theme were identified (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021), which shows the expansion of scientific interest of Brazilian researchers for this approach of pedagogical psychology and developmental didactics. The objective of this research is to map the reception of Historical-Cultural Theory and Developmental Didactics in postgraduate programs in Education in the Southeast Region through the qualification and quantification of theses and dissertations, elaborated based on both Soviet conceptions in the period of 2004 to 2020. The research, guided by the historical-dialectical materialist method, is constituted by the state-of-the-art methodological type. The methodology had its route traced in stages: survey; collect; selection; classification of 2,349 theses and dissertations using 13 historical-cultural and developmental descriptors, in the 29 repositories of universities in the Southeast of the country, selected at the time with Historical-Cultural Theory and Developmental Didactics as the focus of the studies. The recording of the information obtained was carried out using a methodological instrument composed of data analysis sheets from the surveys, based on the historical-cultural and developmental descriptors previously defined for the interpretation and analysis of the data. In the results, the coverage of the historical-cultural and developmental approach reached 12.63% in relation to the general total of 18601 defenses in the Southeast region. The research reveals, based on the interpretative analysis of the qualitative indicators, that the thematic tendency of postgraduate theses and dissertations in the region is centered on Historical-Cultural Theory and Psychology as theoretical sources of postgraduate studies and research. Relevant in the item mentioning the names of the authors, the psychologist Lev Semionovitch Vygotski appears as the most read and mentioned author in the student works. The historical-cultural and developmental approaches, revealed in the incidence of descriptors, show a still timid search and interest of academics in the field of Developmental Didactics and its theoretical, methodological and philosophical assumptions. This is one of the studies added to the collective effort that has been undertaken by the Group of Studies and Research in Developmental Didactics and Teacher Professionalization (GEPEDI-UFU), with a view to expanding and deepening scientific knowledge within the theoretical contributions of Historical-Psychology. Cultural and Developmental Didactics in the country.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Developmental Didactics; State of art; Postgraduate in Education; Southeast region.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Estrutura das teorias produzidas no interior da Psicologia Histórico-Cultural.....	25
Figura 2 - Sistemas didáticos produzidos no contexto da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade	43

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas defendidas dentro da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental por estado.....	69
Gráfico 2 - Número de pesquisas por ano	74
Gráfico 3 - Número de pesquisas por níveis de ensino	78
Gráfico 4 - Produções das IES por descritor	80

ORGANOGRAMA

Organograma 1 - Descritores histórico-culturais e desenvolvimentais organizados por grau de abrangência teórica no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental.....	84
--	----

QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Sudeste identificadas por estado	64
Quadro 2 - Grupos de Pesquisa do estado de São Paulo	70
Quadro 3 - Grupos de Pesquisa do estado de Minas Gerais.....	72
Quadro 4 - Grupos de Pesquisa do estado do Rio de Janeiro.....	72
Quadro 5 - Grupos de Pesquisa do estado do Espírito Santo	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total Geral de Defesas na Região Sudeste em relação às defesas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	67
Tabela 2 - Pesquisas defendidas dentro da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental em relação às pesquisas defendidas por instituição	68
Tabela 3 - Tipos de pesquisa e nível de diplomação	76
Tabela 4 - Didática Específica - Disciplinas	77
Tabela 5 - Descritores Histórico-Culturais e Desenvolvimentais identificados entre as pesquisas desse escopo teórico, defendidas na Região Sudeste	79
Tabela 6 - Descritores Histórico-Culturais e Desenvolvimentais identificados entre as pesquisas desse escopo teórico por instituição defendidas na Região Sudeste	82
Tabela 7 - Enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais pela incidência de descritores agrupados na Região Sudeste	85
Tabela 8 - Enfoques Histórico-Culturais e Desenvolvimentais pela incidência de descritores agrupados por instituição na Região Sudeste	88
Tabela 9 - Recorrência de menção de nomes dos autores no enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental por instituição	93
Tabela 10 - Recorrência de menções de nomes de autores por estado - Região Sudeste.....	96
Tabela 11 - Recorrência da citação de autores da THC na Região Sudeste	97
Tabela 12 - Enfoque histórico-cultural pela recorrência da menção de autores na Região Sudeste.....	99
Tabela 13 - Enfoque da Teoria da Atividade pela recorrência da menção de autores na Região Sudeste.....	100
Tabela 14 - Enfoque da Didática Desenvolvimental pela recorrência da menção de autores na Região Sudeste	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Percurso metodológico	15
2	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL	23
3	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NAS PESQUISAS DA REGIÃO SUDESTE	64
3.1	O universo das pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais na região	67
3.1.1	Progressão das pesquisas ao longo do período.....	73
3.1.2	A incidência do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental em pesquisas de mestrado ou doutorado e as metodologias de pesquisas utilizadas.....	76
3.1.3	Áreas do conhecimento investigadas dentro do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental.....	77
3.1.4	Níveis de ensino investigados dentro do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental.....	78
3.2	O enfoque histórico-cultural e desenvolvimental a partir da análise de alguns descritores.....	79
3.3	O enfoque histórico-cultural e desenvolvimental a partir da recorrência de autores	90
3.3.1	Enfoque histórico-cultural pela recorrência de autores.....	97
3.3.2	Enfoque desenvolvimental pela recorrência de autores	100
3.3.3	Análises em sínteses.....	103
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXO	129
	Anexo A - Instrumento de registro dos dados das teses e dissertações.....	130

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi gerada como desdobramento do projeto “A Didática no âmbito da pós-graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”¹, cujo trabalho resultou na produção dos livros “Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa” (PUENTES; LONGAREZI, 2011a; 2017a) e “A didática no âmbito da pós-graduação brasileira” (PUENTES; LONGAREZI, 2016; 2017b). Traz como questão fundante o lugar que a Didática tem ocupado no âmbito do ensino, da pesquisa e do exercício profissional docente nas cinco regiões brasileiras, assim como no Brasil como um todo (PUENTES; LONGAREZI, 2015).

O trabalho dessa pesquisa configura-se como um estado da arte (LONGAREZI; PUENTES, 2015, p. 175-198) e aborda aspectos relevantes sobre “o que”, “quanto”, “como” e “onde” têm se concentrado as pesquisas e produções na área da didática. Apresenta como objeto de estudo as pesquisas e produções desenvolvidas por professores dos cursos de Mestrado e Doutorado dos programas de pós-graduação em Educação melhor avaliados junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), distribuídos pelas cinco regiões do Brasil e selecionados conforme critérios definidos na pesquisa, compondo uma amostragem de 40% do total dos programas de pós-graduação em Educação (PPGDEs) na época credenciados pelos órgãos competentes. A amostra revela um quantitativo de 2.374 pesquisas desenvolvidas pelas linhas relacionadas à didática no período de 2004 a 2010, seus percentuais em relação ao índice total de produção na área e a média de projetos desenvolvidos nos programas e por professores. A qualificação das pesquisas e produções na área foi realizada mediante a identificação dos campos (disciplinar, profissional e investigativo) e das dimensões (fundamentos, condições e modos) da didática. A avaliação da qualidade dos veículos de divulgação da produção apontou onde se tem difundido o conhecimento no campo da didática: periódicos, livros (obras completas e capítulos de livro) e anais de evento.

Toda essa investigação permitiu traçar um panorama geral do campo da didática no âmbito da pós-graduação brasileira, concluindo que

no interior das linhas de pesquisa vinculadas aos programas de pós-graduação em educação, nas quais o ensino e a aprendizagem se constituem objeto de estudo, pesquisa-se e publica-se pouco sobre didática. As pesquisas e produções sobre didática estão concentradas nos campos investigativo e

¹ O projeto institucional “A Didática no âmbito da pós-graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010” foi desenvolvido no período de 2010 a 2013 com o objetivo de identificar o lugar que a Didática vem ocupando no âmbito investigativo.

profissional e nas dimensões de fundamentos e modos, ou seja, há um predomínio de estudos sobre o ensino e a formação profissional, com enfoque para sistematizações teóricas e estudos de metodologias e estratégias de ensino. Aquilo que é divulgado tem lugar prioritariamente em anais de evento, pois menos de um quinto é publicado na forma de artigo científico e praticamente a metade de tudo isso está localizado em periódicos de baixa expressividade (LONGAREZI; PUENTES, 2016, p. 175).

Das considerações realizadas nesse estado da arte sobre o comportamento da didática em solo brasileiro como um todo, deita-se um olhar em específico para a Região Sudeste, como importante fonte de elementos para aperfeiçoar a pesquisa que se incorpora enquanto continuidade da investigação dessa primeira e momento de compreensão de como a região se comporta nesse processo de constituição do campo da didática.

Nessa perspectiva, observa-se que dos “trinta e seis programas de pós-graduação em Educação selecionados das cinco regiões, 15 pertencem a Região Sudeste” (LONGAREZI; PUENTES, 2015, p. 180), compondo um percentual de 41,66%, ou seja, quase a metade dos PPGDEs investigados. Em relação ao total de pesquisas desenvolvidas pelas linhas relacionadas à didática, o número absoluto do total nacional de “projetos é 2.374 e do Sudeste é 1.258, revelando um percentual de 52,99% da produção, em relação ao número de projetos na área a Região Sudeste representa 48,97% do total nacional”. Em uma comparação interna da própria região entre o “total de produção e a produção na área, chega-se ao percentual de 49,60% da produção sobre didática”. Ressalta-se que, apesar desses dados chamarem a atenção pelo elevado percentual, a conclusão manifestada é que “as pesquisas desenvolvidas no interior das linhas de didática não estão a ela relacionada, o que evidencia um desvio significativo da área no concernente ao seu objeto de estudo” (p. 182). Uma análise da correlação do número total de produções e o número de professores mostra que “os professores da Região Sudeste produzem em média, entre 30 a 40 trabalhos no período” (p. 185). Em relação às dimensões da didática, “a dimensão de modos prevalece nos programas do Sudeste, assim como a maior proporção de publicações em editoras internacionais” quanto ao quesito de qualificação de livros e capítulos de livros por editora (p. 192) e “a que mais publica em periódicos Qualis A” (p. 193).

Esses dados, sob a ótica nacional e regional, delineia-se um importante cenário da Didática, com

indicativos sobre as necessidades regionais, produzindo um diagnóstico nacional que poderá auxiliar na elaboração de propostas, projetos e políticas educacionais de intervenção, nas diferentes regiões e no Brasil como um todo, além de balizar uma discussão na área sinalizando para as fragilidades, lacunas

e necessidades de redirecionamentos indicados para esse campo (LONGAREZI; PUENTES, 2015, p. 196).

No contexto dessa problemática, a Didática têm sido objeto de vários estudos relacionados à “pesquisa, ao processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores, a pós-graduação, a educação superior e ao estado da arte” (ALVARADO PRADA, 2021; 2009; 2002; ANASTASIOU, 2002; ANDRÉ, 2002; 2008; 2009; BITTAR, 2005; BRZEZINSKI, 2001; 2005; DAMIS, 2006; FRANCO; 2012; GARRIDO, 2005; GATTI, 2008; GIMENES, 2017; 2013; 2012; LIBÂNEO, 2008b; LONGAREZI, 2021; 2019; 2017; 2016; 2015; 2013; 2012; 2011a; 2011b; 2010a; 2010b; 2009; MARIN, 2003; MELO, 2008; NÚÑEZ, 2009; PEDRO, 2010; 2011; PERINI; 2010; 2011; PIMENTA, 2001; 2005; PUENTES, 2021; 2017 a; b; c; d; e; 2016; 2015; 2012; 2011a; b; RAMALHO, 2009; RODRIGUES, 2019; 2016; 2015; SILVA, 2021; SOUZA, 2021; TERRAZZAN, 2009; VEIGA, 2008 a; b; c; VIEIRA, 2009; 2010; 2012a; b), oportunizando o conhecimento do cenário da Didática por meio da investigação e mapeamento dos temas abordados.

Naquele estudo, não foram identificados os enfoques teóricos no campo da didática para se traçar o estado das diferentes abordagens, dentre as quais se inclui a Didática Desenvolvimental, objeto de estudo da presente pesquisa. A Didática Desenvolvimental que não se constituiu objeto específico do levantamento realizado anteriormente, tem sido expansão do interesse científico dos pesquisadores brasileiros pela Teoria Histórico-Cultural e Didática Desenvolvimental, visto o crescente volume de trabalhos acadêmicos que abordam esta temática e o registro oficial de, pelo menos, 115 grupos de estudos e pesquisas (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021) com esse enfoque, cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em tal sentido, emerge a necessidade de um mapeamento das pesquisas desenvolvidas sob esse escopo teórico e, mais precisamente, sob os enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais que têm sido dados nas duas últimas décadas (de 2004 a 2020), investigando, assim, o lugar que a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental têm ocupado no âmbito da pós-graduação em Educação no Brasil.

No intuito de investigar sobre o interesse e a possível inserção da Teoria Histórico-Cultural e Didática Desenvolvimental na produção científica discente, este trabalho compõe o conjunto de investigações do projeto-rede “O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação no Brasil” que pretende buscar, nos programas de pós-graduação em Educação, as teses e dissertações defendidas no período de 2004 a 2020 nas regiões brasileiras, sob o aporte teórico histórico-cultural e da Didática

Desenvolvimental. A rede desse projeto é composta atualmente pelas pesquisas da região Centro-Oeste e Sudeste e depois poderá se expandir por todo território nacional demarcado por regiões. Daí a origem das pesquisas intituladas como “O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação no Centro-Oeste e Sudeste do Brasil”.

Como se trata de um projeto-rede, cada pesquisa configura-se como parte e, ao mesmo tempo, como o todo da região demarcada. As equipes de pesquisa são heterogêneas, podendo se diversificar de acordo com a possibilidade de participação de outras pessoas como em coorientação do estudo e colaboração nas etapas que compõem a pesquisa. A prof^a Andréa Maturano Longarezi integra a equipe como a responsável pela elaboração e coordenação do projeto-rede e na orientação das pesquisas regionais que são seus subprojetos. Nas indicações das tabelas, quadros, organograma e gráficos que foram produzidos no interior do trabalho, foi escolhida a opção de utilizar a denominação da fonte “elaborada pela equipe da pesquisa” por se tratar de um trabalho colaborativo, integrado e realizado às mãos das participantes do projeto-rede: professora orientadora Andréa Maturano Longarezi (coordenadora do projeto), professora Priscilla de Andrade Silva Ximenez (no caso desta professora coorientadora da pesquisa da Região Centro-Oeste) e pesquisadoras Ilma Ap. de Oliveira Moraes (Região Centro-Oeste) e Cláudia Ap. Saramago Mendonça (Região Sudeste). Dessa forma, a concepção das tabelas, seu formato e as correlações percentuais, já previstas no projeto-rede, foram igualmente utilizadas para todas as regiões. Os dados quantitativos e os percentuais calculados foram elaborados por esta pesquisadora com a colaboração das pessoas já mencionadas acima.

A região que abriga a investigação desta pesquisa é o Sudeste brasileiro, que, segundo a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), é a região mais populosa do país, com quase 90 milhões de habitantes, composto por quatro estados que, juntos, também detêm o maior número de matrículas no ensino superior do Brasil. São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo possuem 3,9 milhões de alunos matriculados em cursos presenciais e EAD, o que representa 44,7% da Educação superior do país (SEMESP, 2022).

Importante explicar que a região do Triângulo Mineiro (localizada a oeste do estado de Minas Gerais) apesar de, geograficamente, fazer parte do sudeste brasileiro, pertence à região Centro-oeste, razão pela qual não compõe o corpus deste estudo. Em um exame realizado sobre a relação entre as políticas públicas de Educação e as Instituições de Educação Superior do Triângulo Mineiro, constatou-se que

o caráter tardio da implantação dos processos de escolarização nesta região fez com que a Educação Superior se desenvolvesse somente na segunda metade do Séc. XX, em meio ao *boom* educacional do final dos anos sessenta, com a implantação de diversas IES. A região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba é um centro de referência econômico e cultural para o Centro-Oeste e se constitui em polo de confluência de diferentes demandas científicas e culturais. Seu sistema de Educação Superior integra 7 cidades com 18 IES em uma área que as separa em no máximo 200 km, para onde convergem alunos de toda a região que aspiram desenvolver seus conhecimentos culturais, científicos e profissionais (SCHULS; GATTI JÚNIOR; SILVA, 2000, p. 2).

Na pesquisa “o Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e Didática Desenvolvimental nos programas de pós-graduação em Educação da região Centro-oeste do Brasil”, a pesquisadora Ilma Ap. de Oliveira Moraes investiga as teses e dissertações histórico-culturais de mestrados e doutorados acadêmicos dos programas de pós-graduação em Educação das universidades que compõem a região Centro-oeste do país e, dentre elas, estão os programas de pós-graduação em Educação das IES do Triângulo Mineiro.

Assim esclarecido, o presente estudo assume como objetivo geral mapear o lugar que a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental ocupam no contexto das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Educação, no recorte temporal de 2004 a 2020, tendo em vista contribuir para o estado da arte da Didática Desenvolvimental em âmbito nacional.

Como desdobramentos, emergem os seguintes objetivos específicos: 1) levantar, nos bancos de dados oficiais, as teses e dissertações com enfoque histórico-cultural e desenvolvimental defendidas nos programas de pós-graduação em Educação da Região Sudeste, no período de 2004 a 2020; 2) identificar os enfoques histórico-culturais (Teoria da Atividade, Teoria da Personalidade e Teoria da Subjetividade) que têm orientado as pesquisas na área; 3) identificar os enfoques da Didática Desenvolvimental (sistema Elkonin-Davidov-Repkin, sistema Galperin-Talízina e sistema Zankov) que têm orientado as pesquisas na área; e 4) identificar dentro de cada sistema didático, os autores e a abordagem que têm assumido predominância nos estudos da área.

A pesquisa pretende contribuir com o delineamento da produção da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na Região Sudeste, abrindo o campo para estudos futuros e poderá auxiliar nas discussões na área, sinalizando as tendências e lacunas presentes nos estudos regionais e nacionais que se apoiam na teoria.

Essa é uma das pesquisas que se somam ao esforço coletivo empreendido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI-UFU), tendo em vista ampliar e aprofundar o conhecimento científico dentro dos aportes

teóricos das teorias histórico-culturais, da Didática Desenvolvimental e da Atividade de Estudo. Este trabalho está inserido no contexto dos estudos e publicações de pesquisadores sobre o enfoque histórico-cultural (LONGAREZI, 2017; LONGAREZI; FRANCO, 2013; NASCIMENTO, 2014; LONGAREZI; ARAÚJO; PIOTTO; MARCO, 2018; LONGAREZI; PUENTES; ARAUJO, 2020; LOPES, 2020; CARDOSO, 2020; AMORIM, 2020; SOUZA, 2019; LOPES, 2020; PUENTES, 2017; CARCANHOLO, 2020, OLIVEIRA, 2022) e reforça a importância do trabalho colaborativo e investigativo sobre o pensamento e obra de importantes autores soviéticos e pós-soviéticos.

O GEPEDI, coordenado pelos professores Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais, “foi criado em 2008 e vem contribuindo efetivamente no contexto das temáticas histórico-culturais e desenvolvimentais nos campos da docência, orientação, pesquisa, produção científica e divulgação” (PUENTES; LONGAREZI, 2021, p. 32). Dessa maneira, observa-se que a atuação do grupo

não se restringe à divulgação, no Brasil, da obra dos principais representantes das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo, inclui a utilização desse material na pesquisa para a produção de conhecimento a respeito de ambas teorias em aspectos até o momento pouco trabalhados, coisas, pela via do diálogo com outras teorias que foram emergindo no interior do enfoque histórico-cultural, aprimorando o trabalho teórico que permite fundamentar a necessidade e eficácia da aprendizagem com base na compreensão da atividade, a criação de novos métodos para a aprendizagem de conteúdos em disciplinas diferentes, o desenvolvimento das necessidades, motivos e emoções, bem como o estudo da atividade pedagógica e a formação de professores etc. (PUENTES; LONGAREZI, 2021, p. 32).

Por mais de uma década de atuação e com uma performance sistemática e intensa de trabalho nas perspectivas histórico-cultural, da teoria da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo, o GEPEDI criou

o Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental (2012), a Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática (2012), o periódico científico *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica* (2017), além de conseguiu ampla inserção no contexto dos estudos histórico-culturais no âmbito nacional e internacional, por intermédio do estreitamento de vínculos com numerosos grupos de pesquisa no Brasil, Chile, Cuba, México, Espanha, Rússia, Ucrânia, Itália etc. (PUENTES; LONGAREZI, 2021, p. 23).

Os grupos de pesquisa podem contribuir para que outros olhares sejam efetuados e que novas ideias possam surgir (MARAFON, 2008, p. 286). Nessa configuração situa-se o GEPEDI: mais do que um espaço institucionalizado, é um grupo de estudos e pesquisas

comprometido com a formação dos pesquisadores, alunos e professores, propiciando o avanço da construção do conhecimento científico e a reflexão sobre as temáticas histórico-culturais e desenvolvimentais no âmbito da Educação brasileira.

1.1 Percurso metodológico

A pesquisa “O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação na Região Sudeste do Brasil” é orientada pelo método Materialista Histórico-Dialético. Este método, está pautado na filosofia desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels para pensar a sociedade, cujos enfoques centrais são a coletividade, contradição, política, história e produção.

Para Moura (2017, p. 17), o método histórico-dialético possibilita compreender e explicar a natureza histórica de um fenômeno, estudá-lo em movimento e “apresentá-lo de modo que permita a sua apreensão em sua totalidade”, isto é, “que capte o processo de desenvolvimento do fenômeno, naquilo que ele é, no que foi e no que pode vir a ser”. Nessa perspectiva, Tozoni-Reis (2020, p. 67) explica que

[...] para um método de interpretação da realidade, o que importa é descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação nos ocupamos e captar detalhadamente as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os envolvem.

O método materialista histórico-dialético possibilita o empreendimento desse movimento,

isto porque o método, muito mais do que um conjunto de técnicas de procedimentos na pesquisa acadêmica, é uma teoria, um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também todas as demais dimensões da vida que nos exigem mais do que uma compreensão imediata, empírica, da realidade, que nos exige uma compreensão mais profunda, plenamente compreendida, uma compreensão concreta da realidade (TOZONI-REIS, 2020, p. 67).

Sendo assim, fundamentar a pesquisa no método materialismo histórico-dialético significa assumir uma postura teórica, metodológica, científica e política ancorada nos conceitos epistemológico, lógico/filosófico e ontológico dos quais propõe a possibilidade de interpretação, compreensão da realidade em seus mais diversos e contraditórios aspectos, assim como a sua transformação. Além disso, é necessário que isto aconteça não apenas para

constatação da situação histórica, mas, principalmente, para que cada um possa, de alguma maneira, contribuir para sua superação (PIRES, 1997, p. 87).

O maior desafio que o método coloca é permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la (PIRES, 1997, p. 92). Assim, o método materialismo histórico-dialético se configura como possibilidade teórica de interpretação da realidade que se deseja compreender.

Pensando nesse contexto, a pesquisa consiste no estado da arte sobre a Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação.

O estado da arte é “uma modalidade de estudo científico de natureza bibliográfica que se constitui em uma avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento produzido em um determinado momento” (PUENTES; AQUINO; SILVA FAQUIM, 2005, p. 222); sendo assim, é um estudo baseado em obras já publicadas com a finalidade de conhecer e analisar melhor o fenômeno em estudo e, dessa forma, os textos são grandes colaboradores dos temas estudados. Nesse sentido, grande parte do referencial bibliográfico, cujas temáticas das concepções da Psicologia Histórico-Cultural, Teoria Histórico-Cultural, Didática Desenvolvimental e Sistemas, assim como o Método Materialista Histórico-Dialético e a lógica dialética da relação singular-particular-universal que fizeram parte da disciplina “Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: Didática Desenvolvimental e suas bases psicológicas e pedagógicas”, ministrada no 2º semestre de 2021, sustentaram teoricamente essa pesquisa, orientando para a compreensão de que

a questão epistemológica da relação singular-particular-universal na atuação do pesquisador constitui-se na relação entre a singularidade (o indivíduo) e a universalidade (o gênero humano), a qual se concretiza através das múltiplas mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto (a particularidade) em que esse indivíduo está inserido (OLIVEIRA, 2005, p. 20).

Desta maneira, a aproximação com a epistemologia materialista histórica e dialética favoreceu a compreensão do fenômeno investigado em sua processualidade e totalidade, na relação dialética entre a singularidade, a particularidade e a universalidade.

Para Lukács (1967), a dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Por essa razão, a lógica e a epistemologia que pretendem apreender a realidade em suas conexões essenciais e básicas devem orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

A pesquisa procura mapear a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental no contexto da pós-graduação em Educação na Região Sudeste no período de 2004 a 2020. Para isso, se constitui enquanto estado da arte por “possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite perceber a evolução da pesquisa, assim como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41) e será realizada a sondagem de dados e categorização das informações, seguida de uma análise qualitativa do conteúdo selecionado. No Brasil, as universidades respondem quase exclusivamente pela produção científica nacional e, por isso, elas incentivam os membros de sua comunidade acadêmica a incrementar sua produção científica, alicerçada nas exigências das agências de avaliação e fomento da pesquisa científica, como Capes, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O reconhecimento de que “a atividade científica pode ser recuperada, estudada e avaliada a partir de sua literatura sustenta a base teórica para a aplicação de métodos que visam à construção de indicadores de produção e de desempenho científico” (CHUEKE; AMATUCCI, 2015, p. 1).

Em relação ao estado da arte, André (2008) indica que também pode ser compreendido como um estudo integrativo no sentido de apresentar o panorama da trajetória de construção de conhecimento em determinada área – especificamente nesses estudos realizados sobre a Didática – e corrobora com questões relacionadas aos desafios socioeconômicos educacionais atuais e com a tessitura de políticas relacionadas à Educação. Desse pressuposto,

[...] brota a compreensão de que é pela pesquisa, pelo estudo permanente e pela elaboração teórica dos problemas e desafios vivenciados pela/na prática educativa que se pode avançar na produção do conhecimento no campo da didática, no esclarecimento dos problemas que envolvem o ensino de nossas escolas (FARIA, 2015, p. 79).

Nessa perspectiva, nas primeiras etapas do percurso metodológico deste estudo, o trabalho de apreensão dos dados e leitura das tabelas e gráficos, possibilitou o mapeamento de como se comporta o fenômeno em determinado local, sendo, deste modo, a gênese do estado da arte que pretende-se produzir.

Para Messina (1998, p. 1),

[...] um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática [de uma área do conhecimento].

O método permite, ainda, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada, como propõem Romanowski e Ens (2006).

Para uma melhor compreensão sobre os estudos denominados estado da arte, Puentes Aquino e Silva Faquim (2005, p. 222), esclarecem que essas pesquisas surgiram nos Estados Unidos, no final do século XIX, com o objetivo de descrever “a condição atual ou o nível alcançado por alguma arte específica”.

Inicialmente recebeu o nome de Status da Arte, porém, no início do século XX o termo foi alterado para sua forma moderna Estado da arte, mantendo o mesmo significado de “estágio atual do desenvolvimento da arte”, um tópico prático ou tecnológico (assunto, tema)”. Posteriormente, sofreu uma ligeira variação para chegar à forma como é atualmente definida no dicionário de língua inglesa: “usando os métodos, materiais ou conhecimentos modernos e recentemente desenvolvidos: tecnologia de ponta” (o uso dos métodos, materiais ou conhecimento mais moderno e recentemente desenvolvido: estado tecnológico da arte). De lá para cá, esse tipo de abordagem passou a referir-se não apenas ao nível alcançado por uma questão, tanto em termos tecnológicos e práticos, como também em termos de conhecimento teórico (PUENTES; AQUINO; SILVA FAQUIM, 2005, p. 222).

Corroborando com essa compreensão, Ferreira (2002) ressalta que nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. A autora cita exemplos de alguns trabalhos intitulados como estado da arte no Brasil, tais como:

Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento (Soares, 1989); Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação (Fiorentini, 1994); Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental (Megid, 1999); Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos e dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995 (Ferreira, 1999); Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996 (André e Romanowski) e Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da Anped, 1990-1998 (Brzezinski e Garrido, 1999) (FERREIRA, 2002, p. 258).

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento,

é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, de forma

que se permita uma indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas e vieses (ALVES, J. N. et al, 2013, p. 709).

A escolha desse tipo metodológico na pesquisa em desenvolvimento ancorada no método materialista histórico-dialético é a possibilidade de conhecer a totalidade do fenômeno nos programas de pós-graduação em Educação, uma vez que já foi localizado seu crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, e de refletir sobre as lacunas e tendências existentes. Conforme Frigotto

[...] é na investigação que o pesquisador tem recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado (2004, p. 80).

O percurso metodológico da pesquisa foi organizado em 4 etapas: 1. levantamento e seleção das IES e das teses e dissertações; 2. registro em um instrumento metodológico: fichas de análise dos dados das pesquisas selecionadas; 3. tabulação dos dados e elaboração das tabelas, gráficos, quadros e organograma; e 4. interpretação e análise dos dados.

1) A realização de uma pesquisa na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Plataforma SUCUPIRA, seguida pela plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², de forma que foram selecionadas 29 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, estaduais, federais e privadas que possuíam programa de pós-graduação em Educação.

O levantamento das instituições foi realizado no período em que a COVID-19 havia sido caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Nesse cenário, algumas IES na Região Sudeste optaram pelo não funcionamento. A seleção das instituições foi realizada de acordo com o status “em funcionamento”. A coleta, a seleção e a classificação das teses e dissertações histórico-culturais e desenvolvimentais dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sudeste foi realizada nos repositórios das IES selecionadas, com o critério de inclusão do espaço temporal de 2004 a 2020 e considerando 13 descritores

² O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Dados obtidos no endereço eletrônico: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>.

histórico-culturais elegidos previamente pela orientadora do projeto-rede, a Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, a partir dos estudos conduzidos no âmbito do Gepedi, que são: Psicologia Histórico-Cultural; Teoria Histórico-Cultural; Teoria Histórico-Cultural da Atividade; Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade; Didática Desenvolvimental; Ensino Desenvolvimental; Aprendizagem Desenvolvimental; Sistema Elkonin-Davidov-Repkin; Teoria da Atividade de Estudo; Atividade de Estudo; Sistema Galperin-Talízina; Sistema Zankov e Atividade Orientadora de Ensino.

Ainda sobre a escolha dos descritores elencados para esse trabalho, entende-se a dificuldade de acolher todas as perspectivas teóricas do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental, visto que a produção e sistematização a respeito da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental foi resultado do empenho e de um trabalho conjunto de estudiosos e pesquisadores de várias localidades soviéticas, representando assim uma extensa e complexa obra acerca das teorias em questão. Os descritores escolhidos correspondem, portanto, a uma abordagem investigativa que permite trabalhar com um determinado número de autores e teorias representativas da Psicologia / Teoria Histórico-Cultural, Didática Desenvolvimental e os sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais.

Nessa perspectiva, os descritores elencados foram utilizados com a finalidade de localizar, identificar e selecionar, do total das teses e dissertações defendidas, as que foram desenvolvidas com enfoque histórico-cultural e/ou desenvolvimental.

Nessa fase foram escritos “Relatórios das teses e dissertações produzidas nas instituições” que serviram para organizar e sistematizar as informações de cada repositório das instituições, configurando-se como material de apoio à essa pesquisa.

2) Registro em fichas dos dados das teses e dissertações, em forma de instrumento de análise (Anexo A), seguindo o modelo produzido no contexto do projeto em rede (LONGAREZI, 2020b), a partir dos seguintes itens: identificação do descritor, sigla da instituição, título da pesquisa, nome do autor, ano da defesa, palavras-chave, tipos de pesquisa – teórica ou de intervenção –, objetivo, metodologia, resultado, níveis de ensino, pesquisa relacionada a Didática geral ou específica, eixos das teorias e sistemas com lista dos teóricos soviéticos correspondentes.

A ficha inclui a sistematização das teses a partir de três Eixos de Estudo que contemplam as respectivas teorias e sistemas: Psicologia Histórico-Cultural: (L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich); Eixo de Estudo A: Teoria Histórico-Cultural da Atividade (A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein), Teoria Histórico-Cultural da Personalidade

(L. I. Bozhovich), Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade (L. F. González Rey e Mitjans Martínez); Eixo de Estudo B: Teoria Histórico-Cultural da Atividade (baseada em A. N. Leontiev) e Teoria Histórico-Cultural da Atividade (baseada em S. L. Rubinstein); Eixo de Estudo C: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin), Sistema Galperin-Talízina (P. Ya. Galperin e N. F. Talízina) e Sistema Zankov (L. V. Zankov). A organização dos dados foi realizada de acordo com a leitura dos resumos de cada tese e dissertação selecionada e classificada no escopo Histórico-Cultural e desenvolvimental. Quando a leitura dos resumos não se mostrava suficiente para o preenchimento dos dados que a investigação exigia, recorria-se a outras fontes de busca como títulos, considerações finais, conclusões da pesquisa, referências bibliográficas, entre outras.

Na composição da pesquisa na Região Sudeste especificamente, houve o estabelecimento do critério da seleção de uma amostra composta por 55% do total de teses e dissertações para serem registradas em fichas com categorias previamente definidas (Anexo A). Esse recorte se deve ao grande volume de teses e dissertações que se fundamentam na abordagem histórico-cultural e desenvolvimental encontradas na BDTD e nos repositórios das universidades. Para a seleção dos 55% de todo o material, tomou-se como critério a contagem do número de trabalhos equivalente a esse percentual e à ordem alfabética crescente dos títulos das pesquisas. Do total de 2.349 pesquisas defendidas, 1.292 correspondem ao percentual determinado pelo critério de seleção, porém foram categorizadas em fichas 1.313 delas. A diferença percebida entre esses valores se justifica devido ao cálculo ter sido realizado por instituição e por número de pesquisas assentadas em cada descritor, o que acarretou um aumento do número final de fichas preenchidas em razão da necessidade de arredondar as casas decimais das quantidades de teses e dissertações.

3) A tabulação com os resultados quantitativos conseguidos a partir dos procedimentos metodológicos descritos acima, apresentando os totais e percentuais para a composição das tabelas e dos gráficos. Nessas primeiras etapas do percurso metodológico, a apreensão dos dados e leitura das tabelas e gráficos, possibilitou o mapeamento de como se comporta o fenômeno em determinado local.

4) A interpretação e análise dos dados por meio dos indicadores qualitativos de abrangência das temáticas, tendências mais visíveis e lacunas existentes. Nesse trabalho de análise das tendências e lacunas, o indicador utilizado foi o número de recorrências da menção de autores que fundamentaram as pesquisas.

Assim, neste trabalho, o conjunto de resultados apresentados nas tabelas e gráficos foi considerado para delinear “o panorama quantitativo e qualitativo das teorias histórico-culturais e desenvolvimentais com sua maior ou menor predominância nas pesquisas dos programas em Educação da região” (OLIVEIRA, 2022, p. 102).

Entende-se com a constituição desse percurso metodológico a possibilidade de estabelecer uma relação de interpretação e análise de alguns aspectos do fenômeno e as conexões estabelecidas nos programas de pós-graduação no Brasil e, em específico, na Região Sudeste brasileira. Para isso faz-se necessário o estudo sobre as teorias soviéticas e seus autores, desde a sua gênese na Psicologia Histórico-Cultural até a sistematização da Didática Desenvolvimental e seus sistemas.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

A Teoria Histórico-Cultural tem sua gênese e composição nos princípios gerais da Psicologia Histórico-Cultural, cujos pressupostos estão alicerçados no materialismo histórico-dialético, método pautado na filosofia desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) para pensar a sociedade, tendo como enfoques centrais coletividade, contradição, política, história e produção. Marx buscava um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava; superou (no sentido de incorporar e ir além) posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista histórico (TOZONI-REIS, 2020).

Os trabalhos de Marx e Engels delinearam o caráter materialista do método explicando que o “modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (MARX, 1996, p. 300). Desta forma, a existência objetiva do mundo material interiorizada no pensamento humano pela consciência produz um movimento de transformações na sociedade, na natureza e em seu comportamento; assim, o homem, definido como um ser social, torna-se “sujeito e objeto das atividades humanas, ao mesmo tempo em que produz suas condições de existência por meio de instrumentos que transformam a realidade objetiva, o homem é transformado pelas condições criadas” (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018, p. 94).

A compreensão da organização histórica da sociedade e as possibilidades de se entender a realidade a partir das relações sociais já estabelecidas pela humanidade oferecem ao método o seu caráter histórico. Entendendo os aspectos do desenvolvimento das forças que movimentam a sociedade, Marx considerou o trabalho como atividade vital que humaniza o homem, transformando-o interna e externamente em um movimento sócio-histórico; por meio do trabalho o ser humano transforma a natureza, cria instrumentos mediadores, cria meios de existência, desenvolve as suas funções superiores e cria cultura, resultado dessa relação dialética dele com a natureza e outros sujeitos históricos. Dessa relação dialética entre a atividade do sujeito, a natureza e a sociedade, por meio da produção de bens materiais, desenvolve-se a consciência, o pensamento e a linguagem. Nesse processo de assimilação e apropriação das produções objetivas e das relações, o homem, como sujeito social e histórico, desenvolve a linguagem para se comunicar, se relacionar com os outros, produzir e reproduzir o que foi historicamente realizado pela humanidade, e para desenvolver um pensamento lógico-abstrato e o caráter subjetivo da sua personalidade.

Marx percebe a história como um movimento dialético caracterizado pelo fluxo das contradições que permeiam as relações da sociedade, da natureza e do homem, além de seus processos de transformação e de superação. Assim, a dialética materialista e histórica é um processo que permite

[...] captar o movimento da realidade, pois pressupõe as leis da realidade transformadas em leis do pensamento, tendo como categorias a universalidade e a mediação, a contradição, a negação da negação e a transformação da quantidade em qualidade. Assim, as leis do pensamento são as formas psíquicas do reflexo da realidade, ou seja, são a apropriação do real pelo pensamento e sua transformação em ideal no psiquismo humano, mediado pelas significações compartilhadas socialmente (TANAMACHI; ASBAHR; BERNARDES, 2018, p. 95).

As condições de trabalho e de vida do proletariado na sociedade capitalista em meio à Revolução Industrial no século XIX permitiram a Marx e Engels concluir que a única possibilidade de melhorar a forma de vida dos trabalhadores seria a educação ou formação, uma que fosse omnilateral, capaz de elevar integralmente as potencialidades do homem, desenvolvendo plenamente suas capacidades culturais, espirituais, estéticas e dando-lhes condições de uma vida produtiva material e emancipada em sociedade (CARDOSO, 2020).

O método materialista histórico-dialético constituiu-se, então, como instrumento teórico e prático de compreensão e transformação da forma capitalista de produção e suas relações na sociedade, conseguindo explicar de modo objetivo a relação entre os fenômenos sociais e o pensamento do homem, servindo de modelo de análise da realidade, elementos para investigação científica e herança teórica para várias áreas do conhecimento, dentre elas Sociologia, Filosofia, Economia, História, Ciência Política, Arte, Cultura, Psicologia e Educação desde o século XIX.

Nessa perspectiva, as ideias de Marx e Engels influenciaram o trabalho de L. S. Vigotski e de outros estudiosos à sua época.

Em um cenário de efervescência histórica, cultural, política e social da Revolução Socialista de 1917 na União Soviética (URSS), a Psicologia Histórico-Cultural emergiu como a formação de uma nova Psicologia assentada em bases teóricas distintas, a fim de superar os postulados psicológicos tradicionais do condicionamento clássico, do reflexo condicionado, de concepções comportamentais trabalhadas pelo médico fisiologista soviético Ivan Pavlov, assim como a teoria e as práticas behavioristas.

Para tanto, contrapondo a linha acadêmica do condicionamento psicológico praticada na URSS, a Psicologia Histórico-Cultural foi composta a partir dos estudos sobre o

desenvolvimento humano referenciado pelo sujeito social, quando “aplicou os métodos e princípios do materialismo dialético para compreensão da dimensão intelectual e cognitiva do humano” (REGO, 2011, p. 28). Assim, a nova Psicologia rompe com as teorias já existentes e parte de uma nova concepção de realidade e de homem. A Ciência, nesse ínterim, tomou novos rumos, servindo de base para a transformação em suas concepções e de novas investigações na área científica, levando em consideração os aspectos histórico-sociais como elementos de transformação do homem.

Uma base de entendimento dessa nova Psicologia foi se formando com base nestes pressupostos:

a) a psicologia é uma ciência do homem histórico e não do homem abstrato e universal; b) a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é social; c) há três classes de mediadores: signos e instrumentos; atividades individuais e relações interpessoais; d) o desenvolvimento de habilidades e funções específicas, bem como a origem da sociedade, são resultantes do surgimento do trabalho – este entendido como ação/movimento de transformação – e que é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também; e) existe uma unidade entre corpo e alma, ou seja, o homem é um ser total (LUCCI, 2011, p. 6).

O legado produzido pelo que se tem consolidado em torno da chamada Psicologia Histórico-Cultural é resultado do esforço e da produção conjunta dos psicólogos S. L. Rubinstein (1889-1960), L. S. Vigotski (1896-1934), G. D. Lukov (1910-1968), V. I. Asnin (1904-1956), A. V. Zaporozhets (1905-1981), P. I. Zinchenko (1903-1969) e L. I. Bozhovich (1908-1981), entre outros psicólogos, filósofos, filólogos e didatas soviéticos, tendo em L. S. Vigotski e S. L. Rubinstein seus principais precursores (LONGAREZI, 2019a).

Segundo Longarezi (2019a, p.10), dentro do espírito colaborativo e coletivo na estruturação da nova Psicologia, havia “diferenças significativas de objetos, métodos de apreensão dos objetos e de interpretações das teses de L. S. Vigotski que delinearam produções teóricas singulares e contribuíram para dar corpo à chamada Psicologia Histórico-Cultural”.

Nesse contexto, observa-se a organização das teorias produzidas no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, estruturadas a partir de sua base geral comum, porém com abordagens teóricas específicas.

Figura 1 - Estrutura das teorias produzidas no interior da Psicologia Histórico-Cultural



Fonte: LONGAREZI (2023a).

A Teoria Histórico-Cultural procurou explicar a constituição histórica e social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura mediante a interação do sujeito e a sociedade; além disso, trouxe novas compreensões sobre a psique humana a partir das teses, dos estudos e das pesquisas de L. S. Vigotski, o que resultou diferentes concepções com as mesmas bases teóricas e metodológicas: Teoria da Atividade – emergiu de discussões e estudos realizados nos anos iniciais da década de 1930 pelo grupo de Kharkiv (Ucrânia) e, depois, sistematizados pelo moscovita A.N. Leontiev e o ucraniano S. L. Rubinstein; Teoria da Personalidade – produzida no contexto da União Soviética; Teoria da Subjetividade – perspectiva cubana que se expandiu para América Latina a partir dos estudos de Fernando González Rey (1949-2019) e Albertina Mitjans Martínez (1949); 3ª Geração da Teoria da Atividade – proposta pelo pesquisador finlandês Engeström; Psicologia macro-cultural – estudos do psicólogo cultural americano Carl Ratner; *Radical-Local Teaching and Learning* – perspectiva cultural e de Atividade do psicólogo inglês Seth Chaiklin; e a abordagem clínica da Atividade – proposta pelo francês Yves Clot, entre outras (LONGAREZI, 2020a, 2023a).

Pode-se considerar que não há uma única Psicologia Histórico-Cultural ou um único corpo teórico homogêneo na Teoria Histórico-Cultural, pois o movimento é dinâmico, heterogêneo e dialético; além disso, embora haja a diversidade, o todo está em unidade.

Segundo a pesquisadora Profa. Dra. Marta Shuare (1990), em investigações sobre Psicologia da época, a origem da Teoria Histórico-Cultural se constitui na chave para entender a Psicologia soviética. O cerne que, como “[...] espiral dialética organiza e gera todos os demais conceitos, é o *historicismo*” (SHUARE, 1990, p. 59). Ela nos indica que “o tempo humano é história, tanto na vida individual quanto social. E isso constitui a primeira geração conceitual do historicismo. Se o tempo é a história, temos de assumir que a história social é a história dos meios pelos quais a humanidade se desenvolve [...]” (SHUARE, 2010, p. 444).

A autora ainda argumenta que a base da teoria é o caráter histórico do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo que o historicismo significa a crença de que não se pode entender nenhum desenvolvimento social desvinculado do seu tempo; o homem constitui-se a partir das questões de seu tempo e desenvolve as funções psíquicas superiores nesse processo de apropriação cultural, cuja atividade é mediada por instrumentos, símbolos, signos e objetos culturais. Por signos entende-se que são representações mentais, instrumentos psicológicos que funcionam como elementos mediadores, reguladores do pensamento e das ações e, assim, transformadores da realidade sociocultural (SHUARE, 2010).

Precisamos reconhecer que os objetivos da Teoria Histórico-Cultural não ficaram estáticos na história de sua constituição; abrigaram divergências conceituais e interpretações diferentes entre os vários grupos que trabalharam na edificação de sua concepção tanto no campo da Psicologia quanto na Pedagogia.

O psicólogo, pedólogo e defectologista Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) utilizou a abordagem materialista dialética para explicar como funções mentais elementares; por exemplo, atenção elementar e percepção transformam-se em processos psicológicos superiores humanos, tais como atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento abstrato, generalização e imaginação. Por meio de estudos e pesquisas, ele desenvolveu importantes conceitos para Psicologia e Pedagogia, como a Zona de Desenvolvimento Possível (ZPD), interação, mediação e internalização; além disso, foi pioneiro na perspectiva de que “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (VIGOTSKI, 2002, p. 235).

Para Prestes (2010, p. 59), a mediação é um “conceito fundamental na Teoria Histórico-Cultural, entendida como a possibilidade de criação de signos e seu emprego na relação do indivíduo com sua realidade, ou seja, apresenta uma relação indissociável e dialética entre a atividade psíquica e o meio sociocultural”; nesse processo o trabalho com os signos e as interações sociais são importantes e se constituem meios para o desenvolvimento psicológico e apropriação da produção cultural humana. A Educação escolar, para L. S. Vigotski, participa

expressivamente desse processo do desenvolvimento e apropriação, estando interligada às atividades semióticas e simbólicas que propiciam o trabalho colaborativo entre as pessoas e impactam fortemente no desenvolvimento psicológico, na forma de elaborar conhecimentos e na constituição social da personalidade.

Ainda nas condições da Educação escolar, são constituídas as funções psíquicas superiores como atenção voluntária, memória lógica, pensamento e vontade; além disso, são desenvolvidos os conceitos científicos que, segundo o autor, possibilitam a formação dos processos de generalização e abstração. Dadas as relações no âmbito da Educação escolar, o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Possível expressa a importância da relação entre o desenvolvimento e a instrução dada em um regime de colaboração de um adulto ou de outra criança mais experiente, criando possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, o processo

de apreensão do conhecimento têm como trilha as relações e as interações dos sujeitos com o meio, com o contexto social e baseados no apoio intelectual real e afetivo, ou seja, é por meio dos princípios interacionistas (dialéticas externas de adaptação entre o organismo psicológico do indivíduo e seu contexto) que o conhecimento floresce (TAVARES-SILVA, 2006, p. 295).

Na busca de “compreender cientificamente a formação dos processos psicológicos” caracteristicamente humanos e a constituição social da personalidade, L. S. Vigotski investigou na Pedologia, “ciência multidisciplinar que tinha como foco de estudo a criança”, a importância do ambiente no desenvolvimento desta, como processo sociocultural e histórico, sendo que nele “apresenta-se a forma ideal que serve de modelo para a criança atingir ao final do processo de desenvolvimento; com o qual ela interage desde nascer” (AQUINO; TOASSA, 2019, p. 4). Assim, o ambiente desempenha o papel de fonte do desenvolvimento psicológico da criança no que se refere também ao desenvolvimento da sua personalidade. Nesse sentido, L. S. Vigotski (2017) afirmou que não cabe estudar meramente o meio físico e as regras que o constituem, mas o seu papel, o sentido atribuído pela criança e a participação deste em seu desenvolvimento, sendo importante, nessa perspectiva, a relação da criança com o ambiente, a sua faixa etária e em qual etapa de desenvolvimento se encontra. Dessa forma, o conceito de *perezhivanie* ganha devida atenção, sendo que

uma *perezhivanie* é uma unidade em que, por um lado, em um estado indivisível, o ambiente é representado, ou seja, é o que está sendo experimentado – uma *perezhivanie* está sempre relacionada a algo que se encontra fora da pessoa – por outro lado, o que é representado é a minha própria vivência da situação, ou seja, todas as características pessoais e ambientais são

representadas em uma *perezhivanie*, tanto o que é retirado do ambiente, como todos os elementos relacionados com uma dada personalidade – são retirados da personalidade todos os traços de seu caráter e os traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Assim, em uma *perezhivanie*, estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características da personalidade e particularidades da situação, que são representadas na *perezhivanie* (VIGOTSKI, 2017, p. 21).

Assim, cada criança do seu jeito, dependendo de seu conhecimento, do grau de compreensão e consciência, entende os sentidos e significados dos acontecimentos do ambiente ao seu redor, ou seja, a influência do ambiente no desenvolvimento da criança “depende não apenas da natureza da situação em si, mas também do grau de compreensão e conhecimento que a criança tem dela” (VIGOTSKI, 2017, p. 24).

Nesse estudo que traz à luz a questão do meio na Pedologia, L. S. Vigotski ressalta a importância da criança como figura ativa de todo o processo de desenvolvimento, porém adverte que “a relação entre o ambiente e a criança fica sempre no centro, não apenas o ambiente nem apenas a criança em si em separado” (VIGOTSKI, 2017, p. 28).

Também no cenário da Teoria Histórico-Cultural, o psicólogo e filósofo russo Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) dedicou-se ao estudo e à elaboração da chamada Teoria da Atividade, uma de suas principais contribuições para a chamada Teoria Histórico-Cultural.

Suas ideias estão alicerçadas na relação entre o desenvolvimento do homem e a atividade humana, sendo que a hominização, segundo o autor, é o processo que torna o “homem espécie em homem humano” pela apropriação e objetivação histórica e cultural das obras da humanidade, em uma via dupla; ou seja, “enquanto o homem se apropria da cultura que a humanidade produziu, ele internaliza essa cultura e se humaniza” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 271).

Aí está a base da tese principal da Teoria da Atividade, elaborada por A. N. Leontiev e seu grupo de colaboradores e sucessores, a compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre, sobretudo, pela atividade que o homem exerce (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 271). Segundo o autor, para a atividade existir, tem de haver uma necessidade e o motivo precisa coincidir com o objeto. Portanto, a necessidade por si só não é o suficiente para que surja determinada atividade humana. É preciso que exista um motivo.

A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura,

transições, transformações internas e desenvolvimento próprio (LEONTIEV, 2021, p. 103-104).

Para A. N. Leontiev, forma-se uma unidade dialética: atividade e consciência, pois as transformações pelas quais a consciência passa ao longo do desenvolvimento da espécie humana são governadas pela atividade empreendida pelo homem (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 271).

A consciência é formada socialmente e passa a ser individual em um processo de apropriação e interiorização dos objetos ou fenômenos produzidos historicamente pela humanidade, de forma que o homem domina o sistema de significações sociais e lhes dá o sentido pessoal associado às suas vivências, aos seus motivos e necessidades. Nesse processo percebe-se a importância da atividade na relação dialética entre o sujeito e a realidade que será transformada, em que os dois, homem e objeto, se modificam.

Dessa forma, as condições sociais de vida determinam as necessidades dos homens: “em um indivíduo concreto, ainda que o desenvolvimento de suas necessidades dependa de suas condições pessoais de vida, estas últimas estão condicionadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo lugar que tal indivíduo ocupa nesse sistema de relações” (LEONTIEV, 2017, p. 45).

O seguimento dos estudos e pesquisas de A. N. Leontiev levou ao entendimento que apenas um tipo de atividade em determinada fase do desenvolvimento é a principal ou a que guia e potencializa o desenvolvimento do homem de acordo com as condições histórico-sociais. Longarezi e Franco (2013) acentuam que a atividade dominante é que governa as transformações mais relevantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade. Ainda explicam que

Na infância, a atividade guia é o brincar. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa, é a partir dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. No jovem, essa atividade passa a ser a atividade de estudo e no adulto a de trabalho (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 94).

Para uma Educação escolarizada e de acordo com a teoria leontieviana, as atividades do professor e do aluno apresentam características diferentes: enquanto a atividade do professor é o do ensino, organizada intencionalmente de acordo com as necessidades coletivas dos alunos, a atividade do aluno é a do estudo, que permitirá o desenvolvimento de seu pensamento científico; portanto, ambas devem partir de uma necessidade coletiva, de objetivos comuns e os

motivos devem coincidir com o objeto e a finalidade da ação. Nessas condições, os sujeitos se encontram em atividade, segundo A. N. Leontiev.

Nesse processo, o autor destaca como os objetivos são indispensáveis para responderem às necessidades e como é importante saber os motivos da atividade, devido ao sentido e ao significado psicológico que eles podem configurar para o sujeito; daí a importância, na esfera escolar, que a “tarefa pedagógica consista em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz” (LEONTIEV, 2010, p. 51). Outro aspecto de relevância é a mudança de comportamento do aluno quando adquire a consciência dos motivos de suas ações, daí a importância de o professor compreender os motivos das ações de seus alunos e da tomada de consciência desses alunos sobre os motivos de suas ações.

Ainda sobre os aspectos que constituem os motivos das atividades, o interesse é uma das principais condições para a atitude criadora no trabalho, que motiva, amplia as perspectivas particulares ou profissionais e leva os sujeitos a uma melhor preparação para a atividade prática (LEONTIEV, 2017). Isso posto, cabe ressaltar a importância do interesse nos estudos, de forma que para aprender

[...] algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos motivos de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atitude que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. Se isso é assim, os conhecimentos que adquirem na escola são apropriados profundamente (LEONTIEV, 2017, p. 53).

Os estudos de A. N. Leontiev trazem uma grande contribuição à Educação escolar, sendo que, em sua perspectiva teórica histórico-cultural, entende que a partir do movimento dialético o homem se “constitui enquanto humano e nesse mesmo movimento constitui a humanidade”. A Educação possibilita, assim, o “processo de formação e transformação de capacidades e habilidades psíquicas que fazem do homem um humano em sua plenitude” (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 94).

No contexto dos estudos relacionados à Teoria Histórico-Cultural, Sergei Leonidovich Rubinstein (1889-1960), psicólogo soviético, contempla, em sua produção científica, conceitos referentes à “Psicologia, à Filosofia, à Fisiologia da atividade nervosa, à Ética e à Educação de forma inter-relacionada” (ARAÚJO, 2013, p. 145).

S. L. Rubinstein preocupou-se com os processos pedagógicos e suas inter-relações com os processos psicológicos. A Educação parte das exigências morais colocadas pela sociedade,

dirigindo e estimulando o trabalho interno da formação humana. Em sua concepção, o trabalho educativo não deve se limitar à apresentação das exigências sociais presentes na moral, pois estaria desconsiderando que “o cumprimento delas de dentro para fora pode ter um resultado puramente externo” (RUBINSTEIN, 2017b, p. 124).

Dessa forma, o autor destaca a questão das faculdades e de seu desenvolvimento como um dos problemas da Psicologia na época socialista; para ele, relacionar

[...] o problema das faculdades com a questão do desenvolvimento significa reconhecer, por um lado, que as faculdades não podem ser injetadas simplesmente de fora para dentro, que deve haver no indivíduo certas premissas, certas condições internas para seu crescimento orgânico, e, por outro, que elas não vêm determinadas, não vêm dadas de forma acabada antes do desenvolvimento e fora de todo desenvolvimento (RUBINSTEIN, 2017b, p. 113).

O autor afirma ainda que essa relação entre as condições internas e externas do desenvolvimento das faculdades se configura como a base teórica e o marco de partida sobre a teoria das faculdades, sendo que os

[...] resultados da atividade humana, condensados no decorrer do desenvolvimento histórico, depositam-se em seus produtos. Sua assimilação pelo homem é condição indispensável e essencial do desenvolvimento das faculdades humanas. Esse condicionamento, com base nos produtos da atividade humana depositados historicamente, constitui um traço específico do desenvolvimento humano. O desenvolvimento das faculdades das pessoas tem lugar no processo de criação e assimilação dos produtos do desenvolvimento histórico da atividade humana. Mas o desenvolvimento das faculdades não é sua assimilação, a assimilação de produtos já preparados; as faculdades não se projetam no homem partindo das coisas, mas se desenvolvem no centro do processo da ação mútua entre homem, coisas e objetos, como produto do desenvolvimento histórico. O processo de desenvolvimento das faculdades do homem é o processo de desenvolvimento do homem, não das coisas que ele cria (RUBINSTEIN, 2017b, p. 119).

Ainda sobre essa questão, S. L. Rubinstein conclui que as “faculdades do homem são as condições internas de seu desenvolvimento, as quais, como as demais condições internas, formam-se sob a ação das externas no processo de ação mútua entre o homem e o mundo exterior (RUBINSTEIN, 2017b, p. 119).

Essa perspectiva traz a busca pelos aspectos fortes que existem em cada ser humano como uma possibilidade de caminho para alcançar o êxito do trabalho educativo, pois “a Educação que só vê insuficiências e só a elas enfatiza está condenada ao fracasso” (RUBINSTEIN, 2017b, p. 125).

O psicólogo não propõe uma Educação em si, mas discute Psicologia em diálogo com a Educação, uma vez que coloca o objeto de uma ciência como condição para outra e vice-versa. O trabalho educativo deve “ligar, com milhares de laços, o homem com a vida” (RUBINSTEIN, 2017b, p. 127), para que as pessoas sintam vontade de realizar tarefas e tomem essas tarefas como suas com o objetivo de solucioná-las.

Para Araújo (2013), S. L. Rubinstein brilhantemente impressiona pelo método de investigação e de apresentação, mostrando as leis gerais da formação da consciência e a relação dialética entre os processos psíquicos e a atividade prática do homem, por isso é considerado um dos criadores da Teoria da Atividade. Já para Souza (2019), a produção filosófico-psicológica materialista histórico-dialética de S. L. Rubinstein é de inestimável valor,

[...] mas ainda pouco explorada no ocidente, se comparada a capilaridade do alcance das produções de outros autores a ele contemporâneos e representantes das produções de matriz Histórico-Cultural. O acesso às suas obras ainda é difícil, apenas um limitado número de suas publicações foi traduzido para a língua portuguesa e/ou espanhola. Para além dos empecilhos da língua, fatores históricos também favoreceram o estabelecimento de entraves à pesquisa científica, em especial, o rigor da censura sofrida por S. L. Rubinstein durante o período stalinista da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS (SOUZA, 2019, p. 22).

Como já posto, a Psicologia Histórico-Cultural representou a busca pela construção de uma Psicologia que pudesse entender o ser humano em seu processo histórico, dialético e em sua materialidade, e daí uma imensa produção científica resultou do trabalho de vários autores. É bastante expressivo o contingente de autores que empreenderam seus trabalhos no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental, sendo que esta pesquisa propõe um estudo sobre alguns desses nomes que serviram como aporte teórico e investigativo para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental. Dentre eles, A. R. Luria, o neuropsicólogo russo, que foi “indubitavelmente, um dos expoentes do século XX no estudo e na compreensão dos processos psíquicos” (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 107).

Aleksandr Romanovitch Luria nasceu em 16 de julho de 1902, na cidade de Kazan e morreu no dia 14 de agosto de 1977 em Moscou (LONGAREZI; PUENTES, 2013). Sua trajetória acadêmica conta com os cursos na Faculdade de Direito, renomeado posteriormente para Faculdade de Ciências Sociais, na Faculdade de Medicina e de Pedagogia. Começou sua carreira nos primeiros anos da grande Revolução Russa, trabalhando no Instituto de Psicologia de Moscou. A partir de 1924, “parceiro e discípulo de L. S. Vigotski, integrou com A. N. Leontiev um grupo de intelectuais, constituindo a Tróika, envolvido com a criação de ‘uma

nova psicologia’, uma teoria do funcionamento intelectual humano fundamentada no materialismo dialético” (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 110).

Com Vygotsky como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (LURIA, 1988, p. 22).

Seus estudos estavam ligados

[...] à comprovação experimental das ideias da Psicologia histórico-cultural, à investigação da influência das diferenças culturais na atividade intelectual (viagens para a Ásia Central, Luria, 1974); ao estudo do papel do meio e da hereditariedade por meio de comparação do desenvolvimento mental de gêmeos (Luria, Mirenova, 1936; Luria, Iudovitch, 1956); aos estudos dos mecanismos de interiorização com o auxílio da análise da formação da regulação das ações das crianças pela fala (Luria, 1959); à sistematização do material teórico e experimental na elaboração do curso de Psicologia Geral (Luria, 2004). [...] Seus esforços levaram à criação da Neuropsicologia (Luria, 1947, 1969, 1973 e outros artigos e livros) (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 111).

Em um dos estudos sobre a atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais, A. R. Luria (1991) explica que a ciência histórica diferencia a fase de transição da história natural dos animais à história social do homem e aponta o trabalho social, o emprego dos instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem como fatores responsáveis pela mudança das formas de atividade psíquica, da estrutura do comportamento e pelo surgimento da consciência do homem. A linguagem como o principal meio de comunicação social, de transmissão de informações e assimilação de conhecimentos acumulados historicamente, é

[...] o fator fundamental da formação da consciência, pois consiste em que ela efetivamente penetra em todos os campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos, reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção, muda essencialmente os processos de atenção do homem, muda essencialmente também os processos da memória do homem. A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação (LURIA, 1991, p. 10-11).

Ao pesquisar sobre a reabilitação de funções por meio da reorganização dos sistemas, A. R. Luria (2017, p. 68) entende que, diferentemente do sistema funcional dos animais, “o desenvolvimento dos sistemas funcionais do homem pode se modificar para sistemas psicológicos de alta complexidade e mobilidade”; assim,

[...] durante o desenvolvimento da criança, esses sistemas submetem-se a uma reorganização intensa, e, como resultado, as mesmas tarefas começam a se realizar por meios totalmente diferentes. Precisamente durante o processo desse desenvolvimento, sistemas funcionais, tais como o sistema da percepção, da memória, do pensamento, mudam radicalmente sua estrutura psicológica e começam a se apoiar numa constelação totalmente diferente de funções psicológicas. Esse alto grau de plasticidade e de mudanças das operações, com o qual se realiza uma ou outra atividade psicológica, constitui uma das suas características fundamentais das funções psicológicas (LURIA, 2017, p. 69).

Entende-se a grande contribuição desse estudo para o trabalho de reabilitação das capacidades laborais dos inválidos durante a Segunda Guerra Mundial: A. R. Luria (2017) trabalhou com a terapia reabilitadora ocupacional nos atos da reorganização dos sistemas afetados e na compensação dos defeitos existentes. Além disso, analisou cientificamente os casos dos sistemas cerebrais que estavam destruídos e com lesões cerebrais e a possibilidade de reabilitação por meio da compensação das funções alteradas.

Esse importante trabalho e todas as outras contribuições da “abordagem luriana realizadas nas primeiras décadas do século passado, fortalecidas com a rica parceria com Vygotsky e Leontiev são fontes inspiradoras para a pesquisa em diferentes áreas do saber” (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 117).

As autoras Oliveira e Rego descrevem A. R. Luria como um pesquisador determinado

[...] (tal como um detetive quando investiga um crime) em compreender o complexo processo de constituição humana, que trabalhou simultaneamente como um cientista “clássico”, preocupado com o rigor metodológico e a consistência dos achados experimentais e como um cientista social “romântico”, intrigado com o drama humano e desafiado pelas muitas formas de constituição dos sujeitos (2010, p. 117).

Ainda no campo da Psicologia soviética, os estudos e as contribuições científicas da pesquisadora e psicóloga russa L. I. Bozhovich voltados para o desenvolvimento da personalidade do homem, desde a primeira infância até a fase juvenil, com ênfase nos sentimentos, necessidades, afetos e motivação, deram origem à Teoria Histórico-Cultural da Personalidade.

Lídia Ilinitchna Bozhovich nasceu em outubro de 1908 em Kursk e morreu em julho de 1981. Seu percurso acadêmico e profissional foi demarcado por um intenso trabalho científico e investigativo que começou durante a sua

[...] época de estudante no Instituto Lenine de Moscou realizou sua primeira pesquisa experimental sobre psicologia de imitação sob a direção de L. S. Vygotsky. Posteriormente trabalhou em um Sanatório de Psiconeurologia e mais tarde no Departamento de Psicologia da Academia de Educação

Comunista, dirigido por Vygotsky. Nos anos 30, trabalhou formalmente em Poltrava e passou a integrar o chamado Grupo de Jarkov, trabalhando como pesquisadora na Divisão de Psicologia da Academia Psiconeurológica de Jarkov em colaboração com A. N. Leontiev, A. R. Luria, A.V. Zaporozhets, E. P. I. Zinchenko. Em 1939 defendeu sua tese de doutorado, na qual, de forma interessante, concluiu que a assimilação do conhecimento por parte do aluno está significativamente condicionada pela mediação da personalidade. Essa ideia tornou-se um importante foco de seu trabalho acadêmico. Durante a segunda guerra mundial administrou uma divisão de terapia ocupacional em um hospital de evacuação na cidade de Kyshtym. Em 1944 começou suas atividades no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética onde, durante 30 anos, dirigiu o Laboratório dedicado ao estudo da formação da Personalidade criado por ela (PUENTES; LONGAREZI, 2015, p. 166).

Em sua trajetória de vida “destacou-se por seu brilhantismo, seriedade, persistência, inteligência, independência e trabalho original e profundamente científico” (SALGE; LONGAREZI, 2021, p. 1), sendo que recebeu as condecorações “Victoria sobre Alemanha”, “Valioso Labor durante a Grande Guerra Pátria” e a distinção de Educadora de Alto Nível.

L. I. Bozovich foi orientada pelas concepções de L. S. Vigotski, portanto seu trabalho se desenvolveu “no sentido de produzir uma teoria em que os aspectos afetivos e emocionais se constituíssem em unidade à dimensão cognitiva. Daí sua enorme contribuição para o campo da psicologia infantil” (FERREIRA; LONGAREZI, 2021, p. 125). Ainda nesse sentido, seu trabalho conferiu importante relação entre a Pedagogia e a Psicologia. Segundo a autora, a Psicologia poderia contribuir para o entendimento e o aprimoramento da Pedagogia, sendo que “seu interesse pela contribuição da Psicologia para a Educação se expressou na sua obra e no trabalho de seu laboratório” (FERREIRA; LONGAREZI, 2021, p. 168), de forma que identificou e analisou alguns problemas referentes à Educação e a solução destes pelas vias da Psicologia. Assim,

[...] a educação e seus problemas constituem, para Bozhovich, forças motoras do desenvolvimento da Psicologia como ciência. Ela confere à prática pedagógica um importante lugar na produção científica. [...] Entre os temas que lhe interessou tratar, a partir de sua concepção sobre as contribuições da Psicologia para a educação e da necessidade do desenvolvimento da Psicologia como ciência, destacam-se essencialmente os relacionados ao indivíduo, mesmo que nunca deixou de considerar e de estudar o papel dos contextos socioculturais na sua constituição (PUENTES; LONGAREZI, 2015, p. 170).

Nesse processo de estudo sobre a formação da personalidade do homem, L. I. Bozhovich empreendeu esforços investigativos em questões sobre a relação da criança com o meio, o modo como a “criança vivencia as novas condições de vida e de atividade a que tem acesso”, de acordo com o resultado de suas vivências, ou seja, como a relação das suas capacidades já adquiridas e as

condições do meio promovem seu desenvolvimento psíquico e a sua personalidade, sendo que o movimento dialético que se configura nessa relação se torna a “principal força motriz desse desenvolvimento” (FERREIRA; LONGAREZI, 2021, p. 127-128). Ainda na perspectiva dessa relação, fica entendido para L. I. Bozhovich que

[...] para compreender a influência do meio na formação das particularidades da criança segundo sua idade, há que se ter em conta, não somente as mudanças ocorridas no meio, mas também as mudanças ocorridas na própria criança que, por sua vez, constituem o caráter da influência do meio sobre seu desenvolvimento psíquico posterior (BOZHOVICH, 1976, p. 122-123).

Daí o entendimento da autora sobre o conceito de perejivanie: compreendendo o caráter ativo da criança e a sua relação afetiva com o meio como uma “unidade, um todo indivisível”. Todo esse processo na formação da personalidade da criança se dá, para L. I. Bozhovich, em uma “esfera motivacional” que se dá na “relação entre as emoções, afetos e necessidades” (FERREIRA; LONGAREZI, 2021, p. 129-130).

Segundo González Rey (2017), a psicóloga L. I. Bozhovich, ao buscar entender as particularidades da perejivanie e das necessidades da criança em articulação com suas possibilidades objetivas de satisfação, elabora os conceitos de posição social da criança e o de posição interna como etapas do desenvolvimento da personalidade.

O primeiro refere-se à posição que a criança ocupa no sistema de relações sociais, no qual está inserida. O segundo refere-se à atitude que a criança adota perante a posição objetiva que ocupa na vida e perante aquela que deseja ocupar em função de sua experiência, possibilidade, necessidades e aspirações surgidas anteriormente (BOZHOVICH, 1976, p. 140).

Como já mencionado, L. I. Bozhovic foi aluna e recebeu orientações de L. S. Vigotski e, dessa forma, vários estudos seus sobre o desenvolvimento e formação da personalidade incorporaram as concepções de seu professor que representaram um suporte para a sua abordagem científica. Portanto, o arcabouço teórico e o teor investigativo dessa autora extrapolaram ao longo de seus mais trinta anos de exercício profissional as bases vigotskianas, “apontando limites e novas possibilidades na compreensão do desenvolvimento com a execução de pesquisas” (SOUZA, 2016, p. 42) e tantos outros desdobramentos que compuseram a Teoria da Personalidade.

Assim como a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a Teoria Histórico-Cultural da Personalidade aqui postas, a Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade também se edifica sob as bases da grande escola histórico-cultural inaugurada por L. S. Vigotski, porém se “aproxima muito mais da obra de autores como S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, que defendem a ideia

do caráter ativo e gerador da psique humana e da unidade do cognitivo e do afetivo e nega as teses de A. N. Leontiev sobre a teoria da atividade, assimilação e interiorização” (PUENTES, 2019, p. 28).

A Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade desenvolvida por González Rey “fundamenta um caminho investigativo que permite a compreensão dos sentidos subjetivos e configurações subjetivas constituintes dos complexos processos psicológicos humanos produzidos nos diferentes espaços sociais” (SOUZA; TORRES, 2019, p. 34), compreendendo o conceito de subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Fernando González Rey nasceu em Cuba no ano de 1949 e faleceu em 2019 no Brasil. Como psicólogo e professor, contribuiu principalmente para a Educação, Psicoterapia e Saúde, pesquisa qualitativa e para a psicologia comunitária como desdobramentos epistemológicos e metodológicos de sua teoria (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019). Sua trajetória profissional e acadêmica conta com

[...] parte de seus estudos na antiga União Soviética (Doutorado em Psicologia, 1979; Doutorado em Ciências, 1987). Desde 1995, residia no Brasil [...] Ao longo de sua trajetória, lecionou em mais de 30 universidades em diferentes países do mundo, publicou mais de 30 livros e mais de outras duas centenas de trabalhos entre artigos científicos e capítulos de livro. Do ponto de vista teórico, González Rey foi especialmente inspirado pelas obras de L. Vygotsky, S. Rubinstein, L. Bozhovich e V. Chudnovski, sobretudo, em relação ao seu foco inicial no tema da personalidade em uma abordagem cultural-histórica. Em seu continente natal, González Rey foi um participante ativo do movimento da psicologia social crítica latino-americana nas décadas de 1980 e 1990, tendo trabalhado ao lado de outras figuras proeminentes no campo, como Martin-Baró, M. Montero, S. Lane, J. M. Salazar e B. Jiménez. [...] Por sua contribuição a esse contexto e à psicologia em geral, foi laureado como Prêmio Interamericano de Psicologia em 1991. Em 1997, González Rey inaugura um novo momento em seu trabalho com o livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*, no qual se aprofundou nos desdobramentos de seu trabalho até então para propor a teoria da subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica. Nas duas últimas décadas, seu foco de produção se concentrou no desenvolvimento de sua teoria (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 14-15).

No entendimento de sua teoria, González Rey apresenta que a subjetividade é

[...] uma produção do sujeito que tem como matéria-prima sua vida social e a cultura, porém, não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 34).

Ainda explica a subjetividade como um sistema complexo em desenvolvimento permanente, constituindo-se do simbólico e da emoção como uma unidade geradora de sentidos e configurações subjetivas. A emoção, nesta concepção, “não só é revitalizada, mas compreendida para além da visão naturalista das respostas apresentadas perante o ambiente” (SOUZA; TORRES, 2019, p. 38).

A parceira de vida e colaboradora de González Rey junto ao desenvolvimento da teoria, Albertina Mitjans Martínez, nascida no ano de 1949 em Cuba, também psicóloga, professora, pós-graduada em Moscou e em Havana, complementa a definição sobre subjetividade, destacando que

Tanto social quanto individual constitui-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção (MITJANS MARTINEZ, 2005, p. 20).

Dentro desse entendimento, Rossato e Mitjans Martínez (2013) esclarecem que, ao reconhecer o valor da cultura e da história, a Teoria de González Rey busca compreender a subjetividade possibilitando olhar o sujeito em seus processos singulares. Ainda sobre o valor da cultura e da história na teoria, González Rey explica que a subjetividade em seu processo dinâmico mantém uma relação contraditória com as duas, sendo que a subjetividade se estabelece nelas, mas também devido ao seu caráter gerador, “sua produção se singulariza, rompendo com as restrições que impõem a cultura e a história” (SOUZA; TORRES, 2019, p. 38).

González Rey categorizou como conceitos centrais para a Teoria da Subjetividade o sentido subjetivo, a configuração subjetiva, o sujeito e a subjetividade social e individual. Rossato e Mitjans Martínez analisam as categorias da seguinte maneira:

A relação complexa e dinâmica entre o social e o individual é uma das marcas que a distinguem de outras teorias que abordam a subjetividade. A subjetividade social existe em inter-relação com a subjetividade individual, sem que a primeira represente a soma da segunda, permitindo compreender a dimensão subjetiva – sentidos subjetivos e configurações subjetivas – dos processos e instituições sociais, nos diferentes contextos e momentos históricos em que se organiza, desentranhando os processos geradores das configurações subjetivas dos grupos sociais e o modo como estes se apresentam nos processos individuais. A subjetividade individual se organiza em torno de elementos essenciais na sua compreensão e desenvolvimento: o sujeito e a personalidade que interagem numa relação em que um é momento constituinte do outro sem que seja diluído por ele. O reconhecimento do caráter ativo, gerador, reflexivo e criativo do sujeito coloca a relação com o social em

permanente estado de tensão e rupturas, podendo gerar novas unidades de subjetivação individual e social. Já a personalidade, é considerada, nessa abordagem teórica, como um sistema subjetivo auto organizador da experiência constituída na história do sujeito, um sistema de configuração de configurações. Por ser um sistema autônomo, possui a plasticidade que lhe permite mudanças contínuas por meio da configuração entre o histórico e o atual, revelando- se também gerador de sentidos na história do sujeito. As configurações subjetivas são formas complexas de organização dos sentidos subjetivos produzidos nos processos de subjetivação individual e social, tendo caráter organizador e, ao mesmo tempo, gerador dos sentidos subjetivos, que são produções dos sujeitos resultantes dos desdobramentos simbólico-emocionais produzidos em nível individual, mas também pelas unidades sociais que atuam nos espaços da subjetividade social (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 290).

Dentre essas categorias, González Rey destaca como foco de seu interesse a categoria de sujeito. Para ele essa categoria diz respeito a uma minoria de pessoas, haja vista a massificação do sistema capitalista que impõe padrões determinados a serem seguidos; assim, “são poucas pessoas, nesse contexto, que abrem um espaço de projeção própria” (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 21). Essa mesma crítica o autor faz em relação à Educação que, em sociedades autoritárias, é utilizada para uniformizar os processos educativos, tolhendo nas crianças a criatividade e a capacidade de se posicionarem e de emergirem enquanto sujeitos. Continua sua análise apontando a Educação como um “processo de transformação social”, que se configura como um “caminho para o desenvolvimento de pessoas que sejam capazes de se confrontar com o normativo” (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 22).

Ainda discorrendo sobre a Educação pelo olhar da subjetividade, González Rey coloca em ênfase o lugar social da escola, a relação complexa e contraditória entre o individual e o social, a aula como espaço de comunicação que permite os questionamentos e a elaboração de problemas, e o “professor como um protagonista central, um produtor na estimulação de um processo” de individualização do conhecimento. Sobre a aprendizagem, explica que a forma com que a criança consegue articular o conteúdo nos vários espaços sociais e momentos da vida se configura como uma aprendizagem individualizada, de maneira subjetiva – o que o autor denomina como aprendizagem por modelo teórico (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 27).

É a aprendizagem que caracteriza a criança, o jovem ou adulto que está aprendendo e é capaz de transitar frente a uma situação concreta com recursos aprendidos que não estão evocados de forma direta pela situação. [...] Está integrada na vida e passa a ser uma motivação para o estudante. Está configurada subjetivamente em seu mundo (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 28).

Os estudos de González Rey relacionados à subjetividade no campo educacional, o autor destaca alguns desafios que a Educação apresenta e o que é importante avançar perante a realidade na Educação básica e no ensino superior.

Eu penso que na educação básica, é preciso desenvolver recursos para construir a aula como espaço social, no qual todos os estudantes se entrossem, contribuindo com a geração de recursos subjetivos diferenciados, permitindo configurar subjetivamente a ação de aprender, de estar em aula. É importante desfrutar a escola. Isso é importante na educação básica, mas também na universidade. Penso que, na educação superior, é preciso desenvolver um grupo de trabalho onde as pessoas vão se sentindo responsáveis e onde as pessoas possam ir trazendo questões que enriquecem o debate e assumam as responsabilidades de suas criações. Creio que trabalhar em grupo é fundamental também no desenvolvimento de linhas de pesquisa que possam crescer e desenvolver novos recursos teóricos. Para isso, é importante que haja líderes com capacidade geradora – o que é muito difícil, especialmente em nosso contexto, tão marcado pela colonização mental (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 31).

As questões elaboradas por González Rey propõem um grande desafio ainda a ser superado, uma demanda significativa de estudos, pesquisas e diálogos para compreensão da subjetividade nos contextos escolares e na promoção do ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos nesses processos. Para além de suas contribuições científicas na Psicologia, Pedagogia e na Saúde junto ao seu legado teórico, o autor deixa registrada na história uma brisa de esperança e de como deve ser genuinamente a continuidade da sua Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade.

Eu tenho muita confiança de que minha obra vai seguir abrindo caminhos. Seu propósito passa a ser parte do outro, que a vai continuando mudando, metamorfoseando. Assim é a vida. Uma obra são as criações que vão tomando vida. [...] Meu desejo é que ela siga transitando abrindo novos horizontes, siga encontrando bons criadores capazes de levar em consideração suas criações. Isso é o mais importante (GONZÁLEZ REY, 2019, n. p).

A partir de um extenso referencial teórico e metodológico produzido pelos pesquisadores nesse período soviético, os desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural possibilitaram o desenvolvimento de várias pesquisas experimentais, das quais emergiram os sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais.

Destaca-se que um “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”, enquanto sistema de ensino “significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 120).

O sistema didático, por sua vez, pode ser definido “enquanto um conjunto inter-relacionado dos objetivos educacionais com os princípios de sua organização, os conteúdos da educação, as [...] formas organizacionais, bem como os métodos de ensino; condicionados ao alcance dos objetivos de aprendizagem adotados pela comunidade educativa” (VALEEV; ZINNATOVA, 2013, p. 17 *apud* PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 205).

Retomando o contexto soviético do final dos anos 1950, Longarezi (2020a) elucida que, com a base comum, o movimento experimental que caracterizou a ação dos vários grupos que se debruçaram na edificação de uma perspectiva didática desenvolvimental levou à estruturação de perspectivas que, sob uma mesma base filosófica, epistemológica, ideológica, política e psicológica, se efetiva com singularidades que delineiam os sistemas didáticos assumidos, posteriormente, como modos particulares distintos de organização da condução do processo didático desenvolvimental.

Desse modo, os precursores dos sistemas tinham visões divergentes de algumas teses de L. S. Vigotski, o que levou as investigações para objetos e procedimentos diferentes, orientados por objetivos específicos (LONGAREZI, 2020a). Assim, os diversos tipos de sistemas didáticos formados podem ser classificados em três tipos: Sistema Didático Oficial (sistema tradicional); Sistema Didático Oficial Alternativo (sistema moderno); e Sistema Didático Alternativo (sistema moderno). Os sistemas didáticos alternativos (oficiais ou não) compreendem uma posição de contestação aos sistemas didáticos oficiais ou tradicionais existentes. Portanto, assumem “um conjunto de críticas em relação ao sistema vigente e de novos princípios propostos para a superação dos modelos anteriores” (PUENTES; LONGAREZI, 2020, p. 206).

Os dados apresentados no contexto dessas experimentações são reveladores das fortes discrepâncias de compreensão que se tinha dos sistemas na relação entre si e na relação com as teses principais de L.S. Vigotski, com divergências na demonstração dos impactos desenvolvedores dos estudantes como resultado de um ou outro sistema (LONGAREZI, 2019b, p. 265-266).

Conforme mencionado, várias teorias emergiram dos estudos realizados pelo grupo de L. S. Vigotski, dentre elas, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade. A partir de seu enfoque com base principalmente em A. N. Leontiev, emergiram dois sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e o sistema Galperin-Talízina. O sistema didático Zankov resultou de uma perspectiva histórico-cultural mais geral sob influência direta de L. S. Vigotski (LONGAREZI, 2022b).

Outros tantos sistemas didáticos emergiram do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental; portanto, os três sistemas didáticos desenvolvimentais mais conhecidos e difundidos são os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talízina e Zankov:

Figura 2 - Sistemas didáticos produzidos no contexto da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade



Fonte: LONGAREZI (2020a).

Cada um desses sistemas desenvolveu trabalhos experimentais e perspectivas teóricas e metodológicas próprias, tendo como base princípios comuns pautados na Psicologia Histórico-Cultural. Ancorados em teses vigotskianas, um dos pontos em comum entre os três sistemas está na “ideia do ensino que promove o desenvolvimento integral dos estudantes, que entende que o ensino adequado é o aspecto internamente essencial e universal do processo de formação das características humanas” (PUENTES; MELLO, 2019, p. 9).

Como representado na Figura 2, o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin produziu a Teoria da Atividade de Estudo com o foco fundamental em maior ou menor proporção, na análise do papel da tarefa de estudo e dos conteúdos curriculares no processo de autotransformação das crianças pela via do desenvolvimento do pensamento teórico (modos generalizados de ação e conceitos científicos) (PUENTES; LONGAREZI, 2013); o Sistema Galperin-Talízina produziu a Teoria da Formação de Ações Mentais por Etapas com o objetivo de pesquisar o desenvolvimento gradual dos processos mentais; e o Sistema Zankov produziu o método para uma Aprendizagem³ que desenvolve o coração, a mente e as mãos com o objetivo de estudar o

³ Neste texto assume-se “aprendizagem” para o termo russo *Obutchénie*, cujo conceito trata da unidade entre atividade de estudo e atividade pedagógica (DAVIDOV, 1996 [2020]), enquanto “[...] processo no qual a aprendizagem discente ocorre em colaboração com a ação docente” (LONGAREZI, 2021a, p. 388). A aprendizagem (*Obutchénie*) é compreendida neste contexto teórico não em seu sentido

desenvolvimento geral de qualidades como sentimentos internos, inteligência e os valores morais (LONGAREZI, 2020a).

Dos três sistemas, o mais difundido é o sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Vendo nessa perspectiva, Longarezi e Puentes (2020) explicam que a maioria das pesquisas relacionadas à teoria da aprendizagem desenvolvimental no Brasil foram realizadas sob o enfoque da atividade de estudo e quase todas são de autores russos e moscovitas. Em linhas gerais, é possível observar como os textos desse sistema chegaram em solo brasileiro e, em razão disso, pode-se afirmar que é o sistema didático desenvolvimental mais divulgado no país:

Se no começo da primeira década do presente século eram raros os estudos na perspectiva da atividade, no interior do enfoque histórico-cultural, e mais raros ainda em relação aos trabalhos de V. V. Davidov, resultavam praticamente inexistentes aqueles relacionados a outras tendências da teoria histórico-cultural, como por exemplo a psicologia histórico-cultural da personalidade e a teoria histórico-cultural da subjetividade, bem como a outros sistemas didáticos no interior da aprendizagem desenvolvimental para além do sistema no qual V. V. Davidov (1930-1998) fazia parte e era um de seus principais representantes. [...] As pesquisas no geral, limitavam-se ao período soviético, especialmente aos anos iniciais desse período, à produção efetuada no contexto do enfoque histórico-cultural da atividade, na Rússia, em Moscou, por A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e V. V. Davidov. O enfoque parcial, russo, moscovita, leontieviano, elkoniano e davidoviano que predomina nas pesquisas na América Latina e no Brasil (LONGAREZI; PUENTES, 2021, p. 18-24).

Tratando-se do sistema mais difundido, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, faz-se aqui uma breve apresentação de três expoentes da Psicologia Pedagógica Desenvolvimental e fundadores do sistema didático desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin, que recebe seus nomes: Daniil Borisovich Elkonin nasceu na Ucrânia em 1904 e morreu em 1984. O psicólogo traz uma importante contribuição à compreensão da dinâmica e das características do desenvolvimento humano e sua relação com o processo educativo da criança (LAZARETTI, 2008). Vasily Vasilyevich Davidov nasceu em Moscou em 1930 e morreu em 1998. Foi membro da Academia de Ciências Pedagógicas, doutor em Psicologia e professor universitário (LIBÂNEO, 2004). Já Vladimir Vladimirovski Repkin nasceu na Ucrânia em 1927 e morreu em 2019. O filósofo, psicólogo e didata “realizou aportes significativos no campo da didática da língua russa e, principalmente, da teoria e da prática da Atividade de Estudo” (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017, p. 270).

funcional, mas enquanto processo colaborativo (PUENTES, 2019). Dessa forma, quando houver “referência à aprendizagem (*Obutchénie*), reporta-se ao processo que ocorre com o estudante na colaboração com o professor, ou seja, à aprendizagem colaborativa” (LONGAREZI, 2023, p. 2).

Esses pesquisadores tinham a finalidade de estruturar um sistema didático que formasse e desenvolvesse o pensamento teórico dos estudantes em um processo colaborativo e de autotransformação, tendo como “base pesquisas teórico experimentais desenvolvidas ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterrupto” (PUENTES; MELLO, 2019, p. 30).

O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin se edificou “sob os fundamentos da teoria psicológica da atividade de estudo desenvolvida por A. N. Leontiev, tratada como atividade principal do jovem em idade escolar” (LONGAREZI, 2023b, p. 1).

Os experimentos e as teses realizadas nesse sistema foram desenvolvidos por D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin e um coletivo interdisciplinar e internacional composto por psicólogos, filósofos, filólogos, metodólogos, professores e pesquisadores das cidades de “Moscou, Kharkiv, Berlim, Riga, Tula, Volgogrado, Tomsk, Lugansk, Kiev, Samara, Ufa, Vila de Médnoe, entre outros” (LONGAREZI, 2023b, p. 7), marcando a existência de diferentes variantes do sistema. O grupo de Moscou responsável por uma dessas variantes, através da sua importante “atividade experimental, inaugura as atividades que marcam esse enfoque, apresentando-se como a responsável pela gênese e o desenvolvimento da teoria da aprendizagem desenvolvimental no contexto deste sistema didático” (LONGAREZI, 2023b, p. 7).

As atividades experimentais realizadas se expandiram também para a “República Democrática Alemã, em Israel, Vietnã, Cuba, Canadá, Inglaterra, Itália, Dinamarca, e Estados Unidos” (LONGAREZI, 2023b, p. 18). Na República Democrática Alemã, o grupo de Berlim

[...] também realizou intenso e importante trabalho de estudo, assimilação e pesquisa experimental realizado pelas equipes interdisciplinares vinculadas a J. Lompscher e seu grupo, simultaneamente à disseminação das ideias de Elkonin, Davidov e outros soviéticos que se erguem com a ampliação das traduções desses autores, que aos poucos ganham espaço inclusive na Alemanha Ocidental [...] produzindo interpretações específicas sobre a constituição humana, o estudo, a atividade e seus componentes, bem como sobre o papel do sujeito da atividade. A extensão dos estudos experimentais em território alemão representou uma importante contribuição para a edificação da Teoria da Atividade de Estudo (LONGAREZI, 2022, p. 2-6).

Puentes (2017) explica que, devido à natureza, intensidade e diversidade dos vários acontecimentos ocorridos no interior e exterior do sistema, pode-se identificar uma periodização que demarca pelo menos cinco etapas distintas do processo de constituição e desenvolvimento do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin:

- a) Etapa I – Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975);
- b) Etapa II – Criação das condições para a universalização do sistema (1975-

1982); c) Etapa III – Censura, perseguição, dissolução e paralização do processo de implementação do sistema (1982-1986); d) Etapa IV – Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação (1986-1994); e) Etapa V – Internacionalização e consolidação do sistema (1994-atualidade) (PUENTES, 2017, p. 26).

A idealização e a elaboração de teses que fundamentaram o sistema ocorreram nos anos de 1950 com os primeiros estudos psicológicos de D. B. Elkonin com crianças sobre o desenvolvimento da atividade de estudo no “Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar, do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR)” (LONGAREZI, 2023b, p. 12). Também foi criado o grupo de pesquisas de laboratório de Moscou, que foi composto por vários pesquisadores como o psicólogo V. V. Davidov, “P. M. Jacobson, L. P. Maltseva, E. A. Faraponova, K.V. Bardin, E. E. Shuleshko, entre outros” (LONGAREZI, 2023b, p. 12). Em 1958, com a instituição das escolas experimentais e a publicação da “resolução sobre o trabalho da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética Transcaucasiana – RSFST e seu estreitamento de laços com as escolas e os centros de investigação pedagógica”, ocorre uma importante ampliação e consolidação do programa de pesquisa desenvolvido, aumentando expressivamente o número das escolas experimentais (LONGAREZI, 2023b, p. 16). Na década de 1960, D. B. Elkonin e V. V. Davidov coordenaram uma série de estudos científicos e experimentos que alcançaram várias repúblicas soviéticas.

Muitos outros acontecimentos importantes compuseram a trajetória histórica do sistema, que teve sua gênese no grupo de Moscou, expandindo-se para muitas regiões da URSS, e foi responsável pela consolidação da teoria da atividade de estudo, em suas diferentes variantes como:

Em 1961, V. V. Davidov assume a chefia do Laboratório de Psicologia da Criança em Idade Escolar e D.B. Elkonin cria o Laboratório de Psicologia dos Adolescentes. Em 1963, membros do Instituto Pedagógico de Kharkiv intensificaram os trabalhos experimentais nas escolas nº 17 e nº 4, esse trabalho as colocam como as bases do projeto. Ainda em 1963, a escola no. 91 adquiriu o status de “escola experimental de Moscou nº 91 da Academia Russa de Educação”. No final da década de 1960, com o apoio de V. V. Davidov, criaram o laboratório de pesquisa no Instituto Pedagógico, sob a direção de F. G. Bodanskii com a colaboração, entre outros, de P.S. Zhedek, A. I. Alexandrova, A. M. Zakharova, Yu. P. Barkhaev, G. K. Sereda. Em 1976, o Ministério da Educação da RSFSR solicitou ao laboratório coordenado por V. V. Davidov apresentar o desenvolvimento do conteúdo do ensino fundamental. O sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin em seu período auge de expansão passou a estar nas escolas de massas. Em 1994, foi criada, com a participação direta de V. V. Davidov, a Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental, que reuniu professores, dirigentes, especialistas e cientistas

adeptos à essa abordagem. Dois anos depois, em 1996, o Conselho do Ministério da Educação da Federação Russa, reconhece o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, junto com o sistema tradicional e o sistema Zankov, um dos três sistemas estaduais. Em 1998, ano de falecimento de V. V. Davidov, a equipe de seu laboratório junto com D. B. Elkonin recebe o Prêmio do Presidente da Federação Russa em reconhecimento a importante contribuição do grupo de Moscou para o desenvolvimento da educação nacional. Em 2000, a partir de ideias iniciais de V. V. Davidov, foi criado o Instituto “Aprendizagem Desenvolvimental”, destinado à formação e preparação de professores; além de disponibilizar suporte metodológico para o trabalho pedagógico nas escolas de massas (LONGAREZI, 2023b, p. 13-18).

O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, além da Teoria da Atividade de Estudo, desenvolveu várias outras teorias auxiliares como a teoria do diagnóstico, da generalização, do pensamento teórico, da ascensão do abstrato ao concreto, da cooperação, da comunicação, da transição de um nível para outro, da modelagem, da formação de professores e do experimento formativo (PUENTES; LONGAREZI, 2019). Essas teorias, no modo como se tem compreendido, foram produzidas enquanto sistema de teorias, a partir do qual o nuclear de cada uma revela, por meio de seus nexos conceituais, sua existência intersistêmica. Nesse sentido, todas se constituem articuladas entre si e à Teoria da Atividade de Estudo, nuclear teórico do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin que institui essa abordagem de aprendizagem desenvolvimental (LONGAREZI, 2019c; 2022b; 2023b).

A Teoria da Atividade de Estudo foi produzida através de um intenso trabalho experimental “a partir da qual essa atividade guia do jovem em idade escolar se constitui enquanto “[...] uma das vias de realização da unidade do histórico e do lógico no desenvolvimento da cultura humana” (DAVIDOV, 1986 [2019], p. 215 *apud* LONGAREZI, 2023b, p. 20).

Como aspecto nuclear da Teoria da Atividade de Estudo, a atividade de estudo fundamentada em proposições teóricas lógico-psicológicas, orientada pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto), foi entendida como uma quase-pesquisa, que busca “[...] garantir que os alunos assimilem os conhecimentos no processo de resolução autônoma de tarefas de estudo que lhes permitam descobrir as condições de origem desses conhecimentos” (DAVIDOV, 1986 [2019], p. 221 *apud* LONGAREZI, 2023b, p. 21).

A atividade de estudo passou por mudanças ao longo de seus 40 anos de produção (1960 a 1998) em relação ao seu objetivo, conteúdo e estrutura, marcando a evolução de seu processo de formação didática e de seu desenvolvimento teórico e metodológico.

Nos anos de 1960 e 1970, quando o objetivo da atividade de estudo é o desenvolvimento do pensamento teórico, seu conteúdo consiste no pensamento

lógico-verbal, nos processos de assimilação de conceito teóricos, e a estrutura da atividade foca-se nas tarefas e ações. Na década de 1980 quando o grupo de Moscou assume como objetivo da atividade de estudo aprender modos generalizados de ação no universo dos conceitos científicos e o conteúdo principal é a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (DAVIDOV, MARKOVA, 1981 [2019], p. 45). Nesse período que se inicia no ano de 1979 e vai até 1991 os componentes da atividade de estudo oscilam entre a estrutura proposta por D. B. Elkonin em 1960 (restrita a tarefas e ações) e a estrutura da teoria psicológica da atividade de A. N. Leontiev que inclui necessidades, motivos e operações. Já em meados da década de 1990, os motivos que levam a pensar teoricamente são reconhecidos e se assume o desenvolvimento do estudante como sujeito como o objetivo da atividade de estudo. Período que se inicia com a introdução por D. B. Elkonin dos motivos educativo-cognitivos (ELKONIN, 1989b [2019]); e atinge sua máxima expansão com a inclusão, em 1997, por V. V. Davidov dos desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, meios e planos de cognição e de vontade (LONGAREZI, 2023b, p. 26).

Nesse processo de produção do grupo de Moscou, o trabalho teve como ênfase os aspectos objetivos da atividade de estudo, não chegando a desenvolver em pesquisas que investigassem aspectos subjetivos como os desejos e emoções; deste modo, “apenas nos anos finais de vida de seus precursores é que se tem uma estrutura, conteúdo e objetivos da atividade de estudo voltados para o desenvolvimento integral do sujeito” (LONGAREZI, 2023b, p. 26).

Algumas fases ou etapas marcaram a evolução da Teoria da Atividade de Estudo e foram denominadas como

etapa operacional, o papel e lugar fundamental, no processo de autotransformação das crianças, foram colocados única e exclusivamente no domínio de operações psíquicas, a partir de ações externas com objetos que deviam ser interiorizados (a passagem da ação externa para a ação interna), e no desenvolvimento da base orientadora da ação subsequente. [...] Etapa motivacional, o papel e lugar fundamental no processo de autotransformação foram transferidos das operações psíquicas para suas forças motrizes: necessidades e motivos. Durante essa fase, à escola de nível fundamental foi destinada a função de formação da esfera motivacional da Atividade de Estudo. [...] Etapa emocional, por fim, o papel e lugar do processo de autotransformação foram colocados nos desejos e emoções sobre a base dos quais se estabelece a esfera motivacional da atividade. Observa-se uma enorme preocupação quando se tenta explicar, do ponto de vista teórico, a unidade entre cognição e afeto (PUENTES, 2020, p. 14).

A Teoria da Atividade de Estudo tem como base os conhecimentos científicos, de forma que o conteúdo que dará rumo ao desenvolvimento da criança na idade escolar, ao possibilitar a reprodução dos conhecimentos, habilidades e capacidades produzidas historicamente pela humanidade, alicerçando uma nova forma de pensamento: o pensamento teórico (PUENTES; MELLO, 2019, p. 342). Assim, pelo processo de assimilação, o aluno reconstrói o

conhecimento científico que está impregnado nos objetos pela via do domínio dos modos de generalizados de ação, o que resulta em seu desenvolvimento psíquico.

Em relação ao desenvolvimento psíquico e o escolar, sob as bases teóricas de L. S. Vigotski, P. P. Blonski e A. N. Leontiev, D. B. Elkonin propõe seis etapas da periodização do desenvolvimento infantil, importante concepção que se tornou um dos fundamentos do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Nessa proposta, D. B. Elkonin aborda os períodos de desenvolvimento, as crises e os pontos de transição de período para o outro, o caráter histórico e social do desenvolvimento e seu processo dialético e, ainda, a atividade principal. A cada etapa, D. B. Elkonin destaca o desenvolvimento da criança em determinada fase etária, as mudanças nos motivos e necessidades da criança ocorridas pela transição entre os períodos e as crises. Afirmar ainda que, devido à relação dada entre o desenvolvimento escolar e o psíquico, torna-se “fundamental compreender as condições que a criança se encontra nesses momentos de transição” (LONGAREZI; PUENTES, 2019, p. 363). Os seis períodos estabelecidos na periodização de D. B. Elkonin foram designados por: Atividade de comunicação emocional direta (3 a 12 meses); Atividade objetual manipulatória (1 a 3 anos); Atividade de jogo de papéis (3 a 6 anos); Atividade de estudo (7 a 11/12 anos); Atividade de comunicação social (11/12 a 15 anos); e Atividade profissional de estudo (15 a 17/18 anos) (LONGAREZI; PUENTES, 2019, p. 360-363).

Na perspectiva do desenvolvimento infantil nas esferas escolares, os pensadores do sistema Elkonin-Davidov-Repkin se empenharam na organização das atividades educacionais contando com a elaboração dos livros didáticos, manuais metodológicos e pedagógicos e a formação dos professores que iriam atuar nos programas experimentais elaborados. A atuação e a contribuição dos professores no sistema foi de um imenso valor, sendo que as atividades como a organização de tarefa de estudo, fundamentalmente nova para as crianças, sua resolução conjunta e a organização da avaliação eram funções fundamentais para o desenvolvimentos dos propósitos desenvolvimentais do sistema, além de os professores precisarem de estar engajados no processo de discussões e estudos, serem criativos e se atentarem para as formas e métodos de interação e diálogos com os alunos.

Além de pesquisadores, de psicólogos e especialistas e metodologistas, o Sistema de Desenvolvimento Elkonin-Davidov teve outro coautor, sem cuja participação ativa não poderia ter sido criado. Estamos falando dos professores das escolas, com base nos quais um novo sistema de formação foi desenvolvido (REPkin; REPkina, 2019, p. 146).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, alicerçado em suas bases filosóficas, teóricas e metodológicas no intuito de promover o desenvolvimento infantil, pode levar a criança à “apropriação consciente dos conhecimentos escolares e à constituição do pensamento teórico necessário para compreender o mundo em que vivem, apropriando-se cada vez mais e melhor da cultura, emancipando-se e transformando a realidade” (LONGAREZI; PUENTES, 2019, p. 257).

Como já posto, o sistema, desde a sua gênese, foi se constituindo e consolidando a diversas mãos, com a participação de autores e colaboradores provenientes de vários lugares e grupos de estudos, dando-lhe um caráter heterogêneo e uma extensa proposição teórica e metodológica da Psicologia pedagógica desenvolvimental, configurando-se assim, como um dos sistemas didáticos desenvolvimentais mais difundidos para além da época e das fronteiras da ex-União Soviética. Sobre seu processo de difusão, Longarezi e Puentes (2020) esclarecem que na América Latina, especialmente em solo brasileiro, os estudos de vários pesquisadores sobre o sistema, relacionados

[...] à teoria da aprendizagem desenvolvimental ocorre no Brasil o mesmo que sucede com a psicologia histórico-cultural; há predomínio majoritariamente, a partir de uma perspectiva da atividade de estudo, russa, moscovita e davidoviana; assim como a psicologia histórico-cultural é, predominantemente, tratada do ponto de vista da atividade russa, moscovita e leontieviana. A maior parte dos psicólogos do período soviético a que o pesquisador brasileiro teve acesso nessas últimas quatro décadas são seguidores da teoria da atividade (A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov e L. A. Venguer), russos (A. R. Luria, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov e L. A. Venguer), moscovitas e/ou são representantes do pensamento moscovita (A. R. Luria, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov, L. A. Venguer) e leontievianos (D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov, L. A. Venguer, entre outros). No campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental, mais especificamente no interior da teoria da atividade de estudo, não é diferente. A maior parte dos trabalhos referenciados sobre essa teoria no Brasil foi realizada na perspectiva da atividade de estudo quase todos são de autores russos e moscovitas, pertencem ou foram escritos em parceria com V. V. Davidov e, no geral, são profundamente davidovianos. Essa forte influência que as pesquisas brasileiras têm sofrido gera, particularmente no campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental, uma apropriação unilateral da produção do período soviético; pois negligencia-se, com isso, uma enorme produção igualmente relevante e de similar qualidade; mas que encontra-se fora dos marcos desses critérios: 1) do ponto de vista da atividade de estudo, 2) russa, 3) moscovita e 4) davidoviana (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 223-224).

Nessa perspectiva, observa-se a importante incorporação do nome do psicólogo e didata V. V. Repkin na nomenclatura do sistema, representando a possibilidade de uma “visão mais

integral, contemporânea e dialética sobre o sujeito, a atividade de estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento” (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 226). O entendimento de sua notável contribuição para a consolidação do sistema, de seu papel de liderança na criação e fortalecimento do grupo de Kharkiv e de mais laboratórios e grupos em outras repúblicas soviéticas, de sua parceria junto a “V. V. Davidov na criação da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental”, além da adoção oficial da inclusão de seu nome ao sistema pelos “institutos de Psicologia de Kiev e de Kharkiv” e de outras localidades, e pelo reconhecimento vindo de V. V. Rubtson considerando-o “como um dos coautores da teoria psicológica da atividade de estudo”, se constituem como elementos e recursos que se tem produzido pelos pesquisadores e estudiosos do GEPEDI no sentido de “fundamentar a opção que se tem tomado, enquanto grupo, de assumir a nomenclatura de sistema Elkonin-Davidov-Repkin” (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 227).

O Sistema Galperin-Talízina, por sua vez, é o segundo sistema didático desenvolvimental mais conhecido no Brasil, embora não seja consensual o entendimento de que a produção de P. Ya. Galperin tenha culminado em sistema didático. Contudo, em Puentes e Longarezi (2020) essa problemática é tratada quando demonstram as razões pelas quais está se reconhecendo o trabalho erguido no escopo desse enfoque como o de um sistema didático alternativo desenvolvimental.

Este sistema leva o nome de dois de seus principais representantes. Piotr Yakovlevich Galperin, que nasceu na Ucrânia em 1902 e morreu em 1988, foi médico, psicólogo, colaborador de A. N. Leontiev, doutor em Ciências Psicológicas e professor da Universidade Estadual M. Lomonosov de Moscou e orientou, entre muitos alunos, V. V. Davidov e N. F. Talízina. Suas pesquisas e estudos experimentais seguiram as concepções de L. S. Vigotski e de A. N. Leontiev; criou o método de estudo da gênese dos processos cognoscitivos na criança e sua obra carregava os princípios do materialismo dialético e histórico (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013). Nina Fiódorovna Talízina nasceu em 1923, na região de Yaroslav, URSS, e faleceu em 2018, em Moscou. Foi psicóloga, membro correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas da extinta URSS, liderou a cátedra de Psicologia e Pedagogia da Universidade Estatal de Moscou e, dentre tantas, outras contribuições à Psicologia Pedagógica Soviética, colaborou com P. Ya. Galperin desde o início no desenvolvimento de sua teoria da formação das ações mentais e dos conceitos (LONGAREZI, 2017).

A Teoria da Formação das ações mentais e dos conceitos por etapas foi a principal contribuição científica de P. Ya. Galperin no campo da Psicologia e do Ensino, uma teoria que

compreende a formação das ações mentais e suas etapas, que são: motivacional, Base Orientadora da Ação (BOA), material ou materializada, linguagem verbal e ação mental, consistindo assim em uma proposta didática na qual as ações garantem a interiorização dos conceitos (LONGAREZI; PUENTES, 2021). Nesse contexto, a teoria, produzida juntamente com a pesquisadora N. F. Talízina e os colaboradores, desenvolve a ideia histórico-cultural da atividade externa que se constitui atividade interna para o sujeito, submetendo a formação e o desenvolvimento do pensamento científico a processos que se deem sequencialmente do intersíquico para o intrapsíquico, apoiado no objeto de aprendizagem e/ou sua representação, quanto menos desenvolvido estiverem as ações mentais mediadas pelo domínio científico do conceito (LONGAREZI, 2020a; 2021).

Segundo P. Ya. Galperin, três ideias básicas sustentam o planejamento da formação da ação mental e dos conceitos que são a identificação de um sistema de orientação, a instauração de um sistema de parâmetros da ação e a etapas da formação da ação mental. Dessas três ideias, o papel da orientação nos processos psíquicos e na atividade humana tem lugar central na sua teoria da assimilação: “na perspectiva da teoria de Galperin, a orientação que o sujeito constrói para a atividade determina, entre outros fatores, a qualidade da aprendizagem” (NÚÑEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 11).

A base orientadora é um modelo da ação, um modelo para o pensamento, vinculada ao conceito de atividade. Não é estática, uma vez que, no próprio desenvolvimento da atividade, pode ser reconfigurada ou atualizada em função das novas experiências dos estudantes. A BOA depende, dentre outros fatores, da natureza das tarefas ou das situações-problemas para as quais é necessária. Também depende das particularidades do conteúdo do conceito e do objetivo da ação, do caráter e da ordem das operações que entram na composição da ação, assim como das características dos recursos a serem utilizados na realização da ação (NÚÑEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, 2020, p. 117).

P. Ya. Galperin caracterizou três tipos de orientação relacionados com os tipos de aprendizagem; em destaque a orientação denominada do tipo III, adequada à formação dos conceitos teóricos. No terceiro tipo (BOA III),

a aprendizagem se baseia no método de análise dos objetos e permite estabelecer a orientação necessária para resolver qualquer situação de uma classe determinada dentro dos limites de generalização estabelecidos. Pela análise, o estudante distingue as características e os parâmetros essenciais do material em estudo, ou seja, aqueles corretamente necessários para realizar a ação. Esse tipo de orientação (BOA III) potencializa o desenvolvimento intelectual dos estudantes considerando sua natureza teórica (NÚÑEZ; RAMALHO; OLIVEIRA, 2020, p. 118).

Na formação da BOA III, o mecanismo psicológico pelo qual se elaboram e se mobilizam os conceitos teóricos, de forma a potencializar o desenvolvimento do pensamento científico dos estudantes e o desenvolvimento integral de suas personalidades, exige uma visão sistêmica, complexa e totalizante da teoria. Para N. F. Talízina (2017, p. 230), esse tipo de “base orientadora da ação garante a motivação positiva estável” no processo escolar das crianças.

Para Núñez e Oliveira (2017, p. 14), a contribuição de P. Ya. Galperin se “integra aos princípios teóricos de L. S. Vigotski e de A. N. Leontiev e menciona uma teoria da internalização da atividade histórico-cultural”. N. F. Talízina compreende que

esta teoria surgiu e se desenvolveu não como teoria da aprendizagem, mas como teoria da formação ontogenética da atividade psíquica. Entretanto, como a ontogenia do homem é, principalmente, o processo de assimilação da experiência acumulada pela humanidade, que sempre se realiza com a ajuda, em uma ou outra medida, de outras pessoas – ou seja, como atividade colaborativa, educação –, a teoria dada é, ao mesmo tempo, a teoria da assimilação, a teoria da aprendizagem (TALÍZINA, 1988, *apud* PUENTES, 2021, p. 141).

O extenso trabalho em pesquisa de P. Ya. Galperin, que resultou na criação do método e dos princípios teóricos sobre o desenvolvimento psíquico e a assimilação por etapas dos conceitos e das ações mentais conhecido e praticado por grande parte “dos didatas soviéticos e posteriormente fora da ex-União Soviética” como em Cuba e no México, juntamente aos trabalhos de natureza prática de N. F. Talízina e colaboradores com a proposição de uma psicologia pedagógica, caracterizaram “aquilo que Davidov (1996a) definiu com o nome de “sistema pedagógico” ou “científico-prático-pedagógico” (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 216). A concepção desenvolvida pelo grupo Galperin-Talízina cumpre com a maior parte dos critérios estabelecidos por V. V. Davidov para a constituição de um sistema didático desenvolvimental, sendo que

1) estabelece um conjunto de princípios teóricos; 2) surgiu com base no conceito histórico-cultural de L. S. Vigotski, sobretudo, na hipótese sobre a relação dialética existente entre aprendizagem, educação e desenvolvimento humano; 3) as pesquisas se sustentam em conceitos filosóficos e psicológicos importantes (atividade orientadora, ação mental, conceito, assimilação, aprendizagem, zona de desenvolvimento próximo, pensamento, etc.); 4) elaboraram uma teoria central –a teoria orientadora da atividade - e várias teorias auxiliares (teoria da formação por etapa das ações mentais e conceitos, bem como teoria da atividade aplicada à aprendizagem); 5) o sistema resultou na fundamentação teórica de casos práticos realizados em escolas-laboratório coordenados por N. F. Talízina e outros colaboradores; 6) a proposta inclui um conteúdo de aprendizagem específico (os conceitos científicos e os modos de ação) e formas ou métodos de usá-lo na prática (o método de orientação de tipo III) (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 219).

Além disso, essa concepção cumpre também com o que N. F. Talízina considerou como dois novos critérios para definir um sistema didático desenvolvimental, que é a “formação sistemática e especial de professores para trabalhar com a proposta e de acordo com os manuais didáticos e a preparação de especialistas em didática” (TALÍZINA, 2009, p. 380, *apud* LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 221). Assim sendo, o trabalho de P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e seus colaboradores foi reconhecido por V. V. Davidov e por “outros dez autores em momentos distintos e com objetos de estudos diferentes, distribuídos ao longo de trinta e cinco anos de pesquisa teórica nos períodos soviético e pós-soviético” (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 221) como um sistema didático desenvolvimental e

sustentam a mesma tese que estabelecemos no interior do grupo de pesquisa Gepedi (PUENTES, 2015, 2017; LONGAREZI, 2019a, 2020a, 2020b; LONGAREZI; SOUSA, 2018; PUENTES; LONGAREZI, 2018), sem conhecimento prévio desses trabalhos (excetuando a entrevista de V.V. Davidov), que defende que a concepção de aprendizagem desenvolvimental de Galperin-Talízina pode ser considerada um sistema didático porque cumpre a maior parte dos critérios elencados (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 221).

Dessa forma, é indiscutível a significativa contribuição de toda produção realizada no interior do sistema Galperin-Talízina no desenvolvimento teórico, metodológico e experimental da Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

No que tange ao Sistema Zankov, embora tenha sido reconhecido incondicionalmente como sistema didático no contexto soviético, este ainda é pouco conhecido no Brasil. Suas obras só chegaram no país mais recentemente e pesquisas com esse enfoque são ainda mais tímidas (AQUINO, 2013; FEROLA, 2019; FEROLA; LONGAREZI, 2020b; PEREIRA, 2020; AMORIM, 2022).

O seu precursor Leonid Vladimirovich Zankov, que nasceu em 1901 em Varsóvia/Polônia e faleceu em 1977. Foi professor, psicólogo, defectólogo e pedagogo. Foi aluno e orientando de L.S. Vigotski e estudou profundamente o problema das relações entre *Aprendizagem* e desenvolvimento. Sua carreira pedagógica teve início no contexto da Guerra Civil russa e, ao longo de sua trajetória, sistematizou por meio das pesquisas e estudos experimentais o processo de edificação do sistema que recebeu seu nome. L. V. Zankov produziu um Método para uma *Aprendizagem* que desenvolve Mente, Coração e Mãos (inteligência, sentimento e valores). No ano de 1996, o sistema Zankov foi reconhecido pelo Ministério da Educação russa como um dentre os três sistemas estatais de ensino (sistema Elkonin-Davidov-Repkin, sistema Zankov e sistema tradicional) (LONGAREZI, 2020b).

No Sistema Zankov foram desenvolvidos princípios e orientações metodológicas com o objetivo declarado de formação e desenvolvimento integral do estudante (FEROLA; LONGAREZI, 2021). L. V. Zankov (2017) explica que os princípios didáticos desempenham papel importante e regulador no processo de ensino em suas diversas formas e tem a finalidade de promover da melhor maneira o desenvolvimento geral e ótimo dos escolares. O autor destaca alguns indicativos que não contribuem com o processo de desenvolvimento intensivo dos estudantes, como a

[...] redução não autorizada do material docente, o ritmo lento injustificado de estudo e as repetições reiteradas e monótonas [...] Também a pobreza dos conhecimentos teóricos, o caráter superficial destes e a subordinação à formação dos hábitos constituíram uma circunstância desfavorável. Um círculo extremamente limitado do conhecimento direto do mundo circundante, por meio de excursões e observações, contribui para o verbalismo no ensino: a curiosidade das crianças não encontra satisfação; a carga fundamental recai na memória, em prejuízo do pensamento; não existe ou existe debilmente uma motivação interna para a aprendizagem. A unificação do processo da atividade docente não dá a possibilidade para a individualidade manifestar-se e desenvolver-se (ZANKOV, 2017, p. 174).

Nesse processo de experimentos do sistema, foram elaborados os seguintes princípios didáticos: 1) a aprendizagem com um alto nível de dificuldade – “caracteriza-se por elevar certa norma média de dificuldade abstrata e, antes de tudo, por manifestar as forças espirituais da criança, por dar-lhe direção e via livres”; 2) o papel principal do conhecimento teórico – “o incessante enriquecimento mental do escolar com um conteúdo variado cria condições favoráveis para uma compreensão cada vez mais profunda dos conhecimentos que adquire, já que estes se incluem num sistema amplamente desenvolvido”; 3) o avanço em ritmo acelerado no estudo do material planejado – “dá a possibilidade de revelar os diferentes aspectos dos conhecimentos que se adquirem e de aprofundá-los. Esse princípio tem tanto um caráter quantitativo, como, principalmente, qualitativo”; 4) a conscientização do processo de aprendizagem por parte dos estudantes – “a conscientização está dirigida internamente, para o decurso da atividade docente”; e 5) o desenvolvimento da classe de estudantes como um todo – “para tratar de descobrir as possibilidades do escolar e para criar as condições favoráveis ao desenvolvimento dessas possibilidades, considera necessário dar via livre à individualidade” (ZANKOV, 2017, p. 174-177).

Além desses princípios, no contexto da proposta zankoviana foram elaboradas quatro qualidades pedagógicas, que são: a multilateralidade, que se configura como o fundamento do desenvolvimento da diversidade real da atividade psíquica dos escolares; o caráter do processo,

que diz respeito ao processo didático, que é composto por etapas em relação orgânica e integrada; as colisões, que são os agentes responsáveis para o início da atividade intensiva dos escolares; e a variabilidade, que é a parte da flexibilidade para atender as necessidades pessoais tanto dos professores quanto dos estudantes. O método ainda prevê a formação de coletivos, a relação amigável entre professores e alunos, o foco no pensamento independente dos estudantes e o papel ativo do estudante no processo da aprendizagem desenvolvimental. Assim, como já mencionado, o método proposto nesse sistema tem o intuito de desenvolver o pensamento científico do estudante e a formação e o desenvolvimento de qualidades como os sentimentos, as atitudes e os valores morais (FEROLA, 2019; FEROLA; LONGAREZI, 2021).

Em seus trabalhos pedagógicos e psicológicos investigativos, L. V. Zankov analisa as linhas de desenvolvimento da atividade psíquica dos estudantes menores e escreve:

A organização de nosso sistema didático experimental, dirigido ao desenvolvimento geral ótimo dos escolares, parte do postulado de que o processo de desenvolvimento geral do escolar está determinado pelo caráter do ensino. A organização do ensino intervém ou atua como a causa, enquanto o processo de desenvolvimento escolar atua como a consequência. A relação de causa/consequência é importante porque nela se manifesta a condicionalidade do processo de desenvolvimento dos escolares. Isso não significa, no entanto, que a dependência do desenvolvimento com respeito ao ensino deva ser entendida de uma maneira monovalente. Além da determinação externa ao processo de desenvolvimento, é-lhe própria uma condicionalidade interna. Constitui sua base a unidade e a luta de contrários (ZANKOV, 2017, p. 179).

Segundo Aquino (2019, p. 259), as obras L.V. Zankov configuram um caminho a ser seguido na pesquisa em didática, oferecendo a possibilidade de avanço na qualidade da Educação e do desenvolvimento dos escolares. Seu trabalho investigativo sobre as “regularidades objetivas da relação entre o ensino e o desenvolvimento mental dos escolares é exemplo de rigor metodológico e teórico. Seus experimentos longitudinais são experiências raras e originais na história da pedagogia”.

De acordo com esse pensamento e cientes da relevância da obra zankoviana e suas contribuições metodológicas e didáticas, recentes estudos⁴ têm se voltado para a análise do pensamento de L.V. Zankov no Brasil. Entre esses estudos, destacam-se as pesquisas de

⁴ Ver mais em: "*Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*" v.7, n.2 (mai. /ago. 2023). Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2343>

Longarezi (2023c), Pereira, Rezende e Aquino (2023), Garcia, Miranda e Noletto (2023), Longarezi e Ferola (2023), Guseva e Martins (2023), Viktorovna e Alexandrovna (2023), assim como Amorim, Marco e Pereira (2023).

Do mesmo modo que não há homogeneidade na concepção e constituição da Teoria Histórico-Cultural, os sistemas didáticos soviéticos apresentam suas especificidades em relação às finalidades, aos processos didáticos e metodológicos e quanto às suas estruturas; entretanto, a característica desenvolvimental, que faz parte de todos eles, permite que estejam organizados para o desenvolvimento intelectual dos estudantes – do pensamento teórico –, comungando, assim, da mesma gênese: os princípios histórico-culturais e desenvolvimentais. Pode-se observar que os três sistemas didáticos desenvolvimentais experimentais aqui expostos desenvolveram e aprofundaram seus trabalhos científicos de maneira titânica, cada um à sua concepção,

[...] enquanto sistema Zankoviano parece ter sido muito mais prático do que teórico [...] se foca na elaboração de métodos específicos de aprendizagem dos conteúdos escolares a partir da descoberta do papel da palavra na formação de conceitos e não tanto nos próprios conteúdos, [...] o sistema Galperin-Talízina mais teórico do que prático [...] foca na elaboração de um método geral de assimilação tendo por pressuposto metodológico a atividade objetual e a crítica às proposições de Vigotski para a formação do pensamento teórico [...] e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin mais equilibrado quanto às duas dimensões [...] foca no conteúdo da aprendizagem como fonte do desenvolvimento psíquico (pensamento teórico), do qual deriva todo o resto, inclusive os métodos (LONGAREZI; PUENTES, 2020, p. 2017).

À vista dos três sistemas, percebe-se que a concepção de Aprendizagem Desenvolvimental que chegou ao Brasil e que ainda exerce influência no trabalho dos professores e pesquisadores está ligada, em maior grau, à Psicologia Histórico-Cultural da Atividade e ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin. A ideia de Aprendizagem Desenvolvimental dos sistemas Galperin-Talízina e Zankoviano, além de apresentar particularidades próprias das teorias que endossam os sistemas que diferem-se do enfoque anterior, continua limitada a um número reduzido de grupos de pesquisa e com menores quantidades de publicações (NÚÑEZ, 2018; NÚÑEZ; RAMALHO, 2018; AQUINO, 2013; PUENTES, 2018). Sobre essa questão, tem-se a seguinte explicação:

No sistemático processo de adoção e aperfeiçoamento da Aprendizagem Desenvolvimental no Brasil alguns problemas têm sido enfrentados. Além da questão das generalizações indevidas, os pesquisadores tem enfrentado o problema da disponibilidade significativa de fontes bibliográficas em qualquer língua, inclusive em russo, ucraniano, bielorrusso, lituano e etc., sobre a temática; a escassez de familiaridade com esses idiomas eslavos com alfabeto

cirílico, o que obriga a recorrer a traduções efetuadas por terceiros que dominam a língua, mas nem sempre a teoria; o enorme distanciamento espacial, temporal, histórico, político, cultural e educacional que existe entre o modelo de sociedade que conhecemos e a sociedade que caracterizou o período soviético que se pesquisa; o enorme desafio que representa o diálogo com interlocutores diretos que não estão mais fisicamente presente, o que compromete a comunicação, a compreensão da teoria e impõe a necessidade da interlocução com fontes indiretas (PUENTES, 2019, p. 3).

Segundo Longarezi (2020a, p. 1), a Didática Desenvolvimental emerge “de um complexo e rico movimento produzido experimentalmente em seu período auge de 1957 a 1984; tem princípios comuns, mas guarda particularidades que caracterizam seus diferentes sistemas”.

Aprender a generalidade e a singularidade que a constitui é fundamental para que a *Obutchénie* Desenvolvimental seja conceitualmente revelada a partir de seu próprio processo lógico histórico e, em consequência, para que se expresse na unidade contraditória, como expressão dialética do singular-particular-universal (LONGAREZI, 2020a, p. 1).

É importante reconhecer que os objetivos da Didática Desenvolvimental não ficaram estáticos na história de sua constituição e tiveram interpretações diferentes entre os vários grupos de psicólogos e didatas que trabalharam na edificação dessa perspectiva, além de também ter sofrido alteração no interior de cada grupo, em cada sistema, bem como nas diferentes variantes internas aos sistemas.

Essa perspectiva didática emergiu em resposta às diferentes concepções que indistintamente ignoraram o lugar do sujeito e seu desenvolvimento na organização dos processos didáticos ao priorizar o ensino, a aprendizagem, o conteúdo e/ou os métodos (PUENTES; LONGAREZI, 2018), com a finalidade de desenvolver as capacidades psíquicas e pensar em seus processos e avanços históricos, ou seja, o desenvolvimento do estudante como sujeito e personalidade.

A Didática Desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada a Pedagogia, ocupa-se da 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 [...] como objetivo. Em outras palavras, a didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem como condições desse processo (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 11).

Segundo Puentes e Longarezi (2013), no contexto didático-pedagógico da escola desenvolvimental, Ensino-Aprendizagem-Desenvolvimento se constitui unitária e dialeticamente como processo ativo no qual professores e alunos, sujeitos desse processo, encontram-se na condição de atividade, entendida como conceito-chave na tradição da Teoria Histórico-Cultural para explicar a relação homem-natureza.

Libâneo (2015) analisa a didática com base nos pressupostos histórico-culturais e mostra alguns saberes docentes relacionados a: seu objetivo e objeto como o conhecimento do conteúdo, domínio da metodologia de ensino, conhecimento dos motivos dos alunos, conhecimento das práticas socioculturais que atuam na atividade pedagógica e características pessoais e profissionais do professor. Nessa perspectiva, o trabalho do professor implica na “criação e organização das condições objetivas e subjetivas para a elaboração e o desenvolvimento de atividades de estudo” (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p.11).

Por ter sido mencionada inicialmente por V. V. Davidov (1986/1988), a Didática Desenvolvimental pode ser encontrada no interior da Teoria da Atividade e, para alguns estudiosos, é identificada como Didática Desenvolvimental da Atividade (PUENTES; LONGAREZI, 2017). Já no Brasil essa perspectiva didática foi traduzida como Didática Desenvolvimental, Aprendizagem Desenvolvimental, Ensino Desenvolvente e Ensino Desenvolvimental; contudo, percebe-se que a efetivação na “prática dos processos que levam à consecução dos objetivos da Educação, da escola e da pedagogia que a tradição da Teoria Histórico-Cultural sustenta e defende; e a produção do conhecimento novo no campo investigativo” continuam sendo a missão dessa ciência (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 156).

No âmbito brasileiro, a Didática Desenvolvimental tem se apresentado como objeto de estudos de pesquisadores da área em diálogo com estudiosos de vários lugares do mundo, com o objetivo de “apreender os modos e condições de realização de um tipo de aprendizagem desenvolvimental que promova o desenvolvimento no contexto escolar brasileiro, considerando suas especificidades histórico-político-econômico e culturais” (LONGAREZI, 2020a, p. 3).

Assim como os sistemas didáticos soviéticos produzidos a partir das diferentes concepções histórico-culturais da Didática Desenvolvimental, surgiram também perspectivas didáticas brasileiras. Dentre elas pode-se citar: 1) *Obutchénie* por unidades e 2) Atividade Orientadora de Ensino.

A abordagem desenvolvimental brasileira *Obutchénie* por Unidades apresenta-se como uma proposta “didática dialética e desenvolvedora do homem e da sociedade, alicerçada sob as

forças contraditórias da existência humano-cultural que se efetivam como unidade e por unidades”, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na Didática Desenvolvimental. (LONGAREZI; SOUZA, 2018, p. 477).

A *Obutchénie* por Unidades propõe alguns princípios didáticos que norteiam e compõem a “história do desenvolvimento da formação de conceitos científicos e o pensar teórico de estudantes e professores” (LONGAREZI; SOUZA, 2018, p. 491); são eles:

1. Princípio da aula como impulsionadora da situação social de desenvolvimento; 2. Princípio da contradição, do confronto e das crises como geradores da ruptura e do desenvolvimento; e 3. Princípio da centralidade da *Obutchénie*-desenvolvimento como unidade dialética e formativa. (LONGAREZI; SOUZA, 2018, p. 488).

Essa perspectiva surge a partir do trabalho de estudo e investigação de alguns pesquisadores do GEPEDI da UFU no âmbito da Educação Básica ao Ensino Superior.

De acordo com outra abordagem didática, a Atividade Orientadora de Ensino configura-se também como uma concepção brasileira desenvolvimental, cujos fundamentos teórico-metodológicos estão ancorados na Teoria Histórico-Cultural e nos estudos e obras sobre a atividade de A. N. Leontiev.

Com a proposta de abordar a Educação escolar na perspectiva de uma criação humana, em resposta à necessidade de preservação e socialização da cultura, busca-se demonstrar como ela se configura em um modo de organização do ensino para que a escola possa promover o desenvolvimento humano em sua máxima potencialidade (MOURA; ARAÚJO; SERRÃO, 2018).

A AOE compreende-se como unidade entre a atividade de aprendizagem do estudante e a atividade de ensino do professor, uma vez que

se constitui a partir de “uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõe ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar” (MOURA; ARAÚJO; SERRÃO, 2018, p. 217).

A Atividade Orientadora de Ensino ancora-se nos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe), com o intuito de revelar como a atividade pedagógica se relaciona com a estrutura da atividade humana na dimensão daquela atividade que promove o desenvolvimento humano (MOURA *et al.*, 2010).

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica da Faculdade de Educação da USP (GEPAPe), coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura e pela Prof^a Dr^a Elaine Sampaio Araújo, foi criado em 2002, está sediado na Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo (FEUSP) e tem se dedicado ao estudo dos processos de aprendizagem no âmbito da organização do ensino, em particular na área da Matemática, considerando os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e, de modo mais central, na Teoria da Atividade (GEPAPe, 2023).

O grupo conta com um conjunto de profissionais e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, que ao longo de mais uma década vêm

[...] exercitando a reflexão sobre atividade de ensino, pressupondo a atividade de aprendizagem e focalizando a história do conceito em matemática. Como produto destas atividades, destacam-se: elaboração, execução e avaliação de oficinas pedagógicas, centradas em atividades orientadoras de ensino; acompanhamento pedagógico de profissionais da rede pública de ensino em diversas administrações públicas; estudo bibliográfico dos pressupostos teóricos-metodológicos da organização do ensino; a produção e socialização de conhecimento acadêmico específico nesse campo. Como se evidencia, tais ações, desempenhadas por sujeitos, profissionais que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior, vêm abrangendo os processos de formação inicial e continuada de professores, tanto nos limites da Faculdade de Educação e Colégio de aplicação como nos diferentes âmbitos da administração pública (GEPAPe, 2023).

O GEPAPe tornou-se uma rede cooperativa formada por núcleos denominada “GEPAPe em Rede” e, em 2022, comemorou vinte anos de atuação com uma extensa produção acadêmica em forma de teses, dissertações, artigos, livros, materiais de ensino, colóquios, debates e palestras dos membros do grupo em todo o âmbito nacional.

Pode-se perceber que ambas as concepções didáticas desenvolvimentais brasileiras se desdobram em um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento social e humano, preocupados com a realidade escolar e comprometidos com uma Educação humanizadora e emancipadora.

Haja vista o estudo que, nesta pesquisa, se toma sobre a grande escola psicológica e pedagógica Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental, abre-se aqui breve diálogo com a Educação brasileira. Na antiga União Soviética foi necessária uma reforma para a reestruturação da Psicologia e da Pedagogia nos âmbitos escolares, de forma que os olhares se voltaram para uma Educação que promovesse a aprendizagem-desenvolvimento. A Educação, então, deu um “salto” qualitativo e mudou de patamar. Segundo Goldemberg (1993), a Educação tem como uma de suas formas de atuação mais importantes a escolarização. Nesse lugar aconteceram as mudanças propostas pelos pesquisadores, professores, psicólogos, didatas soviéticos e muitos outros envolvidos nesse labor de lutas, retrocessos, avanços e conquistas.

No contexto do sistema escolar brasileiro, as “lutas” seguem em prol de uma Educação pública de qualidade socialmente referenciada. Há de se conquistar a valorização dos profissionais da Educação, a ampliação das condições de acesso e permanência e as condições de aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes nas instituições de Educação Básica e do Ensino Superior. Um manifesto contra a Educação que reafirma as diferenças sociais de classe, de raça e etnia, de gênero, de orientação sexual, entre outras formas de fragilidades do ser humano (LONGAREZI, 2022b). Enfim, o país vivencia, em pleno século XXI, um desmonte nas/das políticas públicas, o que aumentou em muito a profundidade do vazio em que se encontra a sociedade e suas leis de justiça, cidadania e educação. Há muito o que fazer.

A Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental podem configurar uma luz para os nossos vieses políticos e educacionais, com seus pressupostos teóricos-metodológicos-didáticos como o conceito de mediação e de zona de desenvolvimento possível; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; a Atividade de Estudo; o estudo sobre os sentidos, significados, motivos, afetos; a formação de coletivos; a relação amigável entre professores e alunos; dentre outras concepções que podem fornecer importantes subsídios para a criação de situações propícias ao aprendizado e à consolidação de posturas políticas educacionais que sejam capazes de promover uma Educação humanizadora. Esse direcionamento há de servir de referência para o ideário educativo brasileiro, fortalecendo as ações e reflexões para que sejam construídas coletivamente possibilidades para uma Educação de todos, para todos e com todos.

Nesse breve diálogo, nega-se a intenção de comparação entre as realidades sociais, políticas e educacionais dos países distintos e entende-se as possibilidades reais de emprego das teorias no âmbito brasileiro; portanto, considera-se o estudo e a pesquisa como fontes de análise, de busca e aprimoramento teórico e metodológico, especialmente no campo da Didática, assim como se vê especialmente nas propostas do GEPEDI e GEPAPe. Nessa perspectiva, as proposições desta investigação que procuram entender quanto, como e onde se pesquisa a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental no país e, em específico na Região Sudeste, já se “descortina um véu” para novas alternativas, novos pensamentos e, com esperança, novos rumos.

Dessa forma, o estudo até aqui empreendido sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental e seus desdobramentos teóricos e metodológicos foi desenvolvido com o intuito não somente de possibilitar um melhor entendimento sobre as concepções, mas também empreendê-las como fundamento basilar para a construção do mapeamento da Teoria

Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental nos programas de pós-graduação em Educação na Região Sudeste do Brasil.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NAS PESQUISAS DA REGIÃO SUDESTE

O mapeamento do lugar que a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental vêm ocupando no Sudeste brasileiro foi realizado com base nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação credenciados pela Capes, refinados pela BDTD e pelos repositórios das IES a partir dos 13 descritores histórico-culturais/desenvolvimentais selecionados previamente: Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Subjetividade; Psicologia Histórico-Cultural; Teoria da Atividade; Teoria da Atividade de Estudo; Atividade de Estudo; Atividade Orientadora de Ensino; Aprendizagem Desenvolvimental; Ensino Desenvolvimental; Didática Desenvolvimental; Sistema Elkonin- David-Repkin; Sistema Zankov; e Sistema Galperin-Talízina.

A partir dessa coleta e seleção, 55% da totalidade da produção discente vinculada ao escopo desta investigação compôs o corpus da pesquisa, foi categorizado em fichas e será elemento principal para as análises, conforme os critérios apresentados.

Para uma visão ampla da composição do lócus da pesquisa, o Quadro 1 mostra a distribuição geográfica das 29 IES selecionadas na Região Sudeste, identificadas por estado, onde pode-se verificar que o estado de São Paulo apresenta o percentual de 58,62%, com 17 instituições selecionadas, seguido dos estados de Minas Gerais, com 20,68% das IES com teses e dissertações defendidas com o aporte teórico histórico-cultural e desenvolvimental identificadas em 6 instituições, o estado do Rio de Janeiro com 17,24% (5 IES) e o estado do Espírito Santo com 1 IES, totalizando um percentual de 3,44%.

Quadro 1 - Distribuição das Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Sudeste identificadas por estado

São Paulo – 17 IES – 58,62%
PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
USP SP - Universidade de São Paulo
UNESP MARÍLIA - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNESP PRES. PRUDENTE - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista
PUC CAMPINAS - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
MACKENZIE - Universidade Presbiteriana Mackenzie
UNESP ARARAQUARA - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP RIB. PRETO - Universidade de São Paulo USF - Universidade São Francisco UNESP RIO CLARO - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” METODISTA - Universidade Metodista de São Paulo UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo UNINOVE - Universidade Nove de Julho UNICID - Universidade Cidade de São Paulo
Minas Gerais – 6 IES – 20,68% UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas PUC MINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais UFV - Universidade Federal de Viçosa UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
Rio de Janeiro – 5 IES – 17,24% UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro UFF - Universidade Federal Fluminense UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro PUC RIO DE JANEIRO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Espírito Santo – 1 IES – 3,44% UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: elaborado pela equipe da pesquisa.

Em relação à natureza das IES em que foram desenvolvidas as pesquisas há as universidades públicas, podendo estar na instância estadual ou federal e as privadas; além disso, podem ser instituições filantrópicas ou confessionais. Das 29 IES que compõem essa investigação, 13 são da esfera pública federal, 6 são entidades públicas estaduais, 3 são fundações privadas e 7 são organizações particulares, filantrópicas e confessionais. Esses dados revelam que a maior concentração da produção das teses e dissertações é desenvolvida nas esferas públicas da região, sendo 65,52% do total.

Algumas possíveis explicações para a diferença nos percentuais que demarcam maior índice das instituições públicas à Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental em relação às instituições privadas podem estar relacionadas ao foco de interesse e a orientação dos pesquisadores e professores, ao objeto de estudo das investigações, assim como a existência de grupos de estudos e pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação voltados para o enfoque histórico-cultural e desenvolvimental. As universidades públicas, em geral, possuem programas de pós-graduação mais heterogêneos e especializados, permitindo uma produção de conhecimento científico mais abrangente e diversificada, com pesquisadores atuando em uma ampla variedade de áreas que contribuem para a produção de soluções inovadoras para os desafios sociais, econômicos e ambientais do país (ESCOBAR, 2012); isso pode permitir um maior espaço para a inclusão de perspectivas teóricas como a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental, especialmente no campo educacional. Vale destacar que aqui não se dispôs estender a análise em termos de qualidade acadêmica, haja vista que os dois tipos de instituições podem oferecer programas acadêmicos rigorosos e de alta qualidade.

Um inventário realizado pelas pesquisadoras Asbahr e Oliveira (2021, p. 567) apresenta uma lista de 115 grupos de pesquisa na Teoria Histórico-Cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq com o objetivo de “investigar a inserção da Psicologia Histórico-Cultural ou Teoria Histórico-Cultural no âmbito da investigação científica no Brasil, em grupos de pesquisa que a indicam formalmente como norteadora para os trabalhos”; nessa investigação confirmase

[...] que sobre a distribuição geográfica dos grupos de pesquisa, a maioria localiza-se na região sudeste, com a maior quantidade de grupos... confirmando a desigualdade regional do desenvolvimento da pesquisa no país (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021, p. 571).

Afirmando a hipótese acima e sobre a natureza das quais estão vinculados os grupos de pesquisa:

[...] a análise da distribuição dos grupos de pesquisa de acordo com o tipo de instituição de ensino superior às quais pertencem, aponta a maior concentração em Universidades Públicas como lócus centrais de pesquisa em nosso país (88,8% dos grupos), bem como local de formação de pesquisadores (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021, p. 571).

Conhecendo o lócus que abriga o fenômeno investigado, foi realizada a correlação entre o total de pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação em Educação na Região

Sudeste e o total de pesquisas defendidas nos mesmos programas com enfoque histórico-cultural e/ou desenvolvimental, no período do estudo de 2004 a 2020.

3.1 O universo das pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais na região

Observa-se um volume total de 18.601 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2004 e 2020, das quais 2.349 se constituem sob o enfoque investigado. Esse dado sinaliza para o fato de que 12,63% da produção total realizada nos programas de pós-graduação em Educação na Região Sudeste é sobre ou apresenta estudos que contemplam a perspectiva histórico-cultural e/ou desenvolvimental (Tabela 1).

Tabela 1 - Total Geral de Defesas na Região Sudeste em relação às defesas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Total de Pesquisas nos Programas de Educação	Total de pesquisas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	Porcentagem
18601	2349	12,63%

Fonte: elaborado pela equipe da pesquisa.

Isso significa que a Teoria Histórico-Cultural e as vertentes desenvolvimentais investigadas, com seus pressupostos pedagógicos, psicológicos e filosóficos vêm se consolidando no cenário regional brasileiro.

Em desdobramento da análise sobre a quantidade de pesquisas desenvolvidas com enfoque histórico-cultural e/ou desenvolvimental na Região Sudeste, foi mensurado o valor desse fenômeno em cada uma das IES em comparação ao número total das pesquisas defendidas por instituição.

Assim, destaca-se na Tabela 2 o percentual encontrado das pesquisas cujos estudos referenciam as teorias em investigação dentro das 29 instituições, ilustrando particularmente a situação identificada no interior de cada uma das IES da Região Sudeste. A análise comparativa que se faz nesse movimento refere-se à instituição com ela mesma, e não em posição vertical comparando umas com as outras.

Tabela 2 - Pesquisas defendidas dentro da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental em relação às pesquisas defendidas por instituição

Instituição de Ensino Superior	Total de Defesas	Total de Defesas na perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental	Porcentagem
UNIFAL (Alfenas)	84	32	38,1%
UNESP Presidente Prudente	465	132	28,4%
UNESP Marília	833	226	27,1%
UFJF	425	106	24,9%
USP Ribeirão Preto	166	37	22,3%
UFMG	1454	295	20,3%
PUC SP	2266	381	16,8%
UFES	555	86	15,5%
PUC Campinas	295	45	15,3%
USF	251	37	14,7%
UNIFESP	137	20	14,6%
UNOESTE	339	47	13,9%
UNIRIO	139	19	13,7%
UFSCAR	1125	148	13,2%
UNICID	101	12	11,9%
USP São Paulo	2536	275	10,8%
UNICAMP	1589	159	10,0%
UFF	297	28	9,4%
UNESP Rio Claro	405	33	8,1%
MACKENZIE	555	44	7,9%
Univ. Metodista	358	21	5,9%
UNESP Araraquara	769	40	5,2%
UFV (Viçosa)	186	9	4,8%
PUC MINAS	368	16	4,3%
PUC Rio	558	24	4,3%
UFRJ	718	30	4,2%
UNINOVE	420	14	3,3%
UFOP	183	6	3,3%
UERJ	1024	27	2,6%

Fonte: elaborado pela equipe da pesquisa.

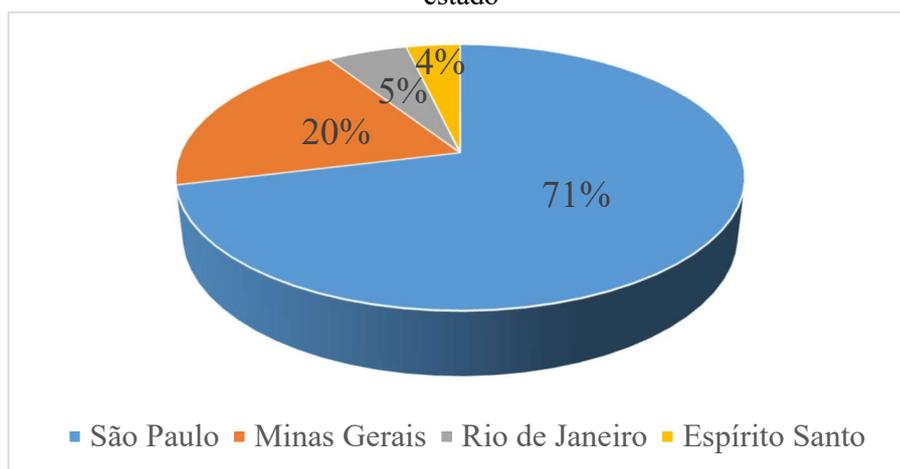
Observa-se que, em números absolutos, a PUC SP com 381 teses e/ou dissertações, a UFMG, com 295, a USP SP, com 275, e a UNESP Marília, com 226, são as IES com os maiores números de pesquisas defendidas na perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental; porém, os percentuais mostram que não são as que têm maiores incidências de pesquisas neste escopo teórico.

As instituições com melhor correlação entre o percentual da produção discente histórico-cultural e desenvolvimental e o total de teses e dissertações defendidas são a UNIFAL (Universidade de Alfenas-MG), com 38,1% das pesquisas defendidas na abordagem do estudo, a UNESP Presidente Prudente (SP), com 28,4%, e a UFJF (Juiz de Fora-MG), com 24,9%, o que representa maior produção de teses e dissertações nessa perspectiva.

Por sua vez, as instituições com o menor percentual de pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais são a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro-RJ), com 2,6%, e a UNINOVE (Universidade Nove de Julho-SP) e a UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto-MG), ambas com 3,3%.

De maneira geral e com base nas instituições selecionadas da área de Educação, é possível depreender que, do total de trabalhos identificados por instituição há uma concentração das pesquisas na perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental no estado de São Paulo, com 71,4%, onde há também o maior número de IES, seguido do estado de Minas Gerais, com 19,6%, do Rio de Janeiro, com 5,4%, e do Espírito Santo, com 3,6%, como sinaliza o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Pesquisas defendidas dentro da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental por estado



Fonte: elaborado pela equipe da pesquisa.

Em um inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na Teoria Histórico-Cultural realizado junto ao Diretório de Grupos do CNPq (ASBAHR; OLIVEIRA, 2021), foram identificados 115 grupos de pesquisa da teoria distribuídos por todas as regiões brasileiras.

A Região Sudeste concentra 27 grupos de pesquisa (Quadros 2, 3, 4 e 5): 21 no estado de São Paulo, 2 em Minas Gerais, 2 no Rio de Janeiro e 2 no Espírito Santo. Nos quadros, as informações foram organizadas de modo a facilitar o entendimento da configuração dos dados e a sua correlação, na primeira coluna encontram-se os programas de pós-graduação em Educação que são o lócus desta pesquisa e que abrigam as teses e dissertações investigadas, em seguida as IES a que pertencem, os links dos programas e, logo após, os grupos de pesquisa. Estes constituem um dos mais importantes pilares da Educação Superior e, que na perspectiva

do inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na Teoria Histórico-Cultural de Asbahr e Oliveira (2021), são os espaços onde a Teoria Histórico-Cultural e as vertentes desenvolvimentais estão sendo estudadas, promovendo diálogos formativos e contribuindo para o avanço dessa ciência. Este avanço se comprova com a quantidade de grupos de pesquisas que parecem estar empenhados em estudar os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural.

Quadro 2 - Grupos de Pesquisa do estado de São Paulo

Programa de Pós-graduação	Instituição de origem	Link do Programa	Nome do grupo de pesquisa
Programa em Educação: Psicologia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-psicologia-da-educacao	Atividade docente e Subjetividade
Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências	Universidade de São Paulo -USP	https://portal.if.usp.br/cpgi/pt-br/ingresso	CHOICES - Culture and Historicity in Out-of-School Innovations for Communication and Education in Science
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade de São Paulo -USP	http://www5.each.usp.br/apresentacao-programas-de-pos-graduacao/	Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da Teoria Histórico-Cultural
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade de São Paulo -USP	https://sites.usp.br/gep/ensino/ensino-de-pos-graduacao/	Estudos e Pesquisas em Neurociências e Educação PEG_NeuEdu
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/	GEDHEE -Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar -Pedagogia Histórico-crítica ePsicologia Histórico-cultural
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista - UNESP	https://www.marilia.unesp.br/#!/posedu	GEPEDI –Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade de São Paulo -USP	https://sites.usp.br/ppgerp/pb/	Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino e Aprendizagem da Matemática na Infância

Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP	https://www.fclar.unesp.br/#!/posgraduacao/educacao-escolar/	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	https://ppg.educacao.sites.unifesp.br/	Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural (GEPPEDH)
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Universidade de São Paulo - USP	https://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/apresentacao	Grupo de estudos e pesquisa sobre atividade pedagógica
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	https://www.ppgf.ufscar.br/pt-br	Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento humano e Escolarização
Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/29552/programa-de-pos-graduacao-em-educacao-para-a-ciencia/	Grupo de Pesquisa em Divulgação e Ensino das Ciências
Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências	Universidade de São Paulo - USP	http://portal.if.usp.br/cpgi/pt-br/apresenta%C3%A7%C3%A3o-e-objetivos	Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Complexidade
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	https://www.fe.unicamp.br/ensino/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem -GPPL
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	Universidade São Francisco - USF/Campus de Itatiba -SP	https://www.usf.edu.br/educacao/?lang=br	Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente
Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências /Rio Claro	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	https://ib.rc.unesp.br/#!/pos-graduacao/secao-tecnica-de-pos/programas2546/	Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	https://www.marilia.unesp.br/#!/posedu	Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural

Programa de Pós-graduação em Educação da EACH/USP	Universidade de São Paulo -USP	http://www5.each.usp.br/apresentacao-programas-de-pos-graduacao/	Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	https://www.pppe.ufscar.br/pt-br	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky –NEEVY
Programa de Pós-graduação em Educação/ Geografia- UNESP/Ourinhos	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	https://www.ourinhos.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/stricto-sensu/	Núcleo de pesquisa em ensino de Geografia: articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica
Programa de Pós-graduação em Educação	Universidade Anhanguera de São Paulo	https://www.posanhanguera.com.br/pos-graduacao-presencial/educacao	Rumo à Educação Matemática

Fonte: elaborado pela autora com base em ASBAHR; OLIVEIRA, 2021.

Quadro 3 - Grupos de Pesquisa do estado de Minas Gerais

Programa de Pós-graduação	Instituição de origem	Link do programa	Nome do grupo de pesquisa
Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG	https://www.fae.ufmg.br/cursos-pos-graduacao/	Grupo de Estudos e pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPISA)
Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG	https://www.fae.ufmg.br/cursos-pos-graduacao/	Teoria da Histórico-cultural da Atividade na pesquisa em Educação (CHATER)

Fonte: elaborado pela autora com base em ASBAHR; OLIVEIRA, 2021.

Quadro 4 - Grupos de Pesquisa do estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-graduação	Instituição de origem	Link do programa	Nome do grupo de pesquisa
Programa de Pós-graduação em Educação UFF	Universidade Federal Fluminense -UFF	http://ppgeducacao.sites.uff.br/	Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI)
Programa de Pós-graduação em Educação UFF	Universidade Federal Fluminense -UFF	http://ppgeducacao.sites.uff.br/	Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos representantes da Teoria Histórico-Cultural

Fonte: elaborado pela autora com base em ASBAHR; OLIVEIRA, 2021.

Quadro 5 - Grupos de Pesquisa do estado do Espírito Santo

Programa de Pós-graduação	Instituição de origem	Link do programa	Nome do grupo de pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo -UFES	https://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação Especial
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo -UFES	https://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE	Pedagogia histórico-crítica e educação escolar

Fonte: elaborado pela autora com base em ASBAHR; OLIVEIRA, 2021.

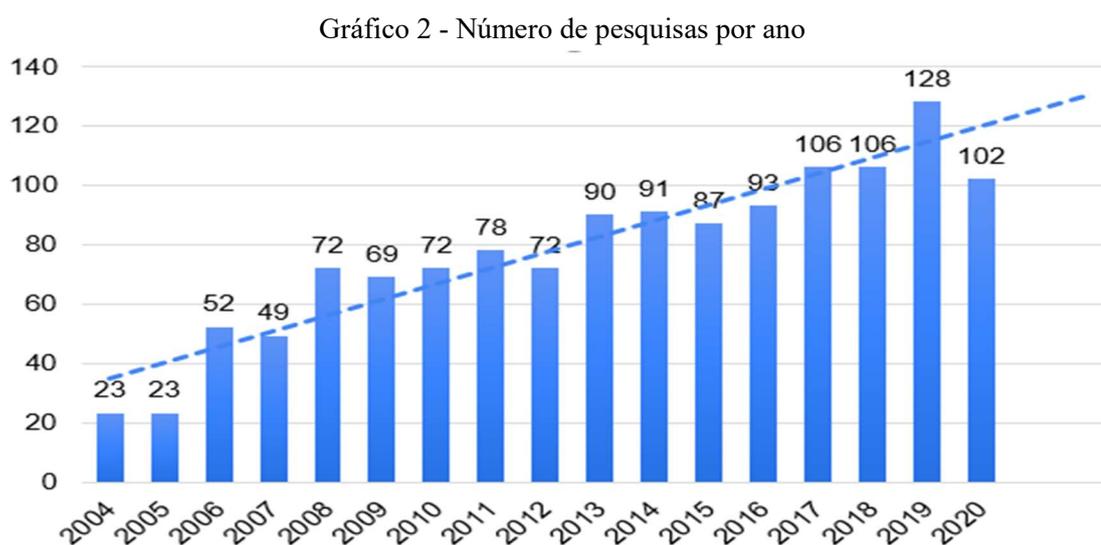
Do total de grupos de estudos e pesquisas na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental da Região Sudeste, o estado de São Paulo concentra 77,8%, enquanto os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo apresentam, cada um, o percentual de 7,4%. Observa-se uma correlação entre a concentração de grupos de pesquisa e a concentração de teses e dissertações dentro da mesma abordagem nos programas de pós-graduação em Educação, sendo o enfoque histórico-cultural e desenvolvimental objeto de estudo de muitos pesquisadores dessas instituições de ensino da Região Sudeste. Dessa forma, é possível reconhecer a contribuição das investigações e estudos dos grupos de pesquisa para o desenvolvimento e difusão dessas perspectivas teóricas no Brasil. Esse movimento dos grupos de estudos e pesquisas valoriza a pluralidade de perspectivas como instrumento de aprendizado, o debate sobre a educação e o desenvolvimento humano; além disso, ainda tem a possibilidade de criar condições para desafiar o pensamento educacional hegemônico brasileiro que frequentemente enfatiza a importância do indivíduo como agente isolado de seu próprio desenvolvimento, ignorando as dimensões históricas, culturais e sociais que influenciam esse processo.

3.1.1 Progressão das pesquisas ao longo do período

Uma das etapas do percurso metodológico desta pesquisa refere-se à categorização das teses e dissertações produzidas dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e teorias desenvolvimentais. Nessa fase, como explicitado anteriormente, foi utilizado como critério de seleção o fichamento de 55% de toda a produção dentro desse escopo dos programas de pós-

graduação em Educação de todas as instituições com trabalhos dessa perspectiva na Região Sudeste.

Uma análise referente ao interesse científico dos pesquisadores pela THC e vertentes desenvolvimentais é possível pela correlação do número de pesquisas e do intervalo temporal de 17 anos desta investigação. O Gráfico 2 mostra o movimento do fenômeno investigado no período de 2004 a 2020.



Fonte: elaborado pela equipe da pesquisa.

Esses dados revelam, em primeiro lugar, o crescimento de 126% do número de produções discentes do ano de 2005 para o ano de 2006, mostrando um importante impulso das pesquisas dentro do escopo da THC e teorias desenvolvimentais nos programas de pós-graduação em Educação da Região Sudeste. Em segundo lugar, o crescimento médio anual de 2004 a 2020 foi de 13,2%, o que reforça o interesse crescente dos pesquisadores pelas perspectivas dentro do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental, tornando-o cada vez mais reconhecido e utilizado nas pesquisas e estudos no contexto acadêmico, especialmente na área da Educação.

Comprovando esse crescimento e o trabalho desenvolvido em prol desse avanço, algumas iniciativas e eventos relacionados à perspectiva no âmbito acadêmico na Região Sudeste no período de 2004 a 2020 incluem:

*Em 2008, foi criado o “Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente” GEPEDI-MG, que tem como suas principais referências teóricas a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental.

*Em 2012, 2014 e 2016, o GEPEDI realizou as edições I, II e III do Colóquio Internacional: Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos.

*Em 2017, o GEPAPe-SP realizou o I Colóquio com o tema “A Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural: Trilhas, caminhos percorridos e perspectivas do GEPAPe”. Além disso, a cada ano vem realizando o evento dentro da proposta de estudo do panorama histórico-cultural e desenvolvimental.

*Desde 1982 o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), um dos maiores eventos acadêmicos na área da Educação, vem oportunizando espaços para o diálogo e formação da Didática e diversas teorias educacionais, incluindo a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental, sendo que muitas edições aconteceram em estados da Região Sudeste.

*Várias obras ancoradas no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental foram publicadas por professores e pesquisadores da Região Sudeste nesse período, como “Vygotsky em foco: múltiplos olhares”, organizado por Maria da Graça Nicoletti Mizukami; “Ensino Desenvolvimental – Sistema Elkonin-Davidov-Repkin” e a trilogia “Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos”, organizado por Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes; “Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural” e “A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural” organizado por Manoel Oriosvaldo de Moura; “Formação de professores: a perspectiva da teoria histórico-cultural” e “Currículo e formação de professores: aportes da teoria histórico-cultural” de Elaine Sampaio de Araújo; entre outros títulos.

Essas são apenas algumas das muitas iniciativas e eventos relacionados à perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental na Região Sudeste entre 2004 e 2020, evidenciando a crescente valorização e utilização dessa abordagem teórica nos programas de pós-graduação em Educação das instituições sudestinas.

No ano de 2020, auge da pandemia pelo COVID-19 que afetou profundamente o sistema educacional em todo o mundo, incluindo o Brasil e, conseqüentemente, o funcionamento das IES da Região Sudeste, repara-se um decréscimo de aproximadamente de 20% se comparado às defesas realizadas em 2019.

Pode-se observar também que, apesar da diminuição de 20% entre os anos de 2019 e 2020, quando aplicada a previsão linear pelo software Microsoft Excel 2016, com os números absolutos obtidos entre 2004 e 2020, é possível inferir a tendência de crescimento no número de teses e dissertações defendidas nessa perspectiva para os próximos anos. Um importante

aspecto que corrobora para a tendência de crescimento da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na Região Sudeste é o trabalho dos pesquisadores, professores e estudiosos nas IES que nos últimos dezessete anos têm investido no estudo, pesquisa e difusão dessa abordagem pedagógica e psicológica, considerando-a como objeto de muitos estudos e investigações nas áreas do conhecimento fortalecendo, assim, o diálogo e o aprimoramento desse enfoque.

3.1.2 A incidência do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental em pesquisas de mestrado ou doutorado e as metodologias de pesquisas utilizadas

Outro dado relevante refere-se ao nível de diplomação das pesquisas, ou seja, a quantidade de pesquisas de doutorado ou mestrado defendidas no período pesquisado a partir da abordagem histórico-cultural e desenvolvimental. Levando em consideração o valor total de 1.313 pesquisas, 520 correspondem a teses, 39,6%, e 793 a dissertações, 60,3%.

Quanto aos tipos de pesquisas, analisadas do ponto de vista metodológico, observa-se que no desenvolvimento das teses e dissertações as pesquisas de intervenção foram bastante empregadas, passando dos 70% no nível do doutorado e dos 80% no mestrado. O tipo de pesquisa teórica foi utilizado em 109 teses, correspondendo a 21% do percentual geral, e em 138 dissertações, representando 17%.

Tabela 3 - Tipos de pesquisa e nível de diplomação

Tipos de Pesquisa	Níveis de diplomação			
	Tese		Dissertação	
Teórica ⁵	109	21,0%	138	17,4%
Intervenção ⁶	411	79,0%	655	82,6%
Total	520		793	

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

⁵ Embora compreenda-se que pesquisa teórica presuma a produção de um conhecimento teórico novo, foram enquadradas dentro dessa categoria as pesquisas do tipo revisão de literatura e pesquisas que de fato se constituam teóricas enquanto produção de conhecimento. Nesta tabela os tipos de pesquisas investigados foram colocados em apenas dois blocos, daí a importância de entender que as pesquisas teóricas não foram restringidas a meras pesquisas bibliográficas e nem as pesquisas bibliográficas foram elevadas à categoria de pesquisas teóricas.

⁶ Enquadram-se dentro desse bloco das pesquisas de intervenção – as pesquisas de campo, as pesquisas clínicas, pesquisas de cunho naturais, realizadas em espaços e condições naturais de sala de aula, escola ou clínica e mesmo as pesquisas de laboratórios realizadas em espaços específicos.

Como visto, grande parte dos trabalhos está ancorada na observação, na experimentação e na comprovação prática de determinado fenômeno em contextos escolares, oferecendo dados para sistematizar a teoria dada (TUMELERO, 2019), o que explica o maior volume de pesquisas de intervenção ou de campo que se sobressaem às pesquisas teóricas tanto entre as teses quanto as dissertações.

3.1.3 Áreas do conhecimento investigadas dentro do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental

A partir da categorização realizada, levanta-se o indicativo de quanto as pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais se dirigem a estudos mais gerais da didática ou se estão orientadas ao campo das didáticas específicas. Os dados revelam que a Didática Específica ocupa 64% do total das pesquisas (834 em números absolutos), enquanto a Didática Geral corresponde 479, com percentual de 36%. Observa-se que, compondo o total das pesquisas assentadas na Didática Específica, foram elencadas as disciplinas ou áreas disciplinares. Dessas, ficaram em destaque as que tiveram maior recorrência, Ensino Inclusivo/Especial, Ensino de Matemática, Literatura, Ciências, Língua Portuguesa e Tecnologias, conforme pode-se ver na Tabela 4.

Tabela 4 - Didática Específica - Disciplinas

Didática específica	
Áreas Disciplinares	Total
Ensino Inclusivo / Especial	149
Matemática	91
Literatura / Literatura Infantil	58
Ciências	56
Português	32
TIC e Aprendizagem	32

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

Na relação entre a Didática Geral e a Didática Específica, Libâneo (2008, p. 646) explica que “não se pode falar de uma didática geral, nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina ensinada”. Ainda reforça que a didática “oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando as suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas”.

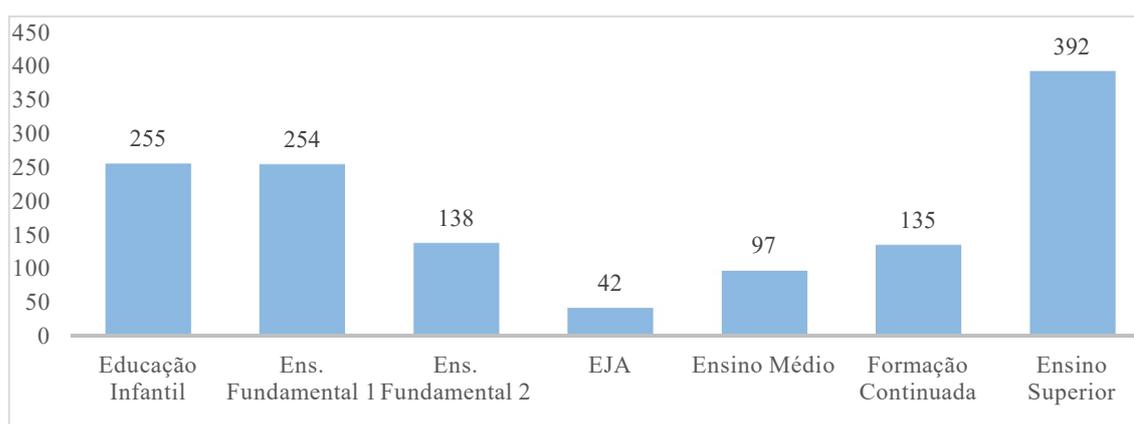
O número expressivo dos estudos realizados nas diversas áreas disciplinares permite observar que a didática específica, além de buscar a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento dos docentes e discentes de acordo com as especificidades do conhecimento de cada área, investigou as formas de intervenção nas práticas pedagógicas das disciplinas escolares, relacionando seus conteúdos e as metodologias de ensino aplicadas, de acordo com os níveis de ensino da Educação escolar.

3.1.4 Níveis de ensino investigados dentro do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - BRASIL,1996) estabelece dois grandes níveis de Educação escolar: a Educação básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e a Educação Superior. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional são modalidades de ensino segundo a lei, sendo que a EJA “pode ser ofertada como ensino fundamental ou médio” (MENEZES, 2001, n. p).

No Gráfico 3 estão identificados os níveis e as modalidades de ensino que os pesquisadores escolheram investigar em suas teses e dissertações.

Gráfico 3 - Número de pesquisas por níveis de ensino



Fonte: elaborado pela equipe da pesquisa.

Ensino Superior é o nível de ensino que mais se destaca na produção das teses e dissertações, apresentando um percentual de 29,9% com 392 pesquisas, seguido da Educação Infantil com 255 pesquisas e 19,4% do total. Em relação as modalidades de ensino apresentadas no gráfico, observa-se que a Educação de Jovens e Adultos com 42 pesquisas é a modalidade de menor interesse investigativo com o percentual de 3,2%.

Mesmo o Gráfico 3 mostrando dados percentuais tão significativos, destaca-se a importância da pesquisa e estudo sobre o enfoque histórico-cultural e desenvolvimental em todos os níveis e modalidades de ensino, dada a compreensão de que a pesquisa acadêmica pode colaborar com um melhor entendimento de como essa perspectiva teórica pode ser aplicada em diferentes contextos educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, propondo aportes teóricos e metodológicos para a construção de práticas educacionais mais eficientes e com maior significado.

3.2 O enfoque histórico-cultural e desenvolvimental a partir da análise de alguns descritores

Entendendo que o levantamento, a identificação e a seleção dos trabalhos que compõem o teor desta pesquisa foram realizados através dos descritores, a Tabela 5 registra os descritores histórico-culturais e desenvolvimentais identificados entre as pesquisas desse escopo teórico defendidas na região, conforme distribuição já apresentada.

Tabela 5 - Descritores Histórico-Culturais e Desenvolvimentais identificados entre as pesquisas desse escopo teórico, defendidas na Região Sudeste

Descritores Desenvolvimentais	Total dos trabalhos por Descritor Desenvolvimental na Região SE	Porcentagem do total
Teoria Histórico Cultural	1394	59,33%
Psicologia Histórico Cultural	410	17,65%
Teoria da Atividade	192	8,11%
Teoria da Subjetividade	104	4,39%
Atividade de Estudo	59	2,49%
Atividade Orientadora de Ensino	55	2,24%
Ensino Desenvolvimental	39	1,86%
Sistema Elkonin-Davidov-Repkin	42	1,65%
Aprendizagem Desenvolvimental	20	0,84%
Sistema Galperin-Talízina	18	0,76%
Didática Desenvolvimental	9	0,42%
Teoria da Atividade de Estudo	4	0,13%
Sistema Zankov	3	0,13%
	2349	

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

A base de dados gerada a partir dos descritores desenvolvimentais mostra que, no total geral de 2.349 pesquisas defendidas, o descritor “Teoria Histórico-Cultural” é indicado em um percentual de 59,3% das teses e dissertações, com 1.405 pesquisas; em seguida o descritor

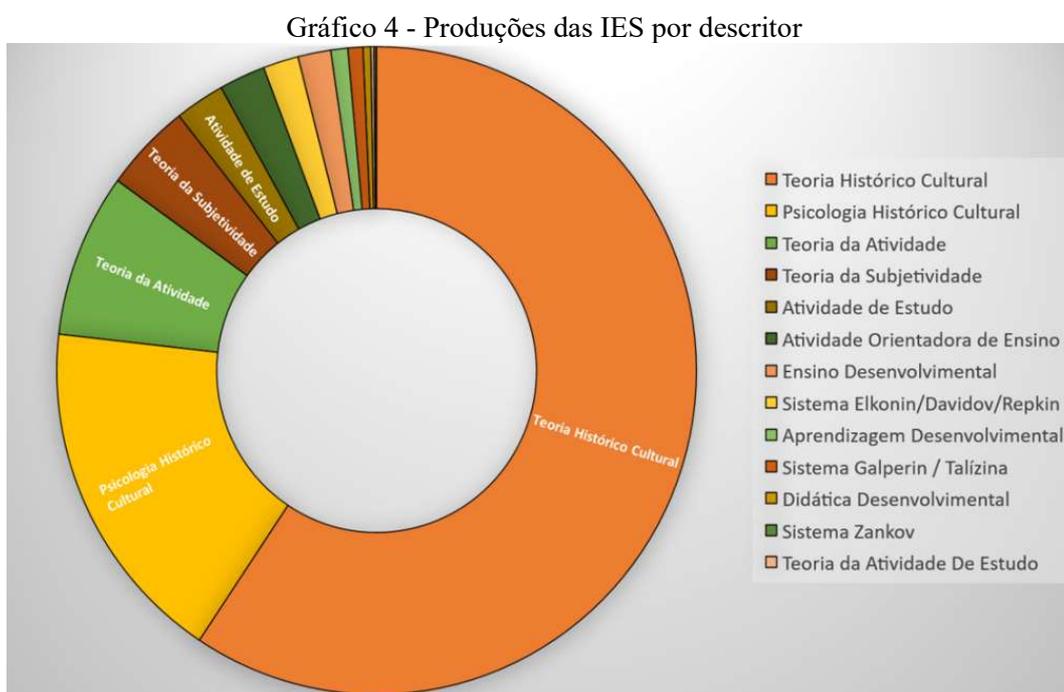
“Psicologia Histórico-Cultural”, com 418 pesquisas, 17,6%; a “Teoria da Atividade”, com 192 trabalhos, 8,1%; e a “Teoria da Subjetividade”, com 4,3%, 104 pesquisas.

Os descritores com menor percentual foram: “Aprendizagem Desenvolvimental”, “Sistema Galperin-Talízina”, “Didática Desenvolvimental”, “Sistema Zankov” e “Teoria da Atividade de Estudo”, com menos de 1% cada um.

Ainda nesse viés, observa-se que os percentuais que representam os Sistemas Elkonin-Davidov-Repkin – 1,6%, Galperin-Talízina – 0,7% e Zankov – 0,13% apontam para números muito restritos em relação às defesas dos programas de pós-graduação em Educação. Por sua vez, o descritor “Ensino Desenvolvimental”, que é composto de modo geral por todos os sistemas, apresenta, sob essa denominação, uma incidência de 1,86% (com 44 trabalhos).

O descritor “Atividade Orientadora de Ensino”, aparece em 53 trabalhos, 2,24% do total da Região Sudeste. A AOE é a única tendência brasileira das abordagens soviéticas que compôs parte do levantamento dos descritores desta investigação.

O Gráfico 4 ilustra os percentuais das produções das IES por descritor.



Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

Com a visão geral da Região Sudeste através dos percentuais de trabalhos indicados pelos descritores (Tabela 5 e Gráfico 4), torna-se interessante demarcar essa produção por instituição, observando no interior de cada uma o quantitativo específico dos descritores que compuseram as pesquisas na perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental.

Entendendo que o levantamento, a identificação e a seleção dos trabalhos que compõem o teor desta pesquisa, foram realizados através dos descritores histórico-culturais e desenvolvimentais organizados em duas etapas, sendo uma para mostrar os resultados da investigação e outra apresentando esses resultados de forma organizada para exposição. Na etapa do levantamento, na Tabela 6 considerou-se os descritores identificados com entradas diferentes, para que todos fossem incluídos, evitando que informações importantes ficassem perdidas e que os resultados fossem fidedignos às pesquisas, prevalecendo assim a escolha dos autores das teses e dissertações para nominar suas pesquisas. A tabela também ilustra as ocorrências das pesquisas que correspondem ao escopo teórico histórico-cultural e desenvolvimental através dos descritores em cada IES da Região Sudeste, o que não representa uma análise de tendência ou lacuna, mas um indicativo do lugar em que essas pesquisas aparecem, onde são mais ou menos evidentes.

Tabela 6 - Descritores Histórico-Culturais e Desenvolvementais identificados entre as pesquisas desse escopo teórico por instituição defendidas na Região Sudeste

IES / DESCR.	Nº	THC		PHC		TA		TS		TAE		AE		AOE		AD		ED		DD		SEDR		SGT		SZ	
	total																										
PUCSP	381	160	42,0%	96	25,20%	49	12,9%	48	12,6%	0	0,0%	9	2,4%	3	0,8%	1	0,3%	12	3,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	0,8%	0	0,0%
UFMG	295	180	61,0%	45	15,3%	37	12,5%	15	5,1%	0	0,0%	0	0,0%	4	1,4%	2	0,7%	6	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	1,7%	1	0,3%
USP São Paulo	275	138	50,2%	65	23,6%	33	12,0%	8	2,9%	3	1,1%	8	2,9%	14	5,1%	0	0,0%	0	0,0%	3	1,1%	3	1,1%	0	0,0%	0	0,0%
UNESP Marília	226	97	42,9%	45	19,9%	13	5,8%	9	4,0%	1	0,4%	17	7,5%	6	2,7%	11	4,9%	2	0,9%	0	0,0%	15	6,6%	8	3,5%	2	0,9%
UNICAMP	159	111	69,8%	28	17,6%	11	6,9%	7	4,4%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%
UFSCAR	148	76	51,4%	17	11,5%	9	6,1%	1	0,7%	0	0,0%	4	2,7%	20	13,5%	2	1,4%	1	0,7%	4	2,7%	13	8,8%	1	0,7%	0	0,0%
UNESP Pres. Prudente	132	89	67,4%	13	9,8%	6	4,5%	0	0,0%	0	0,0%	10	7,6%	1	0,8%	1	0,8%	7	5,3%	0	0,0%	5	3,8%	0	0,0%	0	0,0%
UFJF	106	66	62,3%	18	17,0%	5	4,7%	4	3,8%	0	0,0%	9	8,5%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,8%	0	0,0%	1	0,9%	0	0,0%	0	0,0%
UFES	86	72	83,7%	12	14,0%	1	1,2%	1	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNOESTE	47	37	78,7%	8	17,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,1%	0	0,0%	1	2,1%	0	0,0%	0	0,0%
PUC Campinas	45	41	91,1%	3	6,7%	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%
MACKENZIE	44	33	75,0%	11	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNESP Araraquara	40	21	52,5%	10	25,0%	6	15,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,0%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%
USF	37	31	83,8%	3	8,1%	1	2,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
USP Ribeirão Preto	37	16	43,2%	4	10,8%	5	13,5%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,7%	3	8,1%	3	8,1%	4	10,8%	0	0,0%	1	2,7%	0	0,0%	0	0,0%
UNESP Rio Claro	33	26	78,8%	6	18,2%	0	0,0%	1	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNIFAL (Alfenas)	32	15	46,9%	8	25,0%	3	9,4%	6	18,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFRJ	30	28	93,3%	2	6,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFF	28	27	96,4%	0	0,0%	1	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UERJ	27	25	92,6%	0	0,0%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
PUC Rio	24	17	70,8%	3	12,5%	3	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Univ. Metodista	21	20	95,2%	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNIFESP	20	8	40,0%	6	30,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%	0	0,0%	2	10,0%	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNIRIO	19	17	89,5%	1	5,3%	1	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
PUC MINAS	16	12	75,0%	0	0,0%	4	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNINOVE	14	12	85,7%	1	7,1%	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNICID	12	8	66,7%	4	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFV (Viçosa)	9	5	55,6%	0	0,0%	0	0,0%	3	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFOP	6	6	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total da Região SE	2349	1394	59,3%	410	17,7%	192	8,2%	104	4,4%	4	0,2%	59	2,5%	55	2,3%	20	0,9%	39	1,7%	9	0,4%	42	1,8%	18	0,8%	3	0,1%

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

Uma análise dos dados da Tabela 6 revela que o descritor “Teoria Histórico-Cultural” apresenta a maior concentração de pesquisas com esse indicativo, dando evidência à UFOP que, em seu total de pesquisas no escopo histórico-cultural, possui 100% das defesas com esse descritor, seguida da UFF com 96,4%, da Universidade Metodista com 95,2%, da UFRJ com 93,3%, da UERJ com 92,6% e da PUC Campinas com 91,1%.

A UNIFESP tem um percentual de 40% da produção com o descritor “Teoria Histórico-Cultural” e 30% com “Psicologia Histórico-Cultural”, sendo que, de forma geral, apresenta em suas pesquisas um fundamento teórico baseado em L. S. Vigotski. O mesmo movimento é percebido na PUC-São Paulo, com 42%, na THC e 25,2% na PHC e na UNESP Marília com 42,9% e 19,9% respectivamente.

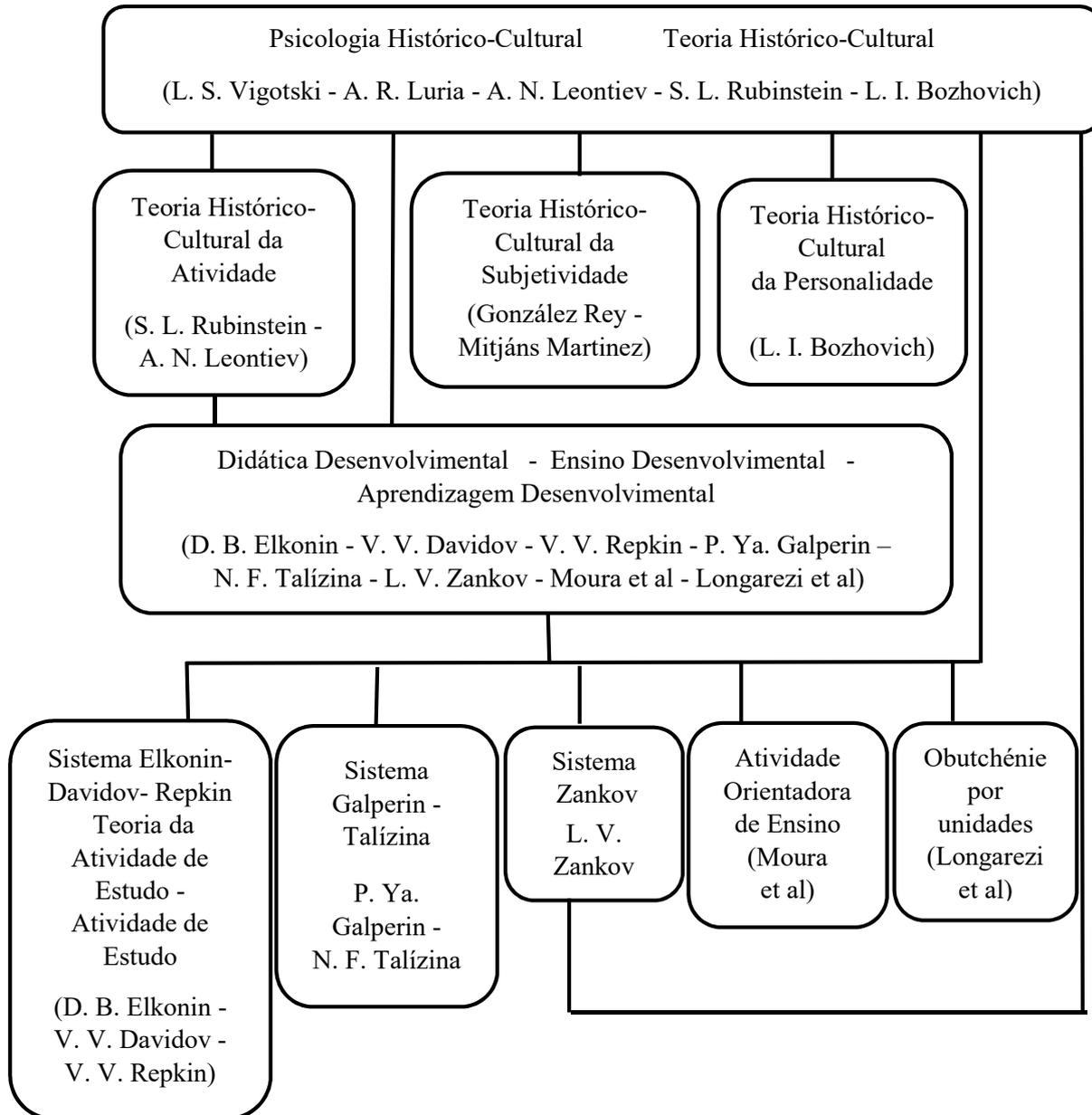
A Atividade Orientadora de Ensino, cujos fundamentos teórico-metodológicos estão ancorados na Teoria Histórico-Cultural e nos estudos e obras sobre a atividade de A. N. Leontiev, apresenta uma maior ocorrência na UFSCAR com 13,5%, e na UNIFESP com 10%.

Os descritores dos sistemas Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talízina e Zankov aparecem com os percentuais de 6,6%, 3,5% e 0,9%, respectivamente, na UNESP/Marília.

Destaca-se o descritor Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey que “fundamenta um caminho investigativo que permite a compreensão dos sentidos subjetivos e configurações subjetivas constituintes dos complexos processos psicológicos humanos produzidos nos diferentes espaços sociais” (SOUZA; TORRES, 2019, p. 34) na UFV com 33,3%, na UNIFAL, com 18,8%, e na PUC-São Paulo, com 12,6%.

Na etapa da exposição foi necessário, para mostrar os resultados, organizar os descritores em uma relação de grau de abrangência teórica, apresentando como estão conectados entre si, interligados à grande escola histórico-cultural, respeitando suas respectivas particularidades. Desse modo, o Organograma 1 apresenta como os descritores foram agrupados respeitando o grau de abrangência teórica do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental e as Tabelas 7 e 8 revelam as incidências deles nas pesquisas a partir dessa hierarquia na Região Sudeste e por instituições.

Organograma 1 - Descritores histórico-culturais e desenvolvimentais organizados por grau de abrangência teórica no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental



Fonte: elaborado pela equipe de pesquisa.

No Organograma 1, como já mencionado, os descritores foram organizados em blocos respeitando as entradas iguais, ou seja, os pontos de convergência teóricos entre eles. As linhas indicam o ponto de partida e as inter-relações existentes entre as concepções teóricas. Pode-se, dessa forma, visualizar que a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria Histórico-Cultural configuram o grau máximo de abrangência, pois representam a gênese de toda a construção teórica, metodológica, filosófica e didática do enfoque histórico-cultural. A partir dela emergem a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, a Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade e a

Teoria Histórico-Cultural da Personalidade e, de uma forma mais ampla, sob a influência direta de L.S. Vigotski, o sistema didático Zankov. Derivados também das concepções da Psicologia e Teoria Histórico-Culturais estão os descritores Didática Desenvolvimental, Aprendizagem Desenvolvimental e Ensino Desenvolvimental que, nesse bloco, apresentam os descritores com nomes diferentes, porém com pressupostos teóricos e metodológicos semelhantes. Ainda dentro desse bloco, ou seja, da concepção didática desses conceitos desenvolvimentais, estão ancorados o Sistema Zankov, o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o Sistema Galperin-Talízina, a Teoria da Atividade de Estudo, a Atividade de Estudo, as abordagens brasileiras Atividade Orientadora de Ensino e o *Obutchénie* por unidades. As proposições teóricas e metodológicas da Teoria Histórico-Cultural da Atividade contribuíram para a construção de novos direcionamentos fundamentados em seus estudos e pesquisas como o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a Teoria da Atividade de Estudo, a Atividade de Estudo e o Sistema Galperin-Talízina. Como visualizado na ilustração do Organograma 1, de uma forma geral, a “divisão” em blocos teve o objetivo de “agrupar” os descritores com entradas iguais, próximas e/ou com pontos de convergência, revelando o grau de abrangência teórica que os une dentro do escopo histórico-cultural e desenvolvimental.

Tabela 7 - Enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais pela incidência de descritores agrupados na Região Sudeste

IES / DESCR.	Total da Região SE
Nº total	2349
THC / PHC	1804 76,8%
TA	192 8,2%
SEDR / TAE / AE	105 4,5%
TS	104 4,4%
DD / ED / AD	68 3,0%
AOE	55 2,3%
SGT	18 0,8%
SZ	3 0,01%

Fonte: elaborado pela equipe de pesquisa.

Os dados da Tabela 7 revelam o comportamento das pesquisas no escopo histórico-cultural e desenvolvimental na Região Sudeste. Observa-se o alto índice da incidência dos descritores Psicologia e Teoria Histórico-Cultural, que juntos agregam o maior percentual da tabela, sendo 76,8%, indicando que uma parte significativa das pesquisas dos discentes nos programas de pós-graduação em Educação da região está ancorada em seus referenciais teóricos, metodológicos, filosóficos, psicológicos e, principalmente, na abordagem vigotskiana. Outro aspecto é a grande discrepância entre o percentual da Psicologia e Teoria Histórico-Cultural para os outros descritores, chegando a ter uma diferença de mais de 90% entre eles, como é no caso comparativo com o descritor Sistema Zankov, que tem o índice de menos 1%. Um aspecto que chama a atenção é que o descritor Teoria da Atividade, que se fundamenta nos estudos e pesquisas de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, primeira geração dessa teoria, apresenta o segundo maior percentual de todos os descritores, até mesmo dos que estão agrupados por blocos como o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a Didática, Aprendizagem e Ensino Desenvolvimental, sinalizando que, na Região Sudeste, os estudos e pesquisas estão mais direcionadas para a fase inicial do enfoque histórico-cultural do que para o período do desenvolvimento e consolidação das teorias desenvolvimentais.

Já no caso do bloco que abriga os descritores Didática, Aprendizagem e Ensino Desenvolvimental, nota-se que o percentual dos três juntos não atinge 4% do total geral. Diante desse panorama, percebe-se que a grande maioria das pesquisas histórico-culturais realizadas no Brasil e, em específico, nos programas de pós-graduação em Educação da Região Sudeste, em comparação com a minoria das pesquisas sobre a Didática, Aprendizagem e Ensino Desenvolvimental, orientam-se mais no enfoque histórico-cultural e bem menos com foco na Didática Desenvolvimental; mesmo que sejam pesquisas que tomam como objeto de estudo a Didática, sustentam-se do ponto de vista metodológico e teórico suas pesquisas nas obras de autores histórico-culturais e não em autores didatas. Outro ponto de interseção nessa questão é pensar que a extensa e significativa produção soviética sobre a Didática Desenvolvimental a partir da década de 1950, que influenciou, implementou e organizou os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do sistema educacional experimental, tem impactado de maneira muito tímida as pesquisas brasileiras (PUENTES, 2017). Reafirmando essa observação, as concepções desenvolvimentais do bloco que reúne os descritores que estão enquadrados nas concepções da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, sendo os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin, a Teoria da Atividade de Estudo e a Atividade de Estudo, apontam um percentual de 4,5% do total, com apenas 105 pesquisas dentro desse escopo teórico. A

recorrência das pesquisas no enfoque histórico-cultural revela a prioridade dos pesquisadores e suas escolhas teóricas, mesmo que os objetos das pesquisas e a área de interesse não estejam diretamente correlacionados a ele.

Na Tabela 8, seguindo a mesma orientação da sistematização das teorias organizadas por grau de abrangência e em blocos, expõe-se a incidência dos descritores histórico-culturais e desenvolvimentais e seus percentuais identificados entre as pesquisas desse enfoque teórico por IES.

Tabela 8 - Enfoques Histórico-Culturais e Desenvolvementais pela incidência de descritores agrupados por instituição na Região Sudeste

IES / DESCR.	Nº total	THC / PHC		TA		TS		DD / ED / AD		SEDR / TAE / AE		SGT		SZ		AOE	
PUCSP	381	256	67,2%	49	12,9%	48	12,6%	13	3,4%	9	2,4%	3	0,8%	0	0,0%	3	0,8%
UFMG	295	225	76,3%	37	12,5%	15	5,1%	8	2,7%	0	0,0%	5	1,7%	1	0,3%	4	1,4%
USPSãoPaulo	275	203	73,8%	33	12,0%	8	2,9%	3	1,1%	14	5,1%	0	0,0%	0	0,0%	14	5,1%
UNESPMarília	226	142	62,8%	13	5,8%	9	4,0%	13	5,8%	33	14,5%	8	3,5%	2	0,9%	6	2,7%
UNICAMP	159	139	87,4%	11	6,9%	7	4,4%	0	0,0%	2	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFSCAR	148	93	62,8%	9	6,1%	1	0,7%	7	4,8%	17	11,5%	1	0,7%	0	0,0%	20	13,5%
UNESPRes. Prudente	132	102	77,3%	6	4,5%	0	0,0%	8	6,1%	15	19,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%
UFJF	106	84	79,2%	5	4,7%	4	3,8%	3	2,8%	10	9,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFES	86	84	97,7%	1	1,2%	1	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNOESTE	47	45	95,7%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,1%	1	2,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
PUC Campinas	45	44	97,8%	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,2%	0	0,0%	0	0,0%
MACKENZIE	44	44	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNESPAraraquara	40	31	77,5%	6	15,0%	0	0,0%	2	5,0%	1	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
USF	37	34	91,9%	1	2,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	5,4%
USPRibeirãoPreto	37	20	54,1%	5	13,5%	0	0,0%	7	18,9%	2	5,4%	0	0,0%	0	0,0%	3	8,1%
UNESPRioClaro	33	32	97,0%	0	0,0%	1	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNIFAL(Alfenas)	32	23	71,9%	3	9,4%	6	18,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFRJ	30	30	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFF	28	27	96,4%	1	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UERJ	27	25	92,6%	2	7,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
PUC Rio	24	20	83,3%	3	12,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Univ. Metodista	21	21	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNIFESP	20	14	70,0%	1	5,0%	0	0,0%	2	10,0%	1	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%
UNIRIO	19	18	94,7%	1	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
PUC MINAS	16	12	75,0%	4	25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNINOVE	14	13	92,9%	1	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UNICID	12	12	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFV(Viçosa)	9	5	55,6%	0	0,0%	3	33,3%	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
UFOP	6	6	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total da Região SE	2349	1804	76,8%	192	8,2%	104	4,4%	68	3,0%	105	4,5%	18	0,8%	3	0,01%	55	2,3%

Fonte: elaborado pela equipe de pesquisa.

A UNESP Marília destaca-se por ser a única IES que apresenta resultado de busca em todos os descritores investigados, sendo um indicativo de que a pesquisa dos discentes de seu programa de pós-graduação em Educação abrange, de forma geral, todas as perspectivas do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental. Observa-se também que as instituições UNESP (Marília, Presidente Prudente, Araraquara e Rio Claro), juntas, possuem um percentual de 78% em média na incidência dos descritores Psicologia e Teoria Histórico-Cultural e pode-se perceber que seus programas em Educação apresentam um maior engajamento nas pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais. Conforme o levantamento dos grupos de pesquisas dos programas do estado de São Paulo (QUADRO 2) a UNESP possui sete grupos que desenvolvem suas pesquisas e estudos que abrangem essa perspectiva.

A análise já realizada sobre os descritores Psicologia e Teoria Histórico-Cultural como os de maior incidência na Região Sudeste é confirmada no interior das instituições, sendo os únicos descritores presentes em todas as IES, apresentando percentuais acima de 80% em 16 das 29 instituições e 100% nos trabalhos acadêmicos dos discentes da UFOP, UNICID, Universidade Metodista, UFRJ e Mackenzie, o que pode ser um indicativo de que essas últimas ainda não ampliaram seus estudos e investigações para as demais perspectivas desse enfoque teórico.

Das 29 IES, 17 não apresentam nenhuma incidência dos descritores Didática, Ensino e/ou Aprendizagem Desenvolvimental; ou seja, 58,6% do total de IES não investigam em suas teses e dissertações o campo da Didática Desenvolvimental que, “enquanto ciência interdisciplinar, vinculada a Pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento” (LONGAREZI, 2013, p. 11).

Cerca de 40% do total das instituições apresenta incidência do descritor da Teoria da Subjetividade, como a UFV, com 33,3% de suas pesquisas, e a UNIFAL com o percentual de 18,8%. A PUC São Paulo mostra uma incidência de 12,6% e, de acordo com o levantamento realizado anteriormente no estado de São Paulo (QUADRO 2), há um grupo de pesquisa com o nome de “Atividade docente e Subjetividade” que discute os “pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-histórica, a qual, por sua vez, fundamenta-se no Materialismo Histórico e Dialético e orientam as pesquisas realizadas pelo grupo, o qual tem contribuído para a produção de conhecimento crítico na área da educação” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 261).

O descritor que apresenta menor número de incidência e, por conseguinte, os menores percentuais, é o Sistema Zankov. Apenas a UFMG e a UNESP Marília orientaram suas

pesquisas e estudos nessa perspectiva, indicando claramente a discrepância entre os estudos desenvolvidos sobre o Sistema Zankov dentre os outros descritores, em especial a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria Histórico-Cultural.

Dentre as nove IES que apresentam o descritor Atividade Orientadora de Ensino, na UFSCAR encontra-se a maior incidência, com 13,5%.

Diante dos resultados da Tabela 8 que mostram o comportamento das pesquisas no interior das instituições em relação à incidência dos descritores histórico-culturais e desenvolvimentais, pode-se estabelecer uma correlação com o levantamento dos grupos de pesquisa e estudos das IES. Do total das 29 instituições que estão na Região Sudeste e foram apresentadas no inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na Teoria Histórico-Cultural de Asbahr e Oliveira (2021), apenas 37,9% possuem grupos de pesquisa e estudos que abordam o enfoque histórico-cultural e desenvolvimental. A maioria dos nomes dos grupos indica que o foco dos trabalhos desenvolvidos estão pautados na Psicologia e na Teoria Histórico-Cultural, por exemplo: Grupo de Estudos e pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPISA); Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky-NEEVY; Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural; e Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural (GEPEDH).

3.3 O enfoque histórico-cultural e desenvolvimental a partir da recorrência de autores

A pesquisa incluiu uma análise dos enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais a partir da recorrência de citação de autores, sendo eles: L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, González Rey, Mitjans Martínez, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e L. V. Zankov.

A análise foi realizada a partir de três eixos. No primeiro, Eixo A, estão considerados os autores A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, que representam a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, González Rey e Mitjans Martínez à frente da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade e Lídia I. Bozhovich, representante da Teoria Histórico-Cultural da Personalidade. A investigação nesse eixo permite observar o lugar que as teorias ocupam nas pesquisas do Sudeste. No Eixo B estuda-se as tendências da Teoria da Atividade no âmbito das pesquisas na região com foco em A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein e no Eixo C investiga-se os

enfoques didáticos presentes nas pesquisas com o olhar para os sistemas didáticos desenvolvimentais Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talízina e Zankov.

Importante ressaltar nesse movimento de categorização e interpretação dos dados pelo prisma dos Eixos de Estudo que o número de vezes que cada autor for mencionado permite observar as recorrências teóricas em seu lócus, mas apenas esse trabalho não é o suficiente para uma análise com profundidade das tendências e lacunas. A recorrência das menções dos nomes dos autores é um indicativo importante, mas novos estudos, como desdobramentos desses, permitirão outras análises.

Os indicativos da Tabela 9 mostram as recorrências de menções de nomes dos autores no enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental nas 29 IES e, com isso, o panorama geral da Região Sudeste.

O total de citações é de 94.400. A partir do total de recorrências dos treze autores fez-se a correlação dos percentuais referentes à totalidade de cada IES e dos percentuais relacionados as menções por autor.

Os dados sinalizam que L. S. Vigotski, psicólogo, um dos precursores da Psicologia Histórico-Cultural, foi o autor mais referenciado nas pesquisas da Região Sudeste com 59.597 menções, com um percentual de 63,1%. A “Teoria de Lev Vigotski”, a “Psicologia de Vigotski”, “Teoria vigotskiana” ou “Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski” foram menções muito recorrentes nas pesquisas. Dois livros foram bastante indicados nas referências bibliográficas das pesquisas, “A formação social da mente”⁷ (VIGOTSKI, 1984) e “Pensamento e Linguagem” (VIGOTSKI, 1991); essa informação diz respeito ao tempo histórico da teoria no âmbito brasileiro, sendo que as obras referenciadas nos trabalhos foram as primeiras editadas no Brasil. O autor L. S. Vigotski aparece mencionado também em pesquisas que não são da THC, em pesquisas sobre outro enfoque, como a Teoria Histórico Crítica, sobre Paulo Freire ou sobre o construtivismo piagetiano. Neste caso, não foram consideradas nos dados aqui apresentados.

Com um percentual menor de 5,2% das produções totais, A. R. Luria foi referenciado 4.942 vezes, de forma que as menções referentes ao autor se destacaram nas pesquisas sobre a Educação Especial e Inclusiva. A PUC São Paulo detém a maior recorrência do autor em relação

⁷ Sobre o livro “Formação social da mente”, essa não é uma obra propriamente de L. S. Vigotski; o livro foi resultado de uma compilação feita nos EUA e, com cortes muito abruptos, representa uma bricolagem textual. Foi uma obra que entrou no Brasil com interpretações enviesadas e desvios de interpretação. Na pesquisa configura como uma das obras mais citadas, mas é a obra menos vigotskiana e mais distorcida sobre as ideias do autor L. S. Vigotski.

às outras 28 instituições em números absolutos; portanto, em relação ao total menções de autores dentro de uma mesma instituição, é na USP Ribeirão Preto que o autor tem maior incidência percentual.

A. N. Leontiev, psicólogo e filósofo soviético, que junto a L. S. Vigotski e A. R. Luria desenvolveu a Psicologia Histórico-Cultural, além de ser precursor da Teoria da Atividade, é um dos autores mais recorrentes nas pesquisas, aparecendo 20.904 vezes com um percentual de 22,1% do volume total regional. Levando em conta o percentual de recorrência de cada autor em relação ao total de menções dos autores por instituição, na UNESP Marília seu nome foi mencionado 5.032 vezes, com 33,1%. Esse autor, ancorado na perspectiva teórica histórico-cultural, entende que a partir do movimento dialético o homem se “constitui enquanto humano e nesse mesmo movimento constitui a humanidade”; assim, a base da tese principal da Teoria da Atividade elaborada por A. N. Leontiev é a compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre, sobretudo, pela atividade que o homem exerce (LONGAREZI; FRANCO, 2013, p. 271).

Tabela 9 - Recorrência de menção de nomes dos autores no enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental por instituição

IES /Autor	Total por IES	L. S. Vygotsky		A. R. Luria		A. N. Leontiev		S. L. Rubinstein		L. I. Bozhovich		González Rey		Mitjans Martínez		D. B. Elkonin		V. V. Davydov		V. V. Repkin		P. Ya. Galperin		N. F. Talizina		L. V. Zankov	
UNESP MARÍLIA	15219	7342	48,24%	788	5,18%	5032	33,06%	246	1,62%	135	0,89%	93	0,61%	36	0,24%	696	4,57%	589	3,87%	136	0,89%	68	0,45%	45	0,30%	13	0,09%
USP SP	12906	8079	62,60%	680	5,27%	3112	24,11%	76	0,59%	5	0,04%	87	0,67%	15	0,12%	223	1,73%	586	4,54%	0	0,00%	36	0,28%	7	0,05%	0	0,00%
PUC SP	11233	7131	63,48%	808	7,19%	2060	18,34%	82	0,73%	15	0,13%	783	6,97%	41	0,36%	218	1,94%	60	0,53%	0	0,00%	24	0,21%	3	0,03%	8	0,07%
UNICAMP	8877	7266	81,85%	333	3,75%	852	9,60%	50	0,56%	4	0,05%	159	1,79%	4	0,05%	36	0,41%	148	1,67%	0	0,00%	18	0,20%	1	0,01%	6	0,07%
UFSCAR	8852	4027	45,49%	777	8,78%	2928	33,08%	76	0,86%	26	0,29%	6	0,07%	8	0,09%	732	8,27%	183	2,07%	3	0,03%	42	0,47%	40	0,45%	4	0,05%
UNESP P. PRUDENTE	6363	2965	46,60%	349	5,48%	1950	30,65%	190	2,99%	44	0,69%	4	0,06%	5	0,08%	605	9,51%	231	3,63%	13	0,20%	7	0,11%	0	0,00%	0	0,00%
UFMG	5229	3821	73,07%	163	3,12%	994	19,01%	6	0,11%	0	0,00%	101	1,93%	5	0,10%	22	0,42%	100	1,91%	0	0,00%	11	0,21%	1	0,02%	5	0,10%
UFES	4087	3381	82,73%	162	3,96%	398	9,74%	8	0,20%	11	0,27%	70	1,71%	20	0,49%	20	0,49%	16	0,39%	0	0,00%	1	0,02%	0	0,00%	0	0,00%
UFJF	2824	2440	86,40%	43	1,52%	240	8,50%	4	0,14%	2	0,07%	43	1,52%	6	0,21%	25	0,89%	17	0,60%	0	0,00%	4	0,14%	0	0,00%	0	0,00%
UNESP ARARAQUARA	2704	1202	44,45%	148	5,47%	902	33,36%	120	4,44%	57	2,11%	0	0,00%	0	0,00%	225	8,32%	35	1,29%	12	0,44%	3	0,11%	0	0,00%	0	0,00%
PUC CAMPINAS	2444	1879	76,88%	164	6,71%	264	10,80%	8	0,33%	0	0,00%	38	1,55%	0	0,00%	84	3,44%	5	0,20%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,08%
USP RIB. PRETO	1966	1120	56,97%	178	9,05%	534	27,16%	34	1,73%	1	0,05%	17	0,86%	0	0,00%	28	1,42%	47	2,39%	0	0,00%	6	0,31%	1	0,05%	0	0,00%
UNIFAL	1897	1162	61,25%	45	2,37%	310	16,34%	0	0,00%	1	0,05%	287	15,13%	69	3,64%	2	0,11%	20	1,05%	0	0,00%	1	0,05%	0	0,00%	0	0,00%
USF	1302	1184	90,94%	60	4,61%	50	3,84%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,15%	5	0,38%	0	0,00%	1	0,08%	0	0,00%	0	0,00%
MACKENZIE	1264	1123	88,84%	71	5,62%	42	3,32%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	28	2,22%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UNOESTE	1201	943	78,52%	35	2,91%	124	10,32%	34	2,83%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,25%	57	4,75%	5	0,42%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UNIFESP	1153	648	56,20%	21	1,82%	382	33,13%	4	0,35%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	0,43%	88	7,63%	2	0,17%	3	0,26%	0	0,00%	0	0,00%
PUC RIO DE JANEIRO	1073	562	52,38%	36	3,36%	380	35,41%	2	0,19%	3	0,28%	0	0,00%	0	0,00%	11	1,03%	14	1,30%	0	0,00%	41	3,82%	23	2,14%	1	0,09%
UFF	893	857	95,97%	11	1,23%	24	2,69%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,11%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UNINOVE	608	480	78,95%	35	5,76%	84	13,82%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	5	0,82%	0	0,00%	4	0,66%	0	0,00%	0	0,00%
UFRJ	506	483	95,45%	4	0,79%	6	1,19%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,59%	10	1,98%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UERJ	475	445	93,68%	8	1,68%	22	4,63%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UNESP RIO CLARO	465	376	80,86%	12	2,58%	70	15,05%	0	0,00%	0	0,00%	5	1,08%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,43%	0	0,00%	0	0,00%
PUC MINAS	336	224	66,67%	6	1,79%	102	30,36%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,30%	2	0,60%	0	0,00%	1	0,30%	0	0,00%	0	0,00%
METODISTA	187	179	95,72%	0	0,00%	6	3,21%	0	0,00%	0	0,00%	2	1,07%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UNIRIO	159	128	80,50%	1	0,63%	26	16,35%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	1,26%	1	0,63%	0	0,00%	1	0,63%	0	0,00%	0	0,00%
UFV	85	61	71,76%	3	3,53%	8	9,41%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,18%	1	1,18%	11	12,94%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UNICID	52	49	94,23%	1	1,92%	2	3,85%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
UFOP	40	40	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total geral	94400	59597	63,13%	4942	5,24%	20904	22,14%	940	1,00%	304	0,32%	1699	1,80%	224	0,24%	3033	3,21%	2157	2,28%	166	0,18%	274	0,29%	121	0,13%	39	0,04%

Fonte: elaborado pela equipe de pesquisa.

Observa-se, ainda, que na USFCAR, UNESP Presidente Prudente, UNESP Araraquara, UNIFESP, PUC Rio de Janeiro e PUC Minas, o percentual de recorrências em nome de A. N. Leontiev passam dos 30%. Já S. L. Rubinstein, com seu trabalho que mostra as leis gerais da formação da consciência e a relação dialética entre os processos psíquicos e a atividade prática do homem, também considerado como um dos criadores da Teoria da Atividade (ARAÚJO, 2013), aparece em 940 menções, com percentual de 1% das pesquisas. Na UNESP Araraquara o autor é mencionado 120 vezes, com 4,4% do total de menções da instituição.

O nome de Daniil B. Elkonin tem uma recorrência de 3,2% nas pesquisas, com 3.033 menções, sendo a UFSCAR a instituição que mais apresenta produções ancoradas em suas contribuições teóricas em números absolutos. A maior recorrência em seu nome acontece na UNESP Presidente Prudente, com 9,5% do total de menções de autores da instituição, seguido de V. V. Davidov, com o percentual de 2,3% com 2.157 menções em seu nome. O autor apresenta maior percentual de recorrência de seu nome na UNIFESP, com 7,6% em relação a totalidade de menções da própria IES; já UNESP Marília e a USP SP apresentam a maior recorrência de V. V. Davidov em números reais.

V. V. Repkin aparece com maior incidência tanto em números absolutos quanto em relação às menções dos autores da instituição na UNESP Marília, com 136 citações e 0,9%. Esses autores responsáveis pela formulação e sistematização do sistema didático desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin e da Teoria da Atividade de Estudo, com ênfase no “ensino que promove o desenvolvimento na idade escolar tem como conteúdo os conceitos científicos e as ações mentais, e desse conteúdo derivam os procedimentos para organizar esse ensino” (PUENTES; MELLO, 2019 p. 12). A Teoria da Atividade de Estudo tem como uma de suas características a heterogeneidade, pois ao longo de seu processo de edificação, várias transformações e experimentações, promoveram

[...] interpretações diferentes surgidas entre os vários grupos de psicólogos e didatas que trabalharam na edificação dessa abordagem, além das modificações históricas sofridas no interior dos grupos como resultado do trabalho experimental realizado por décadas nas várias repúblicas soviéticas (LONGAREZI, 2023b, p. 22).

Assim, divergências e mudanças em relação à compreensão de seus aspectos estruturais mostram o “movimento da atividade de estudo ao longo de sua estruturação no interior da variante do grupo de Moscou do sistema Elkonin-Davidov-Repkin” (LONGAREZI, 2023b, p. 22). Nessa perspectiva, observa-se a mudança em relação ao objetivo da atividade de estudo,

que no início de estruturação da teoria (1960) foi defendida como uma atividade de autoeducação por D. B. Elkonin, enquanto V. V. Davidov toma como objetivo da atividade de estudo o desenvolvimento do pensamento teórico. Assim, no período que abrange as décadas de 1970 a 1980, como resultados das atividades experimentais, D. B. Elkonin entende que o objetivo da atividade de estudo “é o de aprender modos generalizados de ação no universo dos conceitos científicos; reafirmando sua intenção de promover alterações no próprio aluno por se constituir em uma atividade de autotransformação” (LONGAREZI, 2023b, p. 23). Essa perspectiva, relacionada ao objetivo da atividade de estudo, ascende em sua concepção nas obras finais de V. V. Davidov, quando o autor admite o desenvolvimento do estudante como sujeito, reconhecendo a necessidade da inclusão dos motivos (emoções e desejos) no estudo e não apenas o pensamento teórico como sua finalidade (LONGAREZI, 2023b).

Os nomes dos autores P. Ya. Galperin e N. F. Talízina, representantes do Sistema Galperin-Talízina, que produziu a Teoria da Formação de Ações Mentais por Etapas com o objetivo de pesquisar o desenvolvimento gradual dos processos mentais, aparecem com um percentual de 0,3% (274 menções) e 0,1% (121 menções) respectivamente do total regional; o maior percentual de recorrência de cada um em relação ao total de menções dos autores por instituição encontra-se na PUC Rio de Janeiro.

As pesquisas baseadas nos pressupostos desenvolvidos por L. V. Zankov, precursor do Sistema Zankov, que produziu o método para uma aprendizagem que desenvolve o coração, a mente e as mãos com o objetivo de estudar o desenvolvimento geral de qualidades como sentimentos internos, inteligência e os valores morais, apresentam um número bastante pequeno em relação às demais, com 39 menções e um percentual de 0,04%, sendo o autor menos referenciado da região. A UFMG e a UNESP Marília abrigam a maior incidência de menções em seu nome em relação aos demais autores nas próprias instituições.

González Rey (1949-2019), criador da Teoria da Subjetividade, é mencionado 1.699 vezes ao todo nas instituições, apresentando um percentual regional de 1,8%; desse quantitativo, a PUC SP abriga o maior volume absoluto de teses e dissertações produzidas nessa perspectiva teórica. Ainda representando a Teoria da Subjetividade, a autora Mitjáns Martínez foi referenciada 224 vezes, com o percentual de 0,2% do total das menções regionais. Na UNIFAL está o maior percentual de menções de González Rey, 15,1%, e Mitjáns Martínez 3,6%, em relação ao total dos demais autores da instituição.

A precursora da Teoria da Personalidade, Lúcia I. Bozhovich, com seus estudos voltados para o desenvolvimento da personalidade do homem, desde a primeira infância até a fase

juvenil, com ênfase nos sentimentos, necessidades, afetos e motivação, aparece em 304 referências, com o percentual de 0,3% de toda a produção discente da região, sendo a Unesp Araraquara a instituição que apresenta o maior índice de recorrências em seu nome, 2,1%.

Outro dado interessante baseado nas recorrências dos nomes dos autores é a proporção do fenômeno nos estados que compõem a região. A Tabela 10 mostra as recorrências sob o indicativo de número de menções por estado, sinalizando o lugar que os autores das teorias investigadas são mais ou menos mencionados.

Tabela 10 - Recorrência de menções de nomes de autores por estado - Região Sudeste

Estado/Autor	São Paulo		Minas Gerais		Espírito Santo		Rio de Janeiro	
L. S. Vygotsky	45993	59,9%	7748	74,4%	3381	82,7%	2475	79,7%
A.R. Luria	4460	5,8%	260	2,5%	162	4,0%	60	1,9%
A.N. Leontiev	18394	24,0%	1654	15,9%	398	9,7%	458	14,7%
S.L. Rubinstein	920	1,2%	10	0,1%	8	0,2%	2	0,1%
L.I. Bozhovich	287	0,4%	3	0,0%	11	0,3%	3	0,1%
González Rey	1194	1,6%	432	4,1%	70	1,7%	3	0,1%
Mitjáns Martínez	112	0,1%	81	0,8%	20	0,5%	11	0,4%
D.B. Elkonin	2939	3,8%	61	0,6%	20	0,5%	13	0,4%
V.V. Davydov	1987	2,6%	139	1,3%	16	0,4%	15	0,5%
V.V. Repkin	166	0,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
P.Ya. Galperin	214	0,3%	17	0,2%	1	0,0%	42	1,4%
F.N. Talízina	97	0,1%	1	0,0%	0	0,0%	23	0,7%
L.V. Zankov	33	0,0%	5	0,0%	0	0,0%	1	0,0%
Total	76796		10411		4087		3106	
	94400							

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

Como já observado anteriormente, o estado de São Paulo lidera em número a produção na área e, da mesma forma, em relação às menções aos autores das perspectivas histórico-culturais e desenvolvimentais, com o volume de 76.796 vezes de recorrências de menções e o percentual de 81,4% do total regional. Em seguida há o estado de Minas Gerais, com 10.411 menções e 11%, o estado do Espírito Santo com o percentual de 4,3% e 4.087 vezes de referências aos autores, e o estado do Rio de Janeiro, com 3.106 menções de nomes, com o menor percentual de 3,3%.

Ainda no interior da Tabela 10 observa-se o percentual de recorrência de cada autor em relação ao total de menções dos autores por estado e, assim, nota-se o maior percentual de menções do psicólogo L. S. Vigotski no estado do Espírito Santo com 82,7%, no estado de São

Paulo estão as maiores incidências de menções dos autores A. R. Luria, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin e L. V. Zankov. Minas Gerais é o estado que abriga o maior percentual das menções de González Rey e Mitjans Martínez, com 4,1% e 0,8% respectivos.

Além de todas as possibilidades de interpretação e categorização das fichas em tabelas e quadros apresentados no texto, o instrumento de registro dos dados das teses e dissertações permite ainda a observação sistemática dos eixos de estudo e suas categorias, propiciando, assim, outros olhares para essas recorrências.

3.3.1 Enfoque histórico-cultural pela recorrência de autores

O foco da investigação apresentado no primeiro item do quadro referente aos eixos da ficha de registro está voltado ao enfoque histórico-cultural, referindo-se aos autores que trabalharam na proposição da Psicologia Histórico-Cultural e Teoria Histórico-Cultural. É importante considerar que o corpus teórico que deu sustentação à chamada psicologia marxista foi elaborado a partir do esforço de vários coletivos que pesquisaram e produziram intensamente princípios e teorias que deram sustentáculo a ela (LONGAREZI, SILVA, 2019). Nessa perspectiva, investiga-se nesse instrumento os autores soviéticos L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, compreendendo a importante participação e contribuição de cada um deles, que trabalharam à época juntamente com seus grupos na produção teórica da abordagem histórico-cultural.

Observa-se na Tabela 11 a exposição do número de menções de cada autor em específico e a porcentagem em relação ao número total dos autores.

Tabela 11 - Recorrência da citação de autores da THC na Região Sudeste

Teoria	Autores	Total dos autores	Menções por autor	%
Psicologia Histórico-Cultural Teoria Histórico-Cultural	L. S. Vigotski	86687	59597	68,7%
	A.N. Leontiev		20904	24,1%
	A.R. Luria		4942	5,7%
	S. L. Rubinstein		940	1,1%
	L. I. Bozhovich		304	0,4%

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

Fica evidente que L. S. Vigotski é o autor mais citado entre os autores de enfoque mais psicológico, com o percentual de 68,7%, confirmando os dados anteriores que revelam que o

enfoque histórico-cultural das pesquisas dos discentes dos programas de pós-graduação em Educação na Região Sudeste, em sua grande parte, é vigotskiano. Os autores A. N. Leontiev, com 20.904 menções (24,1%) e A. R. Luria, com 4.942 menções (5,7%) seguem a classificação como os mais referenciados nos trabalhos acadêmicos discentes após L. S. Vigotski.

Esses dados apontam sobre como a perspectiva histórico-cultural foi propagada no contexto brasileiro:

[...] o problema reside em uma visão produzida no ocidente que disseminou uma compreensão personalista, atribuindo à psicologia histórico-cultural uma paternidade conferida, fundamentalmente à L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977); assim como propagou uma compreensão homogênea da psicologia histórico-cultural e da teoria desenvolvimental (LONGAREZI, SILVA, 2019, p. 573).

As menores recorrências de menções dos autores nas pesquisas são referentes a S. L. Rubinstein com um percentual de 1,1% e L. I. Bozhovich com percentual de 0,4%.

Como já mencionado anteriormente e importante ressaltar, S. L. Rubinstein, com sua concepção psicológica, contribuiu para o desenvolvimento de uma psicologia com base materialista histórica e dialética na antiga União Soviética, podendo também ser considerado um dos precursores da Psicologia Histórico-Cultural.

No Eixo A do instrumento aborda-se as Categorias: 1. Teoria Histórico-Cultural da Atividade; 2. Teoria Histórico-Cultural da Personalidade; ou 3. Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade. Essas teorias foram produzidas no interior da Psicologia Histórico-Cultural e buscavam a compreensão de um novo homem para uma nova sociedade.

A observação realizada no Eixo A refere-se ao enfoque histórico-cultural das recorrências dos autores cujos nomes representam as respectivas propostas teóricas, sendo

uma Teoria da Atividade (cujo corpus conceitual tem sua gênese nos psicólogos soviéticos A. N. Leontiev [1903-1979], S. L. Rubinstein [1889-1960] e seus coletivos; uma Teoria da Personalidade [representada pelos vários grupos compostos pelos também soviéticos L. I. Bozhovich [1908-1981], N. G. Morozova [1906-1989], B. G. Ananiev [1907-1972], B. F. Lomov [1927-1989], L. S. Slavina [1906-1988] e L. I. Aidarova); e uma Teoria da Subjetividade (proposta pelos psicólogos cubanos F. González Rey [1949-] e A. M. Martínez [1949-]) (LONGAREZI, SILVA, 2019, p. 574).

Pode-se reparar que, na Tabela 12, as categorias estão constituídas por autores que representam cada corrente teórica histórico-cultural, juntamente com o percentual referente ao número total da soma de todas as menções e um total por teoria, em uma visão ampla regional.

Tabela 12 - Enfoque histórico-cultural pela recorrência da menção de autores na Região Sudeste

Teoria	Autores	Número de menções	Total de menções	%
Teoria da Atividade	A.N.Leontiev	20904	24071	86,8%
	S.L.Rubinstein	940		3,9%
	Total Teoria	21844		90,7%
Teoria da Personalidade	L.I.Bozhovich	304		1,3%
	Total Teoria	304		1,3%
Teoria da Subjetividade	González Rey	1699		7,1%
	Mitjás Martínez	224		0,9%
	Total Teoria	1923		8,0%

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

Na categoria da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade percebe-se o maior número de menções dos nomes dos autores juntos, correspondendo ao percentual de 90,7% do total geral das referências. O psicólogo e filósofo A. N. Leontiev aparece com 20.904 menções em seu nome, totalizando uma porcentagem de 86,8%, evidenciando uma tendência leontieviana acerca da Teoria da Atividade nas pesquisas acadêmicas dos discentes. Com o percentual bem menor de apenas 3,9%, S. L. Rubinstein aparece nomeado 940 vezes nas teses e dissertações da região.

À frente da categoria da Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade está Lídia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), pesquisadora russa que representa 1,3% do total de menções, estando referenciada nas produções científicas 304 vezes, configurando para a Teoria da Personalidade o menor índice de recorrência entre as outras duas teorias.

No total de 1.923 menções, González Rey e Mitjás Martínez representam juntos 8% das recorrências de menções em seus nomes na Psicologia Histórico-Cultural da Subjetividade, portanto a maior parte desse percentual refere-se ao autor González Rey, 7,1% e 1.699 vezes que seu nome foi referenciado nas pesquisas. Já o nome da psicóloga Mitjás Martínez é mencionado em menor número de vezes, com o percentual de 0,9%.

A abrangência referente aos estudos científicos, psicológicos e pedagógicos dos autores mais referenciados e a limitação desses estudos em relação aos autores menos citados diz

respeito ao número de traduções das obras de uma língua estrangeira para a língua portuguesa, a divulgação dessas obras no Brasil e ao interesse de estudos e investigações no interior das linhas de pesquisas das esferas acadêmicas da pós-graduação em Educação.

Em desdobramento das análises realizadas pelos dados da Tabela 12, aborda-se na Tabela 13 o enfoque da Teoria da Atividade pela recorrência da menção de autores em específico.

No Eixo B proposto pelo instrumento de registro dos dados das teses e dissertações estão discriminadas as categorias de análise: categoria 1. Teoria da Atividade com base em A. N. Leontiev e categoria 2. Teoria da Atividade com base em Rubinstein.

Tabela 13 - Enfoque da Teoria da Atividade pela recorrência da menção de autores na Região Sudeste

Teoria da Atividade			
Abordagem	Número de menções	Total de menções	%
Em A. N. Leontiev	20904	21844	95,7%
Em S. L. Rubinstein	940		4,3%

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

Das três concepções teóricas elencadas para a investigação no Eixo A, a Teoria da Atividade foi a única corrente teórica utilizada para desenvolver sistemas didáticos desenvolvimentais: o sistema Galperin-Talízina e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Já as concepções

das Teorias da Personalidade e da Subjetividade não foram sistematizados modos didáticos de organizar a atividade de estudo desenvolvida do humano; embora existam importantes e distintos fundamentos ante os quais a produção de didáticas para o desenvolvimento do estudante sob tais abordagens seja uma necessidade premente (LONGAREZI; SILVA, 2019, p. 575).

A interpretação dos dados da Tabela 13 reforça as análises anteriores, porém sinaliza a atenção aos percentuais entre eles. A abordagem leontieviana nos trabalhos científicos dos discentes dos programas de mestrado e doutorado das IES cujo enfoque é a Teoria da Atividade ultrapassa em 90% os trabalhos cuja abordagem se baseia em S. L. Rubinstein, levando em consideração a recorrência das menções dos nomes dos dois psicólogos soviéticos.

3.3.2 Enfoque desenvolvimental pela recorrência de autores

O Eixo C do instrumento de registro da pesquisa possibilita um olhar para os sistemas didáticos e seus autores. Explicitado também em categorias, nesse eixo observa-se o enfoque da Didática Desenvolvimental pela recorrência da menção de autores, como ilustra a Tabela 14. Nesta tabela os percentuais serão observados em dois níveis distintos, primeiro como resultado de uma soma do número de vezes que os autores foram mencionados, observando o total por sistema didático e, por último, os percentuais referentes ao total de menções de todos os autores dos três sistemas que compõem a Didática Desenvolvimental.

Tabela 14 - Enfoque da Didática Desenvolvimental pela recorrência da menção de autores na Região Sudeste

Sistemas	Autor	Número de menção por Autor	Total Autores por Sistema	%	Total Autores/Didática Desenvolvimental	%
Sistema Elkonin-Davidov - Repkin	D. B. Elkonin	3033	5356	56,6%	5790	92,5%
	V. V. Davidov	2157		40,3%		
	V. V. Repkin	166		3,1%		
Sistema Galperin-Talízina	P. Ya. Galperin	274	395	69,4%		6,8%
	N. F. Talízina	121		30,6%		
Sistema Zankov	L. V. Zankov	39	39	100%		0,7%

Fonte: elaborada pela equipe da pesquisa.

Em relação ao número de vezes que os autores foram mencionados dentro de cada sistema, observa-se no sistema Elkonin-Davidov-Repkin que o nome de D. B. Elkonin aparece em 3.033 menções dos trabalhos acadêmicos dos discentes, com um percentual de 56,6%, seguido de V. V. Davidov com a porcentagem equivalente a 40,3% e 2.157 menções e de V. V. Repkin com 166 vezes, referenciado com 3,1% do total do sistema.

Destaca-se a recorrência significativa de D. B. Elkonin nas teses e dissertações. Contudo, cabe esclarecer que as obras do autor disponíveis no Brasil e que fundamentam a maior parte dos estudos se referem em grande parte à periodização do desenvolvimento, à dinâmica do desenvolvimento da criança e à teoria sobre o jogo infantil, ou seja, estão ancoradas mais na área da Psicologia do que na área da Didática. Importante destacar que não foi realizado no interior desta pesquisa o levantamento e nem a análise dos títulos das obras dos autores que estão sendo citados, mas tem-se clareza de que boa parte desses números se destinam aos estudos psicológicos de D. B. Elkonin. Pesquisas futuras poderão avançar no sentido de analisar quais obras foram utilizadas nas investigações realizadas no interior dos programas de pós-

graduação em Educação da Região Sudeste e quais delas de fato correspondem ao campo didático.

Apesar do baixo número de menções em nome do autor V. V. Repkin nas pesquisas de mestrado e doutorado da Educação, é importante destacar que “V. V. Repkin pode ser considerado, depois de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o teórico que mais contribuiu para a consolidação do sistema, sobretudo na cidade de Kharkiv e na república da Ucrânia” (PUENTES, LONGAREZI, 2020, p. 227).

Os autores do sistema Galperin-Talízina foram mencionados juntos 395 vezes, tendo uma recorrência maior de menções em P. Ya. Galperin, com 274 referências e o percentual de 69,4%; já o nome de N. F. Talízina tem 121 menções e 30,6% do total do sistema que representa.

No sistema Zankoviano, o nome do autor L. V. Zankov foi mencionado 39 vezes, tendo 100% das menções do próprio sistema.

A Tabela 14 permite também a análise do enfoque da Didática Desenvolvimental através do total dos sistemas, podendo observar que o sistema Elkonin-Davidov-Repkin configura como o sistema mais referenciado nas pesquisas discentes da pós-graduação em Educação da Região Sudeste. Em um percentual de 92,5% do total, revela 5.356 menções de seus autores acerca de suas bases conceituais. O sistema Galperin-Talízina, com um número de recorrências bem menor em relação ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin, apresenta o percentual de 6,8% e 395 menções dos dois autores juntos; por último, o sistema Zankov é referenciado 39 vezes nas pesquisas com 0,7% do percentual total. Deste modo, pode-se afirmar que existe uma predominância de estudos referentes ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

A respeito dos sistemas didáticos elencados no Eixo C para estudo e investigação, sabe-se que

[...] cada um desses sistemas didáticos desenvolvimentais atingiu níveis de elaboração e aprofundamentos variados e que existiram diferenças significativas entre cada um deles. Enquanto o sistema Zankoviano parece ter sido muito mais prático do que teórico, o sistema Galperin-Talízina mais teórico do que prático e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin mais equilibrado quanto às duas dimensões.

Contudo, não há nada até agora que valide, inclusive nem nos textos de V. V. Davidov, qual a quantidade e qualidade de teoria e prática que uma dada proposta precisa ter para ser considerada sistema didático, muito menos sobre qual deve ser o equilíbrio correto entre as dimensões teórica (os princípios) e prática (o estudo psicopedagógico) (PUENTES, LONGAREZI, 2020, p. 217).

Nessa perspectiva, observa-se que cada sistema organizou modos particulares de interpretação, elaboração e aprofundamentos teóricos que contribuíram para que a Didática

Desenvolvimental se distinguisse pela heterogeneidade e representasse, “portanto, um complexo e rico movimento produzido experimentalmente que tem princípios comuns, mas guarda particularidades que caracterizam seus diferentes sistemas” (PUENTES, LONGAREZI, 2020, p. 214).

3.3.3 *Análises em sínteses*

Este trabalho apresenta o estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental no contexto da pós-graduação em Educação na Região Sudeste. A escolha desse tipo metodológico na pesquisa foi feita devido à possibilidade de conhecer a totalidade do fenômeno nos programas de pós-graduação em Educação, uma vez que já foi localizado seu crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, e de refletir sobre os avanços e contribuições. Estudos apontam que o estado da arte pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico, apresentando uma visão abrangente e atualizada do conhecimento em uma área, o que possibilita uma avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento produzido em um determinado momento, com o objetivo de mapear e discutir uma certa produção acadêmica, sendo uma maneira de identificar as principais tendências, lacunas e desafios existentes em um campo de estudo (ROMANOWSKI; ENS, 2006; PUENTES; AQUINO; SILVA FAQUIM, 2005; FERREIRA, 2002).

A Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental se constituíram em objeto de estudo e investigação desta pesquisa com o intuito de propiciar a compreensão das concepções histórico-culturais e desenvolvimentais e empreendê-las como fundamento basilar para a construção do mapeamento, possibilitando, assim, a interpretação e a discussão sobre os dados coletados ao longo do trabalho, sendo que as teorias, conceitos e definições apresentados no Capítulo II embasam e fundamentam as análises do capítulo em questão. Assim, os Capítulos II e III se constituem enquanto totalidade e os aspectos que estão destacados a partir do capítulo teórico “A Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental” foram aplicados na análise de dados e na compreensão das informações coletadas nas teses e dissertações dos repositórios das IES da Região Sudeste do Brasil selecionadas para a pesquisa.

Das 29 IES que compõem esse estudo e que foram o local de produção das pesquisas, 19 delas são de natureza pública e 10 fazem parte da instância privada. Sendo assim, 65,52% da produção das teses e dissertações é desenvolvida nas esferas públicas da região.

Para uma análise sobre a quantidade de pesquisas desenvolvidas com enfoque histórico-cultural e/ou desenvolvimental na Região Sudeste, foi mensurado o valor desse fenômeno em

cada uma das IES em comparação ao número total das pesquisas defendidas por instituição; pode-se observar que a Unifal apresenta o maior percentual nessa perspectiva, com 38,1% de sua produção, seguida da UNESP Presidente Prudente, com 28,4%, da UNESP Marília, com 27,1%, e da UFJF, com 24,9%. Em um movimento contrário de análise, as universidades UNINOVE e UFOP, com 3,3%, e a UERJ, com 2,6%, são as instituições de ensino que apresentam menor índice percentual de produção no escopo histórico-cultural e desenvolvimental. Nesse quesito, os percentuais mostram o comportamento institucional mensurando a produção discente de seus programas de pós-graduação em Educação, apontando onde a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental têm maior ou menor índice nos estudos e pesquisas. Assim, dois cenários são instituídos: as instituições que apresentam os percentuais mais elevados indicam que, no interior de seus programas, há uma maior ênfase aos estudos e pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais em detrimento às outras perspectivas teóricas; já onde os índices percentuais foram menores configuram espaços disponíveis para futuros estudos e pesquisas do enfoque em questão.

Em uma análise referente aos 13 descritores histórico-culturais e desenvolvimentais identificados entre as pesquisas dessa perspectiva teórica, defendidas na região, pode-se constatar que o descritor “Teoria Histórico-Cultural” se destaca com um percentual de 59,3% das teses e dissertações, em seguida o descritor “Psicologia Histórico-Cultural”, com 17,6%, a “Teoria da Atividade”, 8,1%, e a “Teoria da Subjetividade”, com 4,3%. Esses dados evidenciam que, na Região Sudeste, os descritores “Teoria e Psicologia Histórico-Cultural” se configuram como o foco de interesse nas pesquisas dos alunos da pós-graduação em Educação das IES que fizeram parte do escopo desta pesquisa, somando 76,9% de toda a produção de conhecimento científico referente à concepção histórico-cultural e desenvolvimental. É possível notar, dessa maneira, uma tendência na Região Sudeste.

Ainda nessa perspectiva de análise, voltando o olhar para o interior de cada IES, pode-se observar que o descritor “Teoria Histórico-Cultural” apresenta a maior concentração de pesquisas com esse indicativo, dando evidência à UFOP que, em seu total de pesquisas no escopo histórico-cultural, possui 100% das defesas com esse descritor, seguida da UFF, com 96,4%, da Universidade Metodista, com 95,2%, da UFRJ, com 93,3%, da UERJ, com 92,6% e da PUC Campinas, com 91,1%. Um fato interessante desses dados é a correlação do alto índice percentual da UFOP relacionado ao baixo número da produção discente nessa perspectiva, ou seja, poucas pesquisas relacionadas ao escopo histórico-cultural e todas referentes à Teoria Histórico-Cultural, um indicativo de que as demais teorias histórico-culturais e

desenvolvimentais nessa instituição ainda não se constituíram como objeto de estudo dos pesquisadores.

A pesquisa incluiu uma análise dos enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais a partir da recorrência de citações de autores, sendo eles: L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, González Rey, Mitjáns Martínez, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e L. V. Zankov. O número de citações é 94.400. Com base na soma das recorrências dos treze autores fez-se a correlação dos percentuais referentes a totalidade de cada IES e dos percentuais relacionados as menções por autor. Os dados sinalizam que L. S. Vigotski foi o autor mais referenciado nas pesquisas da Região Sudeste, com 59.597 menções, com um percentual de 63,1%, seguido de A. N. Leontiev, com 20.904 citações em seu nome e 22,1%, e A. R. Luria aparece com 4.942 menções, 5,2%. Tendo em vista que os dados analíticos convergem em um mesmo resultado, não surpreende que o nome do autor L. S. Vigotski seja o mais mencionado nas pesquisas, uma vez que a “Teoria e Psicologia Histórico-Cultural” foi o descritor com maior percentual de busca. Isso revela um reflexo do interesse geral dos pesquisadores pelos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria, resultando em uma maior demanda por informações sobre essa perspectiva. Outro aspecto que chama a atenção é que mesmo as pesquisas se referindo ao campo da Didática, a busca pelos fundamentos teóricos de autores cujos trabalhos são mais direcionados à Psicologia ainda se sobressaem em número, como no caso das menções do próprio L. S. Vigotski, do A. R. Luria e de D. B. Elkonin. Ainda nesse movimento investigativo, observa-se a discrepância entre os números das menções dos nomes de alguns autores, por exemplo, V. V. Zankov, pouco pesquisado na Região Sudeste, o que pode ser atribuído ao fator da barreira linguística, ou seja, a dificuldade de tradução e disseminação dos textos escritos originalmente em russo, sendo um fator limitador para o acesso e a compreensão da teoria zankoviana por parte dos pesquisadores brasileiros.

A análise referente aos sistemas didáticos que compõem a Didática Desenvolvimental revela que o sistema Elkonin-Davidov-Repkin se configura como o sistema mais referenciado nas pesquisas discentes da pós-graduação em Educação da Região Sudeste. Em um percentual de 92,5% do total, revela 5.356 menções de seus autores acerca de suas bases conceituais. UNESP Marília, UFSCAR, UNESP Presidente Prudente, UNESP Araraquara e UNIFESP são as IES que apresentaram maior índice de pesquisas ancoradas nos autores do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (ver Tabela 9). Apesar de o nome do V. V. Repkin ser o menos mencionado dentre D. B. Elkonin e V. V. Davidov, na UNESP Marília o número de pesquisas que usaram

a fundamentação teórica de seus estudos foi a maior de todas as IES da região, totalizando 136 pesquisas. O Sistema Galperin e Talízina ganha destaque no interior da PUC Rio de Janeiro, sendo nessa instituição o sistema com maior número de menções de seus autores. Já o Sistema Zankoviano, representado pelo autor L. V. Zankov, foi o sistema cuja teoria foi a menos abordada nas pesquisas. A UFMG apresentou o índice de 1% dos trabalhos pautados nos preceitos da teoria de Zankov, representando o maior percentual da tabela nesse quesito.

Um olhar para o volume da produção científica dos pesquisadores da THC e teorias desenvolvimentais em correlação ao período de 2004 a 2020 permite observar o crescimento anual de 13,2% das produções científicas no decorrer do tempo, o que reforça o interesse crescente dos pesquisadores pelas perspectivas dentro do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental. Essa afirmação se confirma pela marcante presença de iniciativas e eventos direcionados à pesquisa, divulgação, debate e promoção da perspectiva no âmbito acadêmico, seja em congressos, simpósios e outros espaços de disseminação das teorias, ou em lançamentos de artigos, livros, capítulos de livros, publicações em periódicos e revistas e em anais de eventos, ou ainda nos estudos e investigações realizados nos diversos grupos de estudos e pesquisas que fomentam as discussões edificantes e favorecem a compreensão teórica em questão. Enfim, percebe-se um grande movimento brasileiro e, em particular, na Região Sudeste, sobre o desenvolvimento das teorias histórico-culturais e vertentes desenvolvimentais. Embora seja correta a afirmativa sobre o crescente interesse dos pesquisadores e estudiosos sobre a Teoria Histórico-Cultural, alguns desafios sobre o pensar essa concepção se fazem presentes:

[...] por seus princípios epistemológicos que concebem o diálogo como fundamento da elaboração conceitual não apenas permitindo, mas acolhendo múltiplos modos de análise e interpretação que nos colocam em um ponto de permanente tensão, pela abertura de arquivos até então desconhecidos de Vigotski e o acesso a textos inéditos; pelas traduções em várias línguas diretamente do russo e o cotejamento das diversas traduções; pelo intenso trabalho colaborativo de autores e pesquisadores ao redor do mundo; o diálogo com diferentes abordagens teóricas, em diferentes campos do conhecimento, que incitam o refinamento de argumentos e conceitos, a exemplo do próprio Vigotski, que trabalhou sem medo de enfrentar controvérsias em sua busca incansável pelas leis gerais do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1996a; 1995; 1997; 2000, *apud* SMOLKA, 2021, p. 3).

As interpretações realizadas através do levantamento de dados postos nesse estudo possibilitaram o trabalho com dois enfoques de análise: o que é referente à Teoria Histórico-Cultural e à Didática Desenvolvimental e aparece com mais recorrência e o que aparece com menos recorrência nas produções dentro dessas perspectivas, com a oportunidade de analisar

as tendências e as lacunas realçadas nesse processo constitutivo do estado da arte nos estados e no interior das instituições de ensino superior da Região Sudeste. Assim, destaca-se o estado de São Paulo com o maior volume de IES, sendo percentual de 58,62%, com 17 instituições selecionadas e 76.796 de teses e dissertações voltados ao enfoque, contabilizando 81,35% do total geral (ver Tabela 10). Percebe-se que nesse estado sudestino são mencionados os nomes de todos os autores investigados, ou seja, os pesquisadores desse estado se interessam e estudam, de certa forma, todos os pressupostos epistemológicos do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental.

Na ordem decrescente de menções após L. S. Vigotski, que é a principal referência teórica utilizada nas pesquisas dos discentes dos programas de pós-graduação em Educação na região, com 59,9%, os autores A. N. Leontiev e A. R. Luria são os mais recorrentes, revelando que as pesquisas estão baseadas nas concepções teóricas e psicológicas dos fundadores da conhecida Tróika. Essa mesma tendência ocorre em várias instituições paulistas como UNESP Marília, USP, PUC SP, UNICAMP, PUC CAMPINAS, UNESP Rio Claro, MACKENZIE, USP Ribeirão Preto e UFSCAR (ver Tabela 9). Um dado interessante é que o autor S. L. Rubinstein, também proponente da Teoria da Atividade, é menos mencionado nos trabalhos discentes, suas maiores recorrências estão na UNESP Marília, UNESP Presidente Prudente e UNESP Araraquara. Pode-se observar que UNESP e USP são as instâncias de ensino que possuem o maior número de grupos de estudos e pesquisas do estado de São Paulo (ver Quadro 2), fator que pode corroborar com o quantitativo elevado de pesquisas no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental em suas instâncias.

Em solo mineiro, as recorrências dos nomes dos autores histórico-culturais e desenvolvimentais chegam a 11% do total geral, sendo o trabalho investigativo de seis IES que contribuem para esse percentual. A UFOP é a única instituição que apresenta 100% do total geral (ver Tabela 9) das pesquisas baseadas nos estudos do autor L. S. Vigotski, ou seja, todas as 40 produções discentes da Universidade Federal de Ouro Preto estão pautadas na Teoria e na Psicologia Histórico-Cultural. Uma tendência e uma lacuna teórica se firmam nessa IES: de um lado a presença unânime da perspectiva histórico-cultural com base nas obras de L. S. Vigotski e, de outro, um indicativo da falta de teses e dissertações discentes referentes às teorias histórico-culturais desenvolvimentais. Uma correlação desses dados com as informações do Quadro 3 mostra que das seis instituições do estado de Minas Gérias, apenas uma, a UFMG, possui grupos de pesquisas e estudos relacionados ao enfoque em análise.

Em direção inversa, o estado do Espírito Santo é representado com apenas uma instituição de ensino superior, a UFES e, mesmo assim, mantém um 3º lugar no *score* da Região Sudeste em relação ao número de teses e dissertações defendidas, sendo 4087, ou seja, 4,32% do total geral. No interior dessa IES, o índice de pesquisas foi quase nulo nas abordagens teóricas referentes aos autores V. V. Repkin, P. Ya. Galperin, F. N. Talízina e L. V. Zankov, configurando, assim, uma ausência de teses e dissertações baseadas nos preceitos epistemológicos desses autores.

O estado do Rio de Janeiro, representado por cinco IES, contabiliza o menor percentual de teses e dissertações no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental, com 3.106 pesquisas e 3,29% do total da região. A UFF, UFRJ e a UERJ são instituições que apresentam o percentual de mais de 90% dos trabalhos discentes ancorados nos pressupostos teóricos de L. S. Vigotski. Nesse movimento de análise perpassando as recorrências relacionadas ao número de pesquisas de acordo com os descritores e com os nomes dos autores, é notória a tendência teórica da Teoria e Psicologia Histórico-Cultural na Região Sudeste, nos quatro estados e nas instituições que participam desse estado da arte.

Assim sendo, o levantamento da Tabela 11 aponta o percentual dos autores L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, cujas obras compõem a perspectiva da Teoria e Psicologia Histórico-Cultural, reafirma a tendência das pesquisas em que os fundadores da Tróika, L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria lideram as recorrências de menções em seus nomes. Isso também reafirma a proposição de que as obras utilizadas como aporte teórico para os pesquisadores desenvolverem seus trabalhos estão vinculadas à primeira geração da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Os autores S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich são menos mencionados nas pesquisas da região e, se vistos do interior das IES, percebe-se que mais de doze instituições não pesquisaram e nem recorreram às suas obras nos trabalhos discentes. A UNESP Marília, UNESP Presidente Prudente e UNESP Araraquara são as instâncias acadêmicas que mais apresentaram pesquisas baseadas nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural de L. I. Bozhovich.

Ainda sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural na região (ver Tabela 12), nota-se a sobressalência de mais de 90% da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, evidenciando uma tendência desse enfoque. Embora em muitas IES a Teoria Histórico-Cultural da Atividade seja abordada apenas pela perspectiva leontieviana, em outras tantas, as teses e dissertações mostram recorrências de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, como a PUC Rio de Janeiro, UNIFESP,

UNOESTE e outras (ver Tabela 9). O enfoque da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade, presente em 8% das recorrências das obras de González Rey e Mitjans Martínez juntos, é o segundo enfoque mais utilizado nas pesquisas da Região Sudeste, sendo que a PUC SP conta com 824 pesquisas e a UNIFAL com 356 e nelas estão o maior número de pesquisas embasadas teoricamente nas ideias desses autores, porém González Rey é o mais recorrente. Algumas IES (ver Tabela 9) apresentam um resultado de 0% nas menções dos dois autores, como MACKENZIE, USF, UNINOVE e UNIRIO. A Teoria Histórico-Cultural da Personalidade de L. I. Bozhovich representa 1,3% do total geral da Região Sudeste, somando 304 pesquisas embasadas em suas obras e preceitos teóricos. Das 29 IES participantes desta pesquisa, dezessete delas não apresentaram nenhum trabalho investigativo na perspectiva bozhovichiana. A UNESP Araraquara dentre as doze instituições cujos pesquisadores abordaram em suas pesquisas os preceitos da Teoria Histórico-Cultural da Personalidade, apresenta o maior índice percentual de menções no nome da autora, 2,11%. Esse movimento de análise permite observar que o enfoque histórico-cultural da Subjetividade e da Personalidade se configuram como um espaço para novas demandas de estudos e pesquisas.

As informações apuradas nas tabelas, gráficos, quadros e organograma serviram como norteadores para a análise dos dados e constituição do estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental nos programas de pós-graduação em Educação na Região Sudeste. Dessa forma e utilizando os descritores histórico-culturais e desenvolvimentais para o levantamento, a identificação e a seleção dos trabalhos que compõem o teor desta pesquisa, pôde-se olhar com atenção o comportamento teórico desse enfoque na região nos quatro estados e no interior das IES que foram selecionadas. Importante destacar que os descritores foram pesquisados em dois momentos distintos: no primeiro momento todos os treze descritores foram incluídos e tiveram a sua entrada feita separadamente, possibilitando perceber a escolha dos pesquisadores em relação à nomenclatura deles; e no segundo momento, os descritores foram organizados respeitando um grau de abrangência teórica, ficando reunidos em grupos teóricos afins. Esse movimento permitiu observar descritores com nomes diferentes, porém com pressupostos teóricos e metodológicos semelhantes, como na Didática Desenvolvimental, Aprendizagem Desenvolvimental e Ensino Desenvolvimental. Na Região Sudeste, apenas 3% do total geral das pesquisas está relacionado ao enfoque da Didática Desenvolvimental (ver Tabela 8). As instituições UNESP Marília, PUC SP, USP Ribeirão Preto e UFMG apresentam maior índice de pesquisas nessa perspectiva. Observa-se que esse bloco

teórico ainda não se constituiu como ênfase nos estudos dos pesquisadores discentes, podendo configurar uma oportunidade de novas pesquisas e estudos nessa proposição.

Partindo da concepção didática desses conceitos desenvolvimentais, estão ancoradas as abordagens brasileiras Atividade Orientadora de Ensino e *Obutchénie* por unidades. Essa segunda concepção, mesmo sendo uma perspectiva de grande importância na esfera dos estudos, pesquisas e disseminação das teorias histórico-culturais e desenvolvimentais no âmbito acadêmico, não foi um descritor contemplado no levantamento e análise desta pesquisa. O enfoque Histórico-Cultural e Desenvolvimental obtido pela incidência de descritores na Região Sudeste (ver Tabela 7) mostra que a abordagem Atividade Orientadora de Ensino apresenta 2,3% do total regional, sendo um percentual superior ao encontrado nos descritores referentes ao Sistema Galperin-Talízina e ao Sistema Zankov. Já no interior das instituições, observa-se que a UFSCAR apresenta a maior incidência desse descritor, contando com o percentual de 13,5%; USP SP, USP Ribeirão Preto, UNIFESP e USF também são IES que possuem percentuais entre 5 a 10% de incidência relacionado a esse descritor. Em apenas 9 instituições os pesquisadores escolheram e orientaram suas pesquisas de acordo com esse constructo teórico.

No escopo desta pesquisa foi apresentado de forma sintética o trabalho de dois dos muitos grupos de estudos e pesquisas da Região Sudeste, o GEPAPe e o GEPEDI. Os grupos de pesquisa podem contribuir para que outros olhares sejam efetuados e que novas ideias possam surgir (MARAFON, 2008, p. 286). A possibilidade de realização desta pesquisa se deu com a importante contribuição do GEPEDI-UFU e seus participantes engajados nos estudos e investigações da temática histórico-cultural e desenvolvimental.

Esta pesquisa vislumbrou evidenciar a produção científica discente sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação da Região Sudeste, constatando significativa produção referente às teorias histórico-cultural e desenvolvimental (representada pelos 2349 trabalhos selecionados) e seu crescimento exponencial, sobretudo ao longo dos últimos dezessete anos (2004 a 2020), apontando o aumento do interesse dos estudos na área. A visibilidade que a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental vêm conseguindo efetivar no cenário acadêmico do país, nos últimos anos, tem aguçado o olhar de pesquisadores no campo da educação e de outras áreas do conhecimento sobre o tema, considerando, assim, possibilidades de ampliação e aprofundamento do assunto em estudos futuros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo fundamental a composição do mapeamento das pesquisas com foco na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental realizadas no âmbito da pós-graduação em Educação da Região Sudeste do Brasil, por intermédio da qualificação e quantificação das teses e dissertações elaboradas sob a base de ambas as concepções, no recorte temporal de 2004 a 2020. Ela se configura como parte do projeto-rede “O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação no Brasil”, coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, está orientada pelo método materialista histórico-dialético e é constituída pelo tipo de abordagem estado da arte.

O percurso metodológico foi realizado em etapas: 1ª etapa: levantamento, coleta, seleção e classificação das teses e dissertações mediante 13 descritores histórico-culturais e desenvolvimentais previamente definidos. Foram identificadas 2.349 pesquisas dentro da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental da produção discente nos repositórios dos programas de pós-graduação das universidades do Sudeste do país, selecionados à época com a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental como foco dos estudos. 2ª etapa: registro em um instrumento metodológico: fichas de análise dos dados das pesquisas selecionadas. Nesta fase ocorreu a categorização em fichas de 55% desse total de teses e dissertações, gerando planilhas, gráficos, tabelas e organograma para composição do estado da arte das teorias em investigação. 3ª etapa: tabulação dos dados e elaboração das tabelas, gráficos, quadros e organograma. 4ª etapa: interpretação e análise dos dados.

Todo esse caminho investigativo permitiu observar o lugar que a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental ocupam no contexto das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Educação. O levantamento, a coleta e a categorização das teses e dissertações desenvolvidas na esfera da pós-graduação da região permitiram observar que 12,63% do total geral de defesas na Região Sudeste referem-se ao enfoque histórico-cultural e desenvolvimental; estudos e pesquisas indicaram positivamente o crescente interesse dos pesquisadores pelos pressupostos teóricos e metodológicos do enfoque em questão, apresentando um percentual de 13,2%, tornando-o mais reconhecido e utilizado nas pesquisas e estudos no contexto acadêmico, especialmente na área da Educação. Ou seja, observa-se uma crescente valorização e utilização dessa abordagem teórica nos programas de pós-graduação em Educação das instituições sudestinas. Um importante aspecto que corrobora para a tendência de crescimento da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na Região Sudeste

é o trabalho que pesquisadores, professores e estudiosos nas IES têm investido no estudo, pesquisa e difusão dessa abordagem pedagógica e psicológica, considerando-a como objeto de muitos estudos e investigações nas áreas do conhecimento e fortalecendo, assim, o diálogo e o aprimoramento desse enfoque.

Dessa maneira, o comportamento no interior das IES participantes desse mapeamento reforça a perspectiva de crescimento e interesse no âmbito acadêmico da região. Algumas instituições conseguem se sobressair em número absoluto e percentuais de pesquisas desenvolvidas, outras com menores índices; porém, em ambos os casos revela-se a tendência da Teoria e da Psicologia Histórico-Cultural como fonte teórica para estudos e investigações, assim como L. S. Vigotski o autor mais lido e mencionado na produção discente. Em relação aos enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais pela incidência de descritores, observa-se uma procura ainda tímida sobre o campo da Didática Desenvolvimental e de seus pressupostos teóricos, metodológicos e filosóficos, revelando percentuais menores; contudo, vislumbra-se espaços para os estudos e pesquisas vindouros, como em simpósios, congressos, seminários, lançamentos de obras e outras ações que têm sido realizadas com o objetivo de fomentar a compreensão e continuidade dos estudos das abordagens em questão.

Não menos importante, o estudo desvelou também o lugar das Teorias Histórico-Culturais da Atividade, da Subjetividade e da Personalidade e de seus precursores, a composição dos Sistemas didáticos desenvolvimentais Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talízina e Zankov, e a abordagem brasileira Atividade Orientadora de Ensino desenvolvida em âmbito acadêmico. Cada uma dessas perspectivas encontrou, no âmbito das IES, nas investigações e estudos das teses e dissertações, uma forma de corroborar com a educação brasileira, em específico do Sudeste brasileiro, colocando-o em evidência.

Nos dados deste trabalho pode-se ter um panorama geral das pesquisas discentes desenvolvidas nos programas de Pós-graduação em Educação no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental e a partir do qual se evidencia as suas tendências e possibilidades. Contudo, esta pesquisa não conseguiu abarcar todas as demandas e desdobramentos referentes à Teoria Histórico-Cultural e Didática Desenvolvimental e, assim sendo, deixa em aberto muitas outras questões a serem investigadas que emergem deste estudo, dentre elas: quais as obras dos autores precursores das teorias e sistemas investigados nesta pesquisa que foram utilizadas nos estudos e produções das teses e dissertações da Pós-graduação em Educação na Região Sudeste? Qual o lugar da abordagem brasileira *Obutchénie* por unidades no âmbito da Pós-graduação em Educação? Quais as linhas de pesquisa dos cursos da Pós-graduação em Educação que

contemplam/investigam mais o enfoque histórico-cultural e desenvolvimental? Os dados desta pesquisa reiteram que a visão moscovita é a variante central da Teoria da Atividade de Estudo dentro do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, porém sabe-se das contribuições de outros grupos de estudos e pesquisas que desenvolveram importantes variantes da teoria da Aprendizagem Desenvolvimental nesse sistema e em outros; daí encontra-se uma demanda para novos mapeamentos, ou seja, novos estudos à luz de autores que não pertenceram a esse grupo, mas que investigaram e produziram atividades experimentais relacionadas à teoria da Aprendizagem Desenvolvimental.

Encontrar o lugar da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental nos programas de pós-graduação em Educação na Região Sudeste também aclara as possibilidades de uma Educação de qualidade e indica a necessidade de um olhar crítico para a realidade do sistema escolar brasileiro, revelando, assim, outras demandas investigativas: como as teorias histórico-culturais e desenvolvimentais conseguem influenciar as práticas educativas, tais como a elaboração de currículos, a formação de professores e a organização do ambiente escolar? Como os princípios teóricos e metodológicos dos enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais têm influenciado a educação integral, a educação inclusiva e a educação para a diversidade?

Mediante a existência evidente de uma fragilidade da Didática no campo educacional em solo brasileiro, seja pela “dispersão na produção acadêmica com relação às linhas de pesquisas às quais estão relacionadas, seja pela baixa produção destinada a ela, ou seja pelo descrédito da disciplina nos grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação” (LONGAREZI; PUENTES, 2016, p. 18), pode-se afirmar que a procura em menor escala pelos estudos que se pautam nos princípios da Didática Desenvolvimental se configura como um viés dessa realidade brasileira? “Como tornar a escola um espaço de formação que supere a cotidianidade e faça sentido para as novas gerações?” (SFORNI, 2015, p. 107). As respostas a essas perguntas requerem investigações teóricas e experimentais e podem fornecer insights para futuras pesquisas.

As análises até aqui elaboradas não se esgotam, pelo contrário: criam condições para um estudo futuro, sendo que há muito mais a investigar e aprofundar para compreender a natureza dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Educação, assim como há outras dimensões e etapas importantes na produção das pesquisas acadêmicas dentro do escopo histórico-cultural e desenvolvimental. Esse trabalho demarca a parceria e o esforço coletivo das pessoas nele envolvidas e sinaliza através dos resultados

quantitativos e analíticos o lugar ocupado pela Teoria Histórico-Cultural e pela Didática Desenvolvimental na Região Sudeste, revelando suas tendências e possibilidades. Acredita-se que o panorama traçado nessa pesquisa possa contribuir para novos estudos, diálogos, reflexões e pesquisas no âmbito acadêmico.

Enquanto pesquisadora, desejo que o enfoque histórico-cultural e desenvolvimental se configure muito mais como tendência no Brasil pelas muitas possibilidades de melhoria nas paragens da Educação do que como lacuna, contudo, espero que as lacunas não se traduzam em faltas teóricas, mas em espaços possíveis de estudos, investigações e oportunidades científicas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 2016, n. 33, p. 261-270.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; LONGAREZI, A. M.; VIEIRA, V. M. O. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. *In*: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambú. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2009. p. 1-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; LONGAREZI, A. M.; VIEIRA, V. M. O. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 9, p. 29-55, 2012.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; LONGAREZI, A. M. Pesquisa-formação de Professores nas dissertações, teses: 1999-2008. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 2, p. 253-280, 2012.
- ALVES, J. N. et al. Confiança, aprendizagem e conhecimento nos relacionamentos interorganizacionais: diagnóstico e análise dos avanços sobre o tema. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 19, p. 709-737, 2013.
- AMORIM, L. G. K. M. **Equações do 2º grau e o sistema didático Zankoviano [recurso eletrônico]**: um olhar para o desenvolvimento do estudante. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5322>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36194>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- AMORIM, L. G. K. M.; MARCO, F. F. de; PEREIRA, M. M. O processo de obutchénie de equações do 2º grau fundamentado no sistema didático zankoviano para a formação ética e moral de estudantes. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–27, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-70267. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70267>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- ANDRÉ, M. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. *In*: EGGERT, E. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 487-499.
- AQUINO, P. M. de.; TOASSA, G. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51559. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51559>. Acesso em: 1 mar. 2023.
- ARAÚJO, E. S. L. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

ASBAHR, F. da S. F.; OLIVEIRA, M. L. S. de A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 566-587, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n2.a2021-61477. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRZEZINSKI, I. Pesquisar o cotidiano do curso de pedagogia: uma investigação inconclusa. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 1, p. 113-137, 2005.

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

CARDOSO, A. P. V. Contribuições de Karl Marx para a Educação. **InterteXto**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 346-357, 2020.

CASTRO, J. A. de. **PNAD 2009-primeiras análises**: situação da educação brasileira-avanços e problemas. Editora, 2010.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Página inicial**. Disponível em: <http://xxiendipe.com.br>. Acesso em: 06 fev. 2023.

ESCOBAR, H. Fábricas de conhecimento. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, v. 196, p. 48-53, 2012. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/04/17/fabricas-de-conhecimento/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FARIA, L. R. A. de. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a didática com isso? *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

FEROLA, B. C. **O desenvolvimento integral na obra de Leonid Vladimirovich Zankov (1957-1977)**: um olhar para os princípios e orientações metodológicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

FEROLA, B. C.; LONGAREZI, A. M. **Princípios didáticos, orientações metodológicas e desenvolvimento integral do estudante**: contribuições de L. V. Zankov. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 1 mar. 2023.

FERREIRA, I. M.; LONGAREZI, A. M. Contribuições de L. I. Bozhovich para a compreensão da formação e desenvolvimento da personalidade: um estudo introdutório. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 1 mar. 2023.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 15 set. 2023.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.

GARCIA, S. A.; MIRANDA, M. J.; NOLETO, E. O. Sistema Zankoviano de educação: desenvolvimento, características e fundamentação psicológica. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–22, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n1.a2023-65936. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65936>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GEPAPE EM REDE - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica. **Página inicial**. Disponível em: <https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp>. Acesso em: 5 fev. 2023.

GIMENES, O. M. **Significado da formação docente e os sentidos atribuídos em pesquisas de intervenção**: um estudo das teses e dissertações defendidas na região centro-oeste. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13884/1/d.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GIMENES, O. M.; FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. A formação de professores como atividade segundo os pressupostos da psicologia histórico-cultural. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste, 2012, Corumbá-MS. **Anais do XI Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste**. Corumbá: UFMS, 2012.

GIMENES, O. M.; LONGAREZI, A. M. Significados e sentidos da formação de professores: um estudo das teses e dissertações defendidas na região centro-oeste. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 16, n. 21, p. 13-39, 2013. DOI: 10.24934/eef.V16i21.224. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/224>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GIMENES, O. M.; LONGAREZI, A. M. Sentidos e significados da formação docente em processos de pesquisa-formação desenvolvidos na região centro-oeste. In: AQUINO, Orlando F.; BORTOLANZA, Ana Maria E. (org.). **Trabalho Docente e práticas pedagógicas de formação**. 1ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 165-202.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos avançados**, [S. l.], v. 7, p. 65-137, 1993.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CARVALHO, M. I. S. de (orgs). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação Histórico-Cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2013. 290 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. Marxismo, subjetividad y psicología cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. **Teoría Crítica Psicol**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 40-55, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa. Homenagens, 2019. Disponível em: <https://fernandogonzalezrey.com/> Acesso em: 1 mar. 2023.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n1.a2019-50573. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTÍNEZ, A. M. Subjetividade: teoria, epistemologia e método. **Campinas: Alínea**, 2017.

GUSEVA, L. G.; MARTINS, I. K. M. de O. Learning and its relation to human development in primary classes: contributions of the Zankov's System. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–9, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-70266. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70266>. Acesso em: 30 ago. 2023.

HICKMANN, A. A. **As relações interpessoais na perspectiva de Vigotski**. 120 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015

JAPAN HOUSE. **Kansha (感謝)**: expressão japonesa que pode ser traduzida como gratidão. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.japanhousesp.com.br/institucional>. Acesso em: 30 out. 2022.

JORGE, C. S.; BUZATO, M. E. K.; LUQUETTI, E. C. F. O levantamento do estado da arte e a bibliometria: apontamentos sobre possibilidades e desafios da produção científica das Ciências Sociais e Humanas. *In: Anais do 10º Coninter - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais...* Niterói (RJ) Programa de Pós-graduação, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xc22021/434596-o-levantamento-do-estado-da-arte-e-a-bibliometria--apontamentos-sobre-possibilidades-e-desafios-da-producao-cient>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2008. 252 f.: il.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. *In: LONGAREZI, A. M.; PESSOA, C. T.; ASBAHR, F. da S. F. Slides – A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade*. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Ensino Desenvolvimental: Antologia Livro 1*. Uberlândia: Edufu, v. 4, 2017.

LEONTIEV, A. N. O problema da atividade na psicologia. *In: LEONTIEV, A. N. Atividade, consciência e personalidade*. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2021. p. 95-142.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Edição do autor, 2002.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 11, n. 1, p. 109-121, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade** [online]. 2015, v. 40, n. 2, p. 629-650. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 1 mar. 2023.

LONGAREZI, A. M. Natalya V. Repkina - Experimento genético-modelador e a produção do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 526-535. 2018.

LONGAREZI, A. M. Prefácio. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de Daniil Borisovich Elkonin, Vasili Vasilovich Davidov e Vladimir Vladimirovich Repkin. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019a.

LONGAREZI, A. M. Significado e sentido na atividade de estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. In: MILLER, S.; GUADALUPE, S. de L. M.; KOHLER, E. C. (org.). **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019b, p. 257-290.

LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edefu, 2019c.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Educação**, v. 45, p. 1-32, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448103>.

LONGAREZI, A. M. **O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação no Brasil**. Projeto de Pesquisa. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2020b.

LONGAREZI, A. M. Experimento de formação gradual: o método de estudo da gênese dos processos cognoscitivos de P. Ya. Galperin. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (org.) **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Galperin-Talizina. Guarujá: Científica, 2021. DOI: 10.37885/210705486. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210705486.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

LONGAREZI, A. M. Psicologia histórico-cultural e atividade de estudo na Alemanha Oriental: contribuições do grupo de Berlim. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 2022a, n. 27, p. 1-16. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5668>. Acesso em: 1 mar. 2023.

- LONGAREZI, A. M. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. *In: Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas. Anais do XXI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino)*, Editora Paco, nov. 2022b. Uberlândia, UFU/MG.
- LONGAREZI, A. M. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. *In: Longarezi, A. M.; MELO, G. F. XIMENES, P. de A. S. (Orgs). Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas. Paco Editora, 2023a*
- LONGAREZI, A. M. Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou. *In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V.; MARCO, F.F. de. Teoria da Atividade de Estudo: contribuições do grupo de Moscou. Bauru: MireVeja, 2023b (no prelo).*
- LONGAREZI, A. M. Sistema didático Zankov: sessenta e seis anos de trajetória experimental (1957-2023): Apresentação. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–30, 2023c. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-70261. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70261>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- LONGAREZI, A. M.; ALVARADO-PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M. O. Formación de Profesores e Investigadores en la Posgraduación Brasileira, 2003 a 2007. *In: 7º Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2010, 2010, Havana/Cuba. Anais... Universidad 2010. Havana: Universidad de La Habana, 2010. p. 211-227.*
- LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. J. L. AN Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, 2013, 67-110.
- LONGAREZI, A. M.; FEROLA, B. C. Educação-aprendizagem-desenvolvimento e o método de investigação na concepção de L. V. Zankov. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–30, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-70265. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70265>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- LONGAREZI, A. M.; PERINI, J. F.; PEDRO, L. G. A formação docente no contexto da pesquisa: uma análise das teses e dissertações defendidas no âmbito da pós-graduação em Educação na região sul do Brasil. *In: II Encontro de Iniciação Científica da Faculdade Católica de Uberlândia, 2010, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Católica, 2010. p. 59-67.*
- LONGAREZI, A. M.; PERINI, J. F.; PEDRO, L. G. Desenvolvimento profissional docente: uma análise dos processos de pesquisa-formação desenvolvidos no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil. *In: Pedagogía 2011. Encuentro por la unidad de los educadores, 2011, Habana, Cuba. Anais do Congresso Pedagogía 2011. Encuentro por la unidad de los educadores. Memorias. Habana, Cuba: Distribuidora Nacional ICAIC, 2011. p. 1-15.*
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. A didática no âmbito da pós-graduação: uma análise das publicações e veículos de divulgação das produções. *In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. Cadernos de Resumo da 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011. p. 75.* Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT04/GT04-118%20int.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Investigación y producción sobre didáctica en el estado de Minas Gerais: un análisis del campo investigativo en el ámbito de los postgrados. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 59, n. 2, p. 1-10, 15 jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5921389>.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2013.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. O Estado da arte sobre didática no Brasil. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: Edufu, v. 29, p. 175-198, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p175a198>.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: Edufu, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-465-0>.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. (E-book). 1. ed. Campinas: Papyrus, 2017a.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Pesquisa e produção sobre didática no âmbito da pós-graduação**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. (E-book). 1. ed. Campinas: Papyrus, 2017b, p. 165-191. DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-465-0>.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **A produção sobre Didática no contexto da pós-graduação em Educação na região Centro-Oeste**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira** (E-book). 1ª.ed. Uberlândia: Edufu, 2017c, p. 87-116.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Investigações científicas e produções sobre didática na região Centro-Oeste. **Série Estudos**, v. 22, p. 173-193, 2017d. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.913>.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvemental: Antologia Livro 1**. Uberlândia: Edufu, v. 4, 2017e.

LONGAREZI, A. M.; DE SOUSA, W. D. D. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 24, 2018.

LUCCI, M. A. *et al.* **La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica**. Editora: cidade, 2011.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (4 volumes).

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. **Curso de psicologia geral**, v. 1, 1991.

- LURIA, A. R. et al. O desenvolvimento da escrita na criança. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 9, 1988.
- LURIA, A. R. Reabilitação de funções por meio da reorganização dos sistemas funcionais1. **Livro I**, p. 59, 2017.
- MARAFON, G. J. A importância dos grupos de pesquisa na formação dos profissionais de Geografia Agrária: a experiência do NEGEF. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 284-290, 2008.
- MARTINÉZ, A. M.; REY, F. G. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003.
- MENEZES, E. T. **Verbete níveis de ensino**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/niveis-de-ensino/>. Acesso em: 1 out. 2022.
- MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Ibero-Americanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. *In: Reunión de Consulta Técnica Sobre Investigación en Formación del Profesorado*. México, 1998.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma aproximação ao paradigma da complexidade na Psicologia. *In: GONZÁLEZ REY, F. (org.). Subjetividade, complexidade e pesquisa*. São Paulo: Thomson, 2005. p. 1-25.
- MOURA, M. O. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017.
- MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade orientadora de ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, [online], v. 24, 2018.
- MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In: MOURA M. O. (org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber Livro, 2010.
- NÚÑEZ, I. B.; OLIVEIRA, M. V. de F. P. Ya. Galperin: vida e obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 283-314.
- NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M. V. de F. A teoria de P. Ya. Galperin e a formação de conceitos teóricos na educação em Ciências: reflexões críticas e

possibilidades. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 107–131, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n1.a2020-56474. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/56474>. Acesso em: 23 maio. 2023.

NÚÑEZ, I. B., *et al.* Os indicadores qualitativos da ação e as tarefas de aprendizagem; reflexões teóricas e didáticas na teoria de P. Ya. Galperin. **Revista Amazônica**, [s. l.], Ano 6, v. XI, n. 2, jul-dez, p. 388-415, 2013.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. **Método histórico-social na psicologia social**, p. 25-51, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. número especial, p. 105-119, 2010.

OLIVEIRA, I. A. de M. O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste do Brasil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8060>. Acesso em: 16 agosto 2023.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 2, 2015, p. 362-371.

PEREIRA, D. G. A organização do ensino-aprendizagem dos logaritmos na perspectiva de Leonid V. Zankov. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/2390>. Acesso em: 11 maio 2023.

PEREIRA, D. G.; RESENDE, M. R.; AQUINO, O. F. Pressupostos teóricos e metodológicos do Sistema Didático Zankoviano. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–37, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-69593. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69593>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PERINI, J. F.; LONGAREZI, A. M.; PEDRO, L. G. **A formação docente no contexto da pesquisa**: uma análise das teses e dissertações defendidas no âmbito da pós-graduação em Educação na região sul do Brasil. 2010.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, [s. l.], v. 1, p. 83-94, 1997.

PRESTES, Z. R. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013.

PROJETO GOSPEL. **Gratidão em hebraico**. Disponível em <https://projetogospel.com/gratidao-em-hebraico/#:~:text=A%20palavra%20gratid%C3%A3o%20em%20hebraico%2C%20todah%2C%20%C3%A9%20um%20substantivo.,pouco%20mais%20de%2030%20vezes>. Acesso em: 30 out. 2022.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, 2019.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454>. Acesso em: 19 maio 2023.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de VV Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 130-150, 2017.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; SILVA FAQUIM, J. P. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). **Educação Unisinos**, v. 9, n. 3, set/dez 2005, p. 221-230.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 17, n. 34, p. 583-608, 2012. DOI: 10.26512/lc. V17i34.3831.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 29, p. 247-271, 2013.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Estado da Arte Sobre Didática no Sudeste Brasileiro: Um Estudo das Pesquisas e Produções Desenvolvidas Nesse Campo. **Revista Comunicações**, v. 22, p. 165-181, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comun>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática Desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. Apresentação. Dossiê Didática Desenvolvimental. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2017a, p. 9-19.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017b. p. 187-224.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A Didática nos programas de pós-graduação em Educação na região Sudeste. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira** (E-book). 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017c, p. 117-166.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e

México): (apresentação). **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 24, p. e23823, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.23823. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23823>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvemental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras. Uberlândia: Edufu, 2019a.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Ensino Desenvolvemental**: Vida, Pensamento e Obra dos Principais Representantes Russos—Livro III. Paco, 2019b.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisoões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369/30001>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do GEPEDI**: estado da arte.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. **Teoria da atividade de estudo**: livro II—contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. O modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvemental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

RODRIGUES, A. **A produção científica sobre didática na Região Centro-Oeste**: um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010). 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.106>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13700>. Acesso em: 1 mar. 2023.

RODRIGUES, A.; LONGAREZI, A. M. As temáticas privilegiadas na produção científica sobre didática: um estudo a partir de três programas de pós-graduação da região Centro-oeste (2004-2010). XVIII ENDIPE. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira, 2016, Cuiabá. **Anais...** Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1-12.

RODRIGUES, A.; LONGAREZI, A. M. Tendências da produção científica sobre didática: um estudo a partir de três programas de pós-graduação da região centro-oeste (2004-2010).

In: MONTEIRO, S. A. de S. (org.). **Filosofia, política, educação, direito e sociedade**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena, 2019, v. 5, p. 336-347.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. *Revista diálogo educacional*, 2006, 6(19), 37-50.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 289-298, 2013.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia general**. Tradução de Sarolta Trowsky. México DF: Grijalbo, 1967.

RUBINSTEIN, S. L. **Problemas da Psicologia Geral**. Tradução de Diego Jorge González Serra. Moscou: [s. n.], 1973. (Tradução da obra original póstuma Проблемыобщейпсихологии).

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, v. 4, 2017a.

RUBINSTEIN, S. L. O problema da educação. *In:* LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia Livro 1. Uberlândia: Edufu, v. 4, 2017b.

SABATER, V. **Namastê, o valor da gratidão e o reconhecimento**. Jul. 2022. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/namaste-valor-da-gratidao-reconhecimento>. Acesso em: 30 out. 2022.

SALGE, E. H.C. N.; LONGAREZI, A. M. Alguns escritos sobre Lídia I. Bozhovich no contexto da psicologia soviética: uma primeira aproximação. *In:* XV Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal de Uberlândia, 2021. **Anais...** Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1jouceYaVsPFcrAdRbVuH2Uh8jSpSTQp8?usp=sharing>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: Estrutura e sistema. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XX, n. 69, p. 119-136, 1999.

SCHULS, A.; GATTI JÚNIOR, D.; SILVA, J. I. As políticas públicas da educação e as instituições de educação superior do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. ANPED. GT: Política e Educação Superior. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 12. edição. São Paulo: SEMESP, 2022. <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-12/regioes/sudeste/>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SERRA, D. J. G. La dialéctica materialista: contribuciones de S. L. Rubinstein a la teoría histórico cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 213-232, jan/abr, 2013.

SFORNI, M. S. de F. A trajetória da didática no Brasil e sua (des) articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 61, p. 87-109, 2015. DOI: 10.20396/rho. v15i61.8640516. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640516>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SHUARE, M. Vigotsky y Bajt. *In*: Historicidad y Dialogo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 441-455, jul/set, 2010.

SIGNIFICADOS.COM.BR. **Significado de gratidão**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/filosofia/>. Acesso em: 30 out. 2022.

SILVA, R. G. dos S. da S. **O lugar da didática na produção de pesquisa discente no contexto dos programas de pós-graduação em Educação da Região Norte no período de 2010 a 2020**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Acre, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, C. S. de. **A (docência) lescência: pressupostos para um ensino desenvolvimental**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. 2016.

SOUZA, E. C. de; TORRES, J. F. P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 34-57, 2019.

SOUZA, R. V. de. Estado da arte sobre ensino desenvolvimental com Jovens e Adultos no catálogo de teses e dissertações da CAPES. 2021.

SOUZA, L. M. de A. **A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28867/4/UnidadePersonalidadePsique.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

TALÍZINA, N. F. Vias para a formação da motivação escolar. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental: Antologia Livro 1**. Uberlândia: Edufu, v. 4, 2017.

TANAMACHI, E. de R.; ASBAHR, F. da S. F.; BERNARDES, M. E. M. **Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2018.

TAVARES-SILVA, T. **A educação baseada no paradigma da produção em massa, de servidores do Estado de São Paulo, via cursos on-line: a comunidade virtual de aprendizagem como recurso para valorizar e resgatar a capacidade de pensar, interagir e**

construir do aprendiz. 2006. 295 f. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17-2020, 2020.

TUMELERO, N. Pesquisa aplicada: material completo, com exemplos e características. METTZER, 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-aplicada/> Acesso em 14 set. 2021.

VALEEV, A. A.; ZINNATOVA, D.M. **Sistemas didáticos alternativos no exterior (século XX)**. Kazan: Monografia, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Profissão Docente**. Campinas: Papirus, 2008.

Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Língua Linguagem, desenvolvimento e a aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na Pedologia. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia Livro 1. Uberlândia: Edufu, v. 4, 2017.

VIKTOROVNA, V. E.; ALEXANDROVNA, K. N. Set of psychological and pedagogical conditions of proper self-assessment formation at a primary school age. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–18, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n2.a2023-69599. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69599>. Acesso em: 30 ago. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5ª tiragem. São Paulo: Martins, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKII, L. S. *et al.* **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

ZANKOV, L. V. Ensino e desenvolvimento. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia Livro 1. Uberlândia: Edufu, v. 4, 2017.

ANEXO

Anexo A - Instrumento de registro dos dados das teses e dissertações

INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES		
INSTITUIÇÃO/ UFU - TS	ANO DE DEFESA:	
SOBRENOME DO AUTOR:	TÍTULO:	
TESE () OU DISSERTAÇÃO ()		
DESCRITOR:	Link URI:	
PALAVRAS-CHAVE:	DIDÁTICA GERAL () DIDÁTICA ESPECÍFICA () Qual?	
OBJETIVO:	METODOLOGIA:	
RESULTADO:	NÍVEIS DE ENSINO: Educação Infantil () Ens. Fundamental 1 () Ens. Fundamental 2 () Ensino Médio () Ensino Superior ()	
PESQUISA TEÓRICA: () SIM () NÃO	PESQUISA DE CAMPO: () SIM () NÃO	
Psicologia Histórico-cultural	Vigotski () Luria ()	
EIXO DE ESTUDO A	Teoria Hist-cult da Atividade	Leontiev () Rubinstein ()
	Teoria hist.-cult da Personalidade	Bozhovich () Rey ()
	Teoria hist.-cult da Subjetividade	

		Martínez ()
EIXO DE ESTUDO B	Teoria Hist-Cult da Atividade baseada em Leontiev	Leontiev ()
	Teoria hist.-cult da Atividade baseada em Rubinstein	Rubinstein ()
EIXO DE ESTUDO C	Sistema Elkonin-Davídov-Repkin	Elkonin ()
		Davidov ()
		Repkin ()
	Sistema Galperin-Talízina	Galperin ()
		Talízina ()
Sistema Zankov	Zankov ()	

Eixos de Estudo com as respectivas categorias:

A) Categoria 1. Teoria Histórico-cultural da Atividade. Categoria 2. Teoria Histórico-cultural da Personalidade. Categoria 3. Teoria Histórico-cultural da Subjetividade. **B)** Categoria 1. Teoria da Atividade com base em Leontiev. Categoria 2. em Rubinstein. 3. Em ambos. **C)** Categoria 1. Sistema Elkonin-Davídov-Repkin. Categoria 2. Sistema Galperin-Talízina. Categoria 3. Sistema Zankov. Categoria 4. Heterogêneo (mais de um sistema).

Fonte: LONGAREZI (2021).