

Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental (TAD): diálogo com Manoel Oriosvaldo de Moura¹

Developmental Learning Theory (DLT):
an interview with Manoel Oriosvaldo de Moura

Manoel Oriosvaldo de Moura²

Andréa Maturano Longarezi³

Roberto Valdés Puentes⁴

RESUMO

Manoel Oriosvaldo de Moura, professor aposentado Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/BR, é responsável pela criação do Laboratório de Matemática; do projeto Clube de Matemática; bem como do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica

ABSTRACT

Manoel Oriosvaldo de Moura, Retired Senior Professor at the Faculty of Education at the University of São Paulo/BR, is responsible for creating the Mathematics Laboratory, the Mathematics Club project, as well as the Study and Research Group on Pedagogical Activity (GEPAPe). The Prof. Ori is the author with a

¹ O texto desta entrevista passou pela revisão da língua portuguesa realizada por Virgínia Borges Palmerston. Doutora em Linguística- UFMG - 2012, Mestre em Comunicação Social – Univ. São Marcos/ SP-2000, Especialização em Metodologia do Ensino Superior – 1993, bacharel em Jornalismo – 1979. Foi professora do curso de RP e do curso de Pós-Graduação “Gestão Estratégica em Recursos Humanos” do UNI-BH. Foi professora do curso de Jornalismo do UNI-BH-2000-2019, e do curso de RP do Centro Universitário Newton Paiva/MG- 1992-1999. Foi diretora da agência 4ª Onda Comunicação Integrada- 1993-1995 e atualmente é revisora da QJ Comunicação/RJ. Contato: palmerstonvirginia@gmail.com.

² Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2005), São Paulo, SP, Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1992), Professor associado da Universidade de São Paulo (2000). Licenciado em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (1976). Professor Pesquisador Sênior da Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará (UNIFESSPA, 2020). Professor Titular Sênior da Faculdade de Educação da USP. Área de atuação: pós-graduação em Educação, com foco em metodologia do ensino de matemática, formação de professores e Teoria da Atividade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica - GEPAPe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0431-4694>. E-mail: modmoura@usp.br.

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil, 2018). Doutora em Educação pela Unesp (Araraquara, Brasil, 2001). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com.

⁴ Pós-Doutorado em Didática pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutor em Educação pela Unimep (Piracicaba, Brasil, 2003). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com.

(GEPAPe). O Prof. Ori é autor que marca seu compromisso com a produção e popularização do conhecimento científico por meio de ações de ensino, extensão e publicização. Sua trajetória foi marcada por uma humanidade indescritível, com uma posição política, ideológica e pedagógica sempre comprometida com a luta pela igualdade e desalienação; o que o levou a defender uma perspectiva de educação marxista, pautada por processos de humanização. Sem nunca ter abandonado suas raízes piauienses, construiu sua vida profissional e acadêmica em São Paulo/SP, onde desenvolveu (de forma colaborativa) uma proposta metodológica denominada Atividade Orientadora de Ensino, pautada nos pressupostos da Teoria da Atividade leontiviana.

Palavras-chave: Manoel Oriosvaldo de Moura. Ori. Teoria da Atividade. Atividade Orientadora de Ensino. Brasil.

legacy that marks his commitment to the production and popularization of scientific knowledge through teaching, extension and publicity actions. His trajectory was marked by an indescribable humanity, with a political, ideological and pedagogical position always committed to the struggle for equality and overcoming the alienation, which led him to defend a perspective of Marxist education, guided by processes of humanization. Without ever having abandoned his roots in Piauí, he built his professional and academic life in São Paulo / SP, where he developed (in a collaborative way) a methodological proposal called Teaching Guiding Activity, based on the assumptions of the Leontivian Activity Theory.

Keywords: Manoel Oriosvaldo de Moura. Ori. Activity Theory. Teaching Guidance Activity. Brazil.

1 Introdução

A presente entrevista dá continuidade ao **1º Ciclo Internacional de Entrevistas com importantes representantes da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental**. O ciclo procura colocar os pesquisadores brasileiros em contato com intelectuais e cientistas estrangeiros diretamente vinculados ao desenvolvimento das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo, no período de 1960 a 2019, e que têm contribuído em várias frentes de trabalho, de países e cidades diversas, para a consolidação dos diferentes sistemas psicológicos e didáticos alternativos desenvolvimentais, em especial, do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

O contato será propiciado por intermédio de entrevistas que exploram as especificidades do trabalho desses teóricos; o impacto de suas ideias e obras na consolidação dos sistemas e teorias; o contexto no qual essa produção foi realizada; as especificidades concretas de cada posicionamento teórico; as reflexões geradas a respeito desse trabalho após muitos anos etc.

Com o objetivo de abarcar o longo período de desenvolvimento dos sistemas e da concepção de Aprendizagem Desenvolvimental produzidos por eles, o Ciclo de Entrevistas prevê contemplar representantes das mais

diferentes propostas que respeitem os seguintes critérios: (a) estar vinculado a momentos, etapas ou fases distintas da história de algum dos sistemas psicológicos e didáticos alternativos desenvolvimentais (PUENTES; LONGAREZI, 2020); (b) estar vinculado a grupos e variantes diferentes no interior dos vários sistemas; (c) estar vinculado a objetos e campos diversos no interior da teoria (Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Pedagógica, Didática, Metodologias da Aprendizagem etc.); (d) estar vinculado a importantes representantes de algum dos diferentes sistemas; (e) estar vinculado a regiões geográficas distintas (cidade, repúblicas, países); (f) estar vinculado a movimentos atuais de renovação e de continuidade da teoria no âmbito de grupos, instituições, cidade, repúblicas e/ou países onde vivem e/ou trabalham); (h) ser um intelectual e pesquisador de alto reconhecimento no âmbito acadêmico brasileiro e estrangeiro de manifesto na sua ampla e vasta produção científica, bem como na sua sólida inserção em grupos, redes, associações, centros etc. de reconhecido prestígio nacional e internacional.

Serão efetuadas, quando possível, publicações bilíngues das entrevistas (em sua língua original e em português). Espera-se, com essa iniciativa, que o Ciclo ajude a intensificar e consolidar o conhecimento sobre a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental no Brasil, bem como na América Latina, em cujo processo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi) tem desempenhado um protagonismo relevante, e, ao mesmo tempo, a estreitar os vínculos de colaboração com grupos e pesquisadores de reconhecido prestígio internacional.

Esta entrevista, a quarta do ciclo, foi realizada com o professor e pesquisador brasileiro Manoel Oriosvaldo de Moura. Nascido em 24 de dezembro de 1948, na cidade de Teresina, no Piauí, nosso entrevistado conta a lenda de que meninos nascidos nesta data, que não recebessem o nome de Manoel, estavam destinadas à morte por afogamento. Sem nunca ter aprendido a nadar, Manoel Oriosvaldo de Moura assim foi registrado.

Figura 1: Participação de Manoel Oriosvaldo de Moura no IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvidor: sistema Elkonin-Davidov, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.



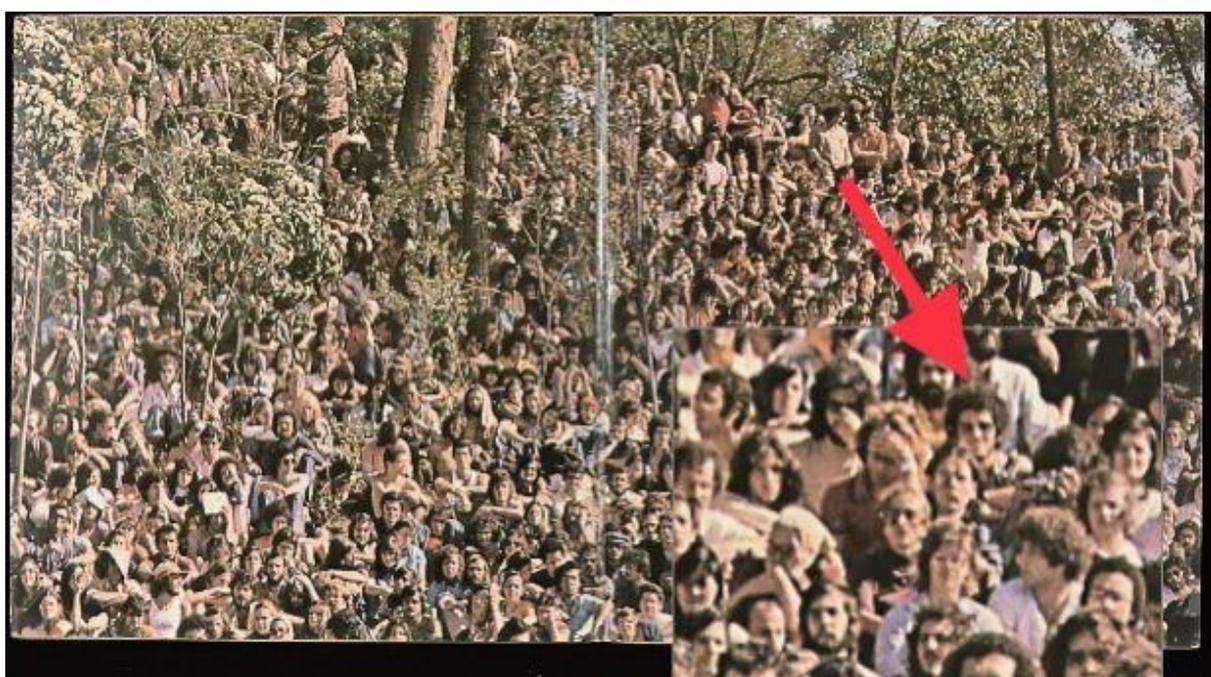
Fonte: Arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente (Gepedi).

Filho de Dona Cota (hoje com 98 anos) e Sr. Manoel; irmão de Maria José e Chagas, viveu boa parte de sua infância em Água Branca/PI (onde vendia castanha de caju nos ônibus que por ali passavam) e estudou na cidade de Teresina/PI. Apreciador de cajuína (bebida típica do nordeste brasileiro), reconhece que a melhor delas é a preparada por D. Cota (sua mãe). Chegou no Sudeste na década de 1970, casou-se com a gaúcha Anna Regina, com quem teve os filhos Otávio, Marcos e Marina e as netas Nina, Lia e Irene.

Carinhosamente conhecido como Prof. Ori, sua trajetória está marcada por uma humanidade indescritível. Sua posição política, ideológica e pedagógica, sempre comprometida com a luta pela igualdade e desalienação, o levou a defender uma perspectiva de educação marxista, pautada por processos de humanização; o que o fez ser conhecido com uma pessoa “da melhor qualidade” (expressão que lhe é peculiar).

Sem nunca ter abandonado suas raízes piauienses, construiu sua vida profissional e acadêmica em São Paulo/SP, para onde mudou-se em 1971. Em um momento de efervescência cultural, a Universidade de São Paulo foi palco de muitas manifestações artísticas e sediou shows musicais de Chico Buarque, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Taiguara e vários outros artistas que se posicionavam criticamente em ato de luta e resistência político-ideológica.

Figura 2: Contracapa do disco "Geraes", de Milton Nascimento, gravado em 1976. Na imagem, Ori está entre o público que assiste ao show de Milton Nascimento na USP/SP, no início da década de 1970.



Fonte: <https://www.levyleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=345852>

Concluiu o curso de licenciatura em Matemática, em 1976, pelo Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade de São Paulo (USP). Em 1983 defendeu o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, em 1992, o doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); onde tornou-se também livre-docente.

Trabalhou, nos anos de 1976 a 1985, como professor da escola básica nas redes particular e estadual de educação de São Paulo. Nesse período, foi

professor da Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, conhecida como Escola Experimental da Lapa.

No ano de 1985 iniciou sua atuação profissional no ensino superior na Faculdade de Educação (FEUSP), da Universidade de São Paulo (USP) onde integrou o departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Foi professor da disciplina “Metodologia de Ensino de Matemática” e criador da disciplina “Educação Matemática”, que passou a compor o rol de disciplinas optativas dos cursos de Matemática e Pedagogia. Docente da pós-graduação, propôs também a disciplina “O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino”.

Atuou como chefe do departamento Metodologia do Ensino e Educação Comparada e como presidente da comissão de graduação; em ambos os casos por dois mandatos. Desde 2016 é professor aposentado Sênior da FEUSP. Durante quase 40 anos de carreira na USP teve uma importante atuação profissional, com a participação na criação do Laboratório de Brinquedos e Material Pedagógico; com a criação do Laboratório de Matemática; criação e coordenação do projeto Clube de Matemática; bem como com a criação e coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe).

Pesquisador consagrado pela academia brasileira, o Prof. Ori é autor de inúmeros artigos científicos, capítulos de livros e obras completas; com um legado que marca seu compromisso com a produção e popularização do conhecimento científico por meio de ações de ensino, extensão e publicização. Foi e ainda é orientador de várias iniciações científicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, com uma importante contribuição na formação de recursos humanos. Sua área de atuação está voltada para Educação Matemática, com foco em metodologia do ensino de matemática; Formação de Professores e Teoria da Atividade. Uma de suas principais contribuições foi a criação e o desenvolvimento (de forma colaborativa) da proposta metodológica denominada Atividade Orientadora de Ensino, elaborada a partir dos pressupostos da Teoria da Atividade leontiviana.

2 Entrevista com Manoel Oriosvaldo de Moura

Andréa M. Longarezi (AML) e Roberto V. Puentes (RVP): Prezado Manoel Oriosvaldo de Moura, tendo em vista possibilitar ao leitor conhecê-lo melhor e se aproximar de seu percurso formativo, inclusive para compreender o processo em que emerge a abordagem da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e sua vinculação com a Didática Desenvolvimental, gostaríamos que iniciasse apresentando sua trajetória formativa, profissional e acadêmica.

Figura 3: Manoel Oriosvaldo de Moura em conferência no IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.



Fonte: Arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi).

Manoel Oriosvaldo de Moura (MOM): Inicialmente, os meus agradecimentos pelo convite. Sinto-me honrado por vocês terem me colocado ao lado de relevantes autores que muito têm contribuído para o nosso aprofundamento sobre a educação e, principalmente, a educação escolar. Sobre a minha trajetória, antes de apresentá-la gostaria de estabelecer para o leitor os parâmetros que a balizam, pois assim creio que será relevante para o entendimento do que pode ir definindo o modo como fui me tornando o que sou dadas as circunstâncias sócio-históricas que dinamicamente vão me

constituindo. Fato seguramente marcante na minha vida é que sou um migrante do Nordeste (piauiense) para o Sudeste (São Paulo). Aqui está o primeiro elemento central da minha formação e decisivo sobre o que seguir como profissional. A condição de migrante, e a falta de recursos financeiros para cursar o que eu acreditava ser a minha vocação, Agronomia, por ser de uma comunidade agrária, levou-me a tomar uma decisão para cursar uma faculdade que tivesse curso noturno. Assim, decidi que seria professor. No vestibular, (1971) optei por Matemática. Fiz licenciatura no Instituto de Matemática e Estatística da USP (IME – USP). Fazer a graduação no início dos anos 1970 deixou marcas profundas na minha formação. Ressalto que parte substancial dessa formação foi meu engajamento no movimento estudantil como participante do Centro de Estudos de Física e Matemática (Cefisma). São muitos os aprendizados que me foram dando consciência sobre as múltiplas determinações econômicas, políticas e sociais que estávamos vivenciando naquela época. Não vou me alongar sobre elas, mas, como alertei o leitor, quero ressaltar o que vai sendo relevante como inflexão no processo que me foi dando consciência sobre o meu caminho de formação. E aqui destaco o primeiro acesso aos escritos do Bento de Jesus Caraça (matemático português da primeira metade do século XX, amplamente reconhecido pela sua resistência à ditadura salazarista). Logo no primeiro ano, no Cefisma, por meio da sua revista “O Cientista”, tive o primeiro contato com Caraça, que se tornou relevante influência teórica para mim. Em seu livro, “Conceitos Fundamentais da Matemática” (CARAÇA, 1989), percebi um modo de apresentação do desenvolvimento dos conceitos matemáticos em que ficavam evidentes as interdependências entre as condições sócio-históricas e o desenvolvimento dos conceitos matemáticos. Esse modo de olhar me levou, já no segundo ano da faculdade, a direcionar a minha formação no sentido de aprofundar meus conhecimentos sobre a educação. Escolhi como optativa, fora da área, fazer Sociologia da Educação, porque eu queria mesmo ter essa compreensão mais abrangente da Matemática, de como as Ciências Humanas contribuem para se compreender os processos de ensino e de aprendizagem e que deveriam se somar às contribuições da metodologia de Matemática e da didática como professor. Os conhecimentos da formação inicial na Faculdade de Educação da USP (FE-USP) também foram decisivos para que eu continuasse o aprofundamento que considerava

necessário para a minha atuação como professor. É dessa época a modalidade de formação de professores pelo que popularmente se chamava de 3+1. Isso queria dizer que a formação do professor era feita com a soma das disciplinas da área específica e mais um ano das disciplinas chamadas de pedagógicas. Eram ambientes de formação separados. Na História da Educação, podemos encontrar muitas referências críticas ao modo como era realizada a formação de professores. As razões são eloquentes, mas é relevante destacar esse momento da formação de professores para podermos compreender que a produção sobre a concepção de formação de professores tem nuances que parecem irrelevantes. Nossas lutas, no entanto, embasadas na produção de conhecimento sobre a educação escolar, nitidamente vão revelando a interdependência entre o objeto de conhecimento e a atividade pedagógica para a sua apropriação. Dou outro salto na história de minha formação. Salto, mas que é ponto do contínuo movimento de ir à procura de mais fundamentos para o que já havia definido como a minha profissão. Ao terminar a graduação e já professor da escola básica, procurei algum curso que pudesse responder as minhas questões sobre a educação na minha área. Existia nessa época um único mestrado na área de ensino de disciplinas específicas. O mestrado foi criado pelo professor Ubiratan D'Ambrósio, na Unicamp, por meio de um convênio MEC-PADCT. O primeiro mestrado voltado para a Educação, para o Ensino de Ciências e Matemática, no final dos anos 1970. O objetivo do curso era a formação de professores representantes de secretarias estaduais de educação e de professores universitários de universidades federais do Brasil e de países da América Latina. Na minha turma éramos 20 brasileiros e 12 latino-americanos. O foco do curso era a uma formação geral com os autores considerados mais relevantes para uma visão geral de educação da época (Dewey, Brunner, Killpatrick, Popper, entre outros). As disciplinas, chamadas de sensibilizadoras, tinham o objetivo de apresentar problemáticas da educação escolar e deveriam servir como referência para a produção de projetos a serem desenvolvidos pelos participantes do curso. Era realmente uma visão revolucionária do Ubiratan D'Ambrósio para essa época. A interação dos estudantes para discutir projetos de educação, voltados para a realidade de seus estados e países, possibilitou a oportunidade de alargar o nosso conhecimento sobre as múltiplas e determinantes variáveis a serem consideradas na educação escolar. Sobretudo, foi

muito relevante para a formação de uma geração que, como era o objetivo do curso, formou importantes lideranças no campo do ensino das disciplinas de Ciência e Matemática. Peço desculpas ao leitor por uma resposta longa e com certo detalhe, mas essa opção é intencional, pois é dirigida pela minha concepção sobre as atividades que vão formando a nossa consciência e determinando os nossos percursos profissionais, componentes da vida que seguimos conduzindo e não sendo conduzido. As outras marcas da história que me direcionaram nos outros níveis da carreira acadêmica - doutorado, livre docência e professor titular - serão tratados mais à frente como parte do contínuo de minha formação e atuação no campo da educação escolar e, particularmente, da educação matemática.

AML e RVP: As décadas de 1960, 1970 e começo de 1980 foram marcadas por processos persecutórios no Brasil e a educação escolar foi alvo de vigilância e controle. Como isso foi enfrentado pelas lideranças educativas e, em meio a quais estratégias, produziram-se as resistências necessárias? Qual o papel da universidade e dos centros de pesquisa nesse processo?

MOM: As décadas a que vocês se referem são marcadamente aquelas em que pequenos grupos de estudos foram se formando para leitura de clássicos da Filosofia, principalmente de orientação marxista e leninista. Isso era mais evidente no meio universitário. A queda das ditaduras espanhola e portuguesa foram de grande relevância para nós, pois nos trouxe a produção dos grupos que, durante o período de repressão, também produziam sobre educação. Assim, a combinação do trabalho acadêmico, que exigia a titulação, com o momento político, fora e dentro do país, constituía o caldo de cultura propício para o surgimento de grupos de pesquisa e formação de associações de professores e pesquisadores nas várias áreas de conhecimento.

A formação dos primeiros doutores, com forte fundamentação nas perspectivas construtivistas, possibilitou o aparecimento de novos grupos de estudos e pesquisas, orientados pela consciência da necessidade de dar resposta às imposições políticas da época. Houve grande contribuição do movimento estudantil para a chamada abertura democrática, a luta pela anistia e por eleições diretas e livres. Isso tudo exigia o

fortalecimento dos centros acadêmicos nas universidades, a ampliação das discussões dos pequenos grupos para a organização de grandes encontros, como as Conferências Brasileira de Educação (CBE), os encontros Nacionais de Educação Matemática e de Ensino de Física etc. Foi no final dos anos 1980 que se criaram a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), a Sociedade Brasileira de Ensino Física (SBF), o início dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe) - como decorrência das Conferências Brasileira de Educação CBEs, da Anfop, Udime e tantas outras associações centradas na produção de conhecimento sobre a educação escolar. Assim, o impulso teórico possibilitado pelos intercâmbios entre pesquisadores brasileiros e de outros países, principalmente espanhóis e portugueses, contribuíram com a criação de grupos de pesquisa no campo da educação: formação de professores reflexivos, interdisciplinaridade, resolução de problemas etc. Foram indícios de mudanças de qualidade nos processos de produção nas universidades e que também iriam determinar o modo como essas iriam se organizar. A concorrência global pelo domínio de novos mercados, entre eles o de produção de conhecimento, passou a exigir a criação de agências de fomento e regulação desta produção. Foram criados: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Diretório de Grupos de Pesquisa, o Currículo Lattes etc. Os mecanismos de regulação, ouso dizer, contribuíram para que os grupos de ensino e pesquisa, criados com forte motivação pela resistência política/ideológica, fossem pouco a pouco guiados pela perspectiva, notadamente, produtivista. Junto ao ranqueamento das universidades, havia aquelas que procuraram ser identificadas como universidades de pesquisa; criou-se a hierarquia dos centros de produção de conhecimento; licenciaturas foram criadas fora das universidades; separou-se a pesquisa do ensino e da extensão.

AML e RVP: Como caracterizaria a educação escolar, de um modo geral, e, em específico, a Didática vigentes à época? Em face da ambiência repressora e regulatória instalada em pleno regime militar, em sua visão, quais abordagens teóricas e didáticas que imperavam nesse período?

MOM: Diria que a Didática ensinada nas universidades nos cursos de formação de professores tinha pouco impacto nas escolas do Ensino Básico. A partir dos anos 1960, cresceu o acesso à educação escolar. A expectativa gerada pela expansão do mercado de trabalho nessa época, de que por meio da formação universitária se teria facilitada a ascensão social, levava a uma corrida aos cursos pré-vestibulares. Esses, premidos pela concorrência, procuravam aprimorar as estratégias que levassem o maior número dos seus alunos a entrarem nas universidades de maior prestígio. Nesses “cursinhos” impunha-se a necessidade de rever toda a matéria do Ensino Médio em um ano. Qual a orientação didática possível nessa forma de fazer com que o máximo volume de conteúdos pudesse ser dominado? Sabemos: o treino para demonstrar o quanto de conteúdo o estudante era capaz de armazenar e que servia de filtro para entrar nas universidades, pois essas continuavam sendo insuficientes para o tamanho da demanda. Assim, conteúdo e forma orientavam os processos de ensino. Digo ensino e não educação escolar. O ensino era, portanto, pautado no treinamento. Era realizado a partir do produto de professores desses “cursinhos”, que transformavam as apostilas de treinamento em livros, compilados por ajuntamento de produção de vários colegas das disciplinas. Nessa época, começamos a ter os especialistas em partes dos conteúdos. E isso, por exemplo no caso da Matemática, resulta num ensino de modo fragmentado, sem os nexos conceituais necessários que permitam a compreensão dos processos históricos e lógicos do seu desenvolvimento. Também é dessa época a proliferação dos livros ditos autoinstrutivos e consumíveis. Aqueles que deixavam espaços a serem preenchidos pelos estudantes e que, portanto, no final do ano, deveriam ser descartados. A perspectiva metodológica era claramente condutivista. O construtivismo, que era o que se tinha de mais avançado à época, estava nos grupos de pesquisa nas universidades e muito pouco nas escolas.

AML e RVP: Nesse mesmo período, qual sua avaliação quanto às pesquisas realizadas na área de Educação e, particularmente, no campo da Didática? Em seu modo de ver, estavam orientadas por quais bases epistemológicas? Quais os

referenciais teóricos e métodos prevaleciam? Em que medida isso ajudava a manter o *status quo* ou a criar espaços de resistência aos modelos hegemônicos?

MOM: Uma publicação da Faculdade de Educação da USP, do início dos anos 1980, “A didática em questão”, é muito sugestiva como indício do que pode se chamar, na época, de crise da Didática. Tornava-se necessária a atenção às mudanças profundas que estavam acontecendo no cenário mundial e, particularmente, nos países periféricos. A educação orientada para a formação de mão de obra para a industrialização e serviços estava em questão. Avizinhava-se a crise mundial causada por mudanças radicais nos modos de produção, advindas do desenvolvimento da tecnologia, que já vinha sendo responsável pela diminuição de mão de obra operária. Some-se a isso a implantação de políticas do Estado Mínimo que vinha na esteira da ideologia neoliberal. Nos anos 1970, os doutores eram poucos. Os doutorados, principalmente nas áreas das ciências, ditas exatas, na sua maioria, eram realizados fora do país. Mesmo em universidades do Sudeste não era possível preencher os seus quadros com doutores. Essa exigência, no caso das grandes universidades, ocorreu somente a partir do início do presente século. Os poucos doutores da USP, por exemplo, nos anos 1970, fizeram-se por aprofundamentos individuais em seus estudos nas disciplinas que lecionavam. A fundamentação, no caso das disciplinas de Ciências e Matemática, era quase toda de forte influência piagetiana. Diria que as contribuições de J. Piaget para a didática se dão, principalmente, quando este chama atenção sobre os processos de aprendizagem das crianças. Num primeiro momento, as pesquisas em Educação ficaram mais restritas aos testes piagetianos. Foi a partir da década de 1980 que se começou a considerar que, se as crianças aprendem tal como os pressupostos construtivistas afirmavam, como é que devemos organizar o ensino para que elas aprendam melhor? Assim, a didática precisava de nova orientação. Os pressupostos mais centrados nos princípios humanistas de direito à educação ganhavam nova qualidade. O aspecto epistemológico se tornava relevante por demais. Assim, a crise da didática geral ganhava outra dimensão. Surgiram as didáticas específicas. Essas ganharam novo conteúdo gerado pela difusão dos resultados dos testes piagetianos em diferentes disciplinas: surgiram os novos

métodos de alfabetização, os grupos de ensino de Ciências e Matemática (Gruema, Gempa, entre outros). A hegemonia do ensino tradicional, que tem sua característica básica no que Paulo Freire denominou, acertadamente, de educação bancária, via-se em crise, mais uma vez pelo que a pesquisa mostrava sobre os processos de apropriação de conceitos, tendo como fundamento, no caso do Ocidente, as perspectivas construtivistas. Mas também é preciso considerar outras dimensões da crise: a política e a econômica. Mesmo com o nível de repressão existente, os grupos formados para a discussão das pesquisas em ensino foram criando perspectivas didáticas. Considerações sobre o papel da história das Ciências e da Matemática e da história dos conceitos, de modo geral, terminaram por questionar a forma insípida de apresentação dos conteúdos que os “cursinhos” vinham insistentemente impondo. É desta época a inserção, principalmente nos livros de Matemática, de algumas referências aos matemáticos e suas contribuições para a formulação de algum conceito. Apresentava-se, desse modo, a história dos matemáticos e não a do desenvolvimento sócio-histórico da Matemática (PANOSSIAN; MORETTI; SOUZA, 2017)

AML e RVP: E a articulação entre a universidade e as escolas públicas brasileiras? Qual o clima de interlocução entre os centros de pesquisa de educação no Brasil e a sala de aula? Como pesquisa, ensino e extensão dialogavam? Havia uma configuração mundial diferente?

MOM: A relação da universidade com a escola básica sempre foi muito débil, quase inexistente. As secretarias de educação tiveram uma relação mais de controle do que de realização da atividade educativa. Assim, os professores ficavam à mercê dos livros didáticos, ao ponto que uma ação mais efetiva das secretarias de educação foi sobre a escolha dos livros didáticos, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Escolhidos os livros, ficava (e ainda fica), para o professor, o modo de desenvolvimento de seus conteúdos. As pesquisas sobre o ensino pouco atingiam as escolas, exceto por alguma relação esporádica de grupos de pesquisa que ali tinham o seu campo de investigação. A partir dos anos 1990, observa-se que os grupos de pesquisas começaram a se organizar de modo a ampliar essa relação

com as escolas do Ensino Básico, com base em algumas linhas de fomento que os órgãos centrais de governo começavam a criar como CNPq e Capes, por exemplo. Outro fator relevante, como já disse, é a formação das sociedades de ensino, como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e a Sociedade Brasileira de Ensino de Física (SBF). Daí decorrem, na década de 1990, praticamente as associações nacionais de quase todas as áreas das disciplinas escolares. Essas sociedades passaram a realizar encontros nacionais de pesquisadores, estudantes universitários e professores da escola básica, possibilitando, dessa maneira, rápido desenvolvimento da relação entre as universidades e as escolas. Isso também possibilitou aumento vertiginoso na criação de pós-graduação em ensino das diferentes disciplinas escolares. É a partir do final do século passado que vamos ter grande incremento nos cursos de formação de professores, pois é também dessa época a possibilidade de maior acesso à escola por parte da população pobre do país, ainda fortemente motivada pela esperança de ascensão por meio da educação escolar. A formação de mestres e doutores ganhou força nesse período, impulsionada pela existência de estreitamento de relações entre os grupos de ensino criados nas universidades e que passaram a mudar a ênfase na formação de professores, até então preponderantemente bacharelesca. Ressalto que, até o início desse século, os cursos de licenciatura nas universidades eram pouco valorizados. Isso só começou a mudar com a criação das associações de ensino, como já ressaltai, e com os fomentos dos órgãos centrais para a formação de professores. Fato relevante é a criação da primeira linha de fomento de pesquisa especialmente criada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp), para promover pesquisas envolvendo as universidades públicas paulistas e a escola pública. Diria que foi primordial para uma verdadeira relação entre ensino, pesquisa e extensão. Parte da produção advinda dessa iniciativa da Fapesp está no livro “Educação Continuada” (MARIN, 2000). Essa linha de fomento possibilitou ações efetivas de pesquisa no campo da formação de professores, em serviço e inicial, envolvendo estudantes da graduação, por meio da iniciação científica e produção de dados para pesquisas de mestrado e doutorado. Fiz parte da primeira leva de proponentes de projetos nesta linha de fomento e vi ali uma mudança de paradigma sobre

a formação de professores. Passamos a assumir que não formamos professores e sim que nos formamos com os professores. Já era uma demonstração ineludível das contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) e particularmente da Teoria da Atividade.

AML e RVP: A década de 1990 pode ser considerada marco da entrada da Teoria Histórico-cultural no Brasil pela via, especialmente, das obras de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev. Como foi o seu encontro com o pensamento desses autores e de que modo isso impactou na emergência do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe) e na elaboração conceitual da Atividade Pedagógica que é tão cara para o grupo de pesquisa?

MOM: Foi no início do doutorado que tive acesso à THC por meio de seus autores principais: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. A contribuição da professora Marta Kohl de Oliveira, por meio da sua disciplina no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP (Feusp), no final da década de 1980, foi fundamental. Tivemos que ler e discutir um livro de textos recém-traduzidos daqueles autores. Trata-se do livro “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem” (1988), do qual ela é uma das organizadoras. Foi para mim da maior importância, porque naquele momento o meu problema de pesquisa não se enquadrava na perspectiva construtivista, que era a do grupo da minha orientadora. Os aportes construtivistas estão, também, presentes no meu doutorado, pois era como a gente vinha sendo formado e aquilo que na época era identificado como mais avançado. Foi muito importante para conhecermos como são os processos de aprendizagem observados a partir de uma metodologia clínica. Mas eu estava interessado em conhecer os processos de aprendizagem em movimento; queria saber como é que isso se dava em sala de aula. E as pesquisas de vertentes piagetianas não abordavam muito esses aspectos. O encontro com a Teoria Histórico-Cultural foi, na verdade, o encontro com uma teoria que me possibilitou fazer uma síntese vinda de inquietações construídas como professor da escola básica e que, ao entrar na Feusp como professor de metodologia de ensino, suscitou para a minha prática os fundamentos sociológicos, políticos, psicológicos e

epistemológicos que me permitissem dar significado às ações pedagógicas que defendia junto aos meus alunos, futuros professores. A História da Matemática, numa perspectiva dialética, que havia encontrado em B. J. Caraça, bem como as contribuições humanistas, que tive acesso na graduação e no mestrado, vieram a fazer sentido com uma formulação sistêmica, coerente e assentada nos pressupostos do materialismo dialético que estudava e procurava desenvolver, juntamente com outros colegas, na educação de adultos em uma escola operária. A leitura de L. S. Vigotski balizou meus princípios norteadores da atividade pedagógica. Passou a ficar claro como os conceitos poderiam promover o desenvolvimento humano por meio da atividade pedagógica. As concepções de linguagem e o modo como essa foi se desenvolvendo, em consonância com as atividades humanas, tornaram-se fundamentais para dar sentido ao que eu ensinava. Já Leontiev me possibilitou a síntese fundamental para a atividade de ensino. O conceito de atividade culminou com o que eu buscava para dar sentido à atividade pedagógica. De repente, fazia sentido o que já lera sobre o modo humano do homem se fazer humano. O conceito de trabalho em K. Marx e o de atividade em A. N. Leontiev (2021) convergiram para o que considero ser o marco de referência para meu entendimento da atividade pedagógica. Para explicar melhor, podemos partir da afirmação de A. N. Leontiev (2021, p.177): “A atividade da pessoa também constitui a substância de sua consciência”. Nessa asserção está, também, o que nos disse K. Marx sobre o modo como o homem se faz ao fazer o seu objeto. Por fim, L. S. Vigotski nos dá a síntese necessária para a nossa interpretação a respeito da forma pela qual o trabalho, como atividade, permite aos homens irem se constituindo socialmente. E L. S. Vigotski, ao generalizar o conceito de instrumento dado por K. Marx e ao reconhecer o papel do signo no desenvolvimento histórico das funções psicológicas superiores, explicita o papel da linguagem, também como instrumento que impacta a natureza humana. Assim, somos levados a considerar que a atividade pedagógica, como atividade humana, dá-se como processo de significação dos conceitos que ela procura objetivar. Isso nos impõe a necessidade de investigar de que modo a atividade pedagógica se realiza, de forma que considere a macroestrutura da atividade humana que

produz o humano no homem. Daí a centralidade de nossas pesquisas sobre a atividade pedagógica como uma síntese da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem do estudante.

AML e RVP: Tendo em vista possibilitar ao leitor compreender a dimensão do trabalho coletivo que marca sua trajetória e a do GEPAPe, poderia relatar um pouco o processo histórico de emergência da Atividade Orientadora de Ensino, que é uma proposição autoral brasileira fundada nos princípios histórico-culturais produzidos no contexto soviético?

MOM: A síntese da concepção leontieviana sobre os processos de desenvolvimento humano por meio da atividade que realizam é certamente a concepção teórica de mais impacto na minha atividade como professor e nas pesquisas que fui realizando nos últimos 30 anos da minha trajetória acadêmica. Fazendo um retrospecto dessa trajetória, é possível identificar consonância com minhas atividades que vão sendo constituídas a partir do surgimento de novos motivos formados no desenvolvimento das ações que vão encontrando novos significados, ao serem realizadas em acordo com as condições objetivas de suas realizações. Na condição de professor da escola básica, movido por uma concepção do papel do lúdico no ensino e em busca de dar significado ao que era ensinado, criamos o primeiro Clube de Matemática. Tratava-se de uma escola experimental (Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, São Paulo – SP). Em sua estrutura pedagógica havia orientador educacional, coordenador pedagógico e coordenação de área. Esse era o ambiente propício para a aprendizagem contínua sobre a docência, pois realizávamos reuniões pedagógicas nas quais discutíamos as atividades que desenvolvíamos de modo coletivo e assessorados por profissionais que tinham uma visão sistêmica da educação escolar por meio de um projeto pedagógico. Ao assumir o lugar de professor de Metodologia de Ensino de Matemática na (Feusp), fomos ao encontro de professores que desenvolviam um projeto de criação de um laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos. Claro que a inspiração era piagetiana, como tudo na época. Mas a especificidade da minha disciplina de metodologia de ensino, as ações na escola operária, as

contribuições da História da Matemática e a organização do Laboratório de Matemática, na condição de professor do Ensino Fundamental, me orientavam no sentido de criar o Laboratório de Matemática como espaço de elaboração de atividades de ensino focadas nos processos de aprendizagem sobre a docência. Foi nesse espaço que criamos o **Clube de Matemática da Feusp**, no final dos anos 1990. Esse adquiriu nova característica, por ser voltado à formação dos professores que faziam a disciplina de Metodologia de Ensino, à qual estava vinculada a realização de estágio.

Figura 4: Clube de Matemática da Feusp.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A formação de professores, nessa época, estava fortemente influenciada por concepção de formação que recebia as contribuições de autores como D. Schön, K. Zeichner, A. Nóvoa, J. G. Sacristán, entre outros, que traziam para o Brasil o que se chamava de formação do professor reflexivo. Minha prática era indiciadora de que o processo de reflexão estava no modo como íamos desenvolvendo coletivamente as atividades de ensino e como a avaliávamos colaborativamente. É desse momento histórico o financiamento de pesquisas pela Capes para a formação de professores, bem como das realizações de cursos de curta duração (30 horas) por meio de parcerias entre universidades, secretarias estaduais e municipais de educação. Na USP, também houve, nesse período, uma linha de financiamento, que vinha do Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), e que permitiu o fortalecimento de “grupos de ensino” no interior dos institutos (Biologia, Química, Física, Matemática), bem como das metodologias na Faculdade de Educação, para a realização de projetos que aproximavam a universidade com a escola básica (Projeto USP/BID- Formação de Professores de Ciências, 1990-1993). Desse projeto, do qual também participei, resultou a publicação “A universidade e o Aprendizado Escolar de Ciências”. A efervescência política do país, embalado pela Lei da Anistia e a Constituinte, era o clima propício para a criação de grupos de ensino, como já mencionei antes. Em São Paulo, capital, Luiza Erundina assumiu a prefeitura (1988-1992). Fui convidado para assessorar a formação de professores e daí nasceu a Oficina Pedagógica de Matemática (OPM). A metodologia de formação já estava traçada. Isso foi na década de 1990, quando já havia sido impactado pelas concepções vigostikianas e leontievianas. Estava mais claro de que modo poderíamos favorecer os processos de formação pela realização da atividade pedagógica de modo colaborativo. Assumir a centralidade da atividade, nos processos de desenvolvimento de quem a realiza, teve forte impacto na concepção de formação em que defendíamos que o professor se faz ao fazer o seu objeto principal: a atividade de ensino.

Na realização de uma disciplina ministrada na Feusp pelo Professor Daniel Gil Perez (Universit de València - Espanha), tive a inspiração para dar uma nova qualidade ao que ele chamava de atividade guia de ensino. Estava claro para mim que os processos de significação, do que objetiva a atividade, estão sujeitos às histórias dos que a realizam e, portanto, não temos o domínio sobre o sentido pessoal dos que participam da atividade pedagógica. Daí surgiu a Atividade Orientadora de Ensino. Esse modo de considerar a atividade de ensino está, portanto, forjado em uma história como pessoa que não se aparta da sua história profissional como sujeito em atividade, e que vai se forjando naquilo que realiza com os outros. Os novos motivos, como procurei deixar claro, vão sendo responsáveis por novas atividades e novos modos de sua realização.

AML e RVP: Aprofundando um pouco nesse campo conceitual produzido, como compreende a configuração da Atividade Orientadora de Ensino? Ela é uma teoria, uma perspectiva didática, uma metodologia de ensino ou ambas as coisas? Poderia desenvolver para o leitor as ideias principais que constituem a Atividade Orientadora de Ensino e seus desdobramentos para o campo da educação brasileira?

MOM: Pergunta muito desafiadora. Não tenho uma resposta conclusiva. Acho que, na dimensão dessa nossa conversa, o leitor tem uma pista de como uma concepção teórico-metodológica vai se formando ao longo de uma vida profissional, de como são múltiplas as determinações de uma consciência profissional e o quanto dependemos daqueles com quem convivemos, com quem realizamos as nossas atividades. Desde o primeiro Clube de Matemática compartilhei com minha companheira de vida (Anna Regina Lanner de Moura, professora da FE-UNICAMP) as atividades que realizávamos como professores na escola básica e nas atividades de pesquisa que deram corpo aos nossos doutorados. E muito de nossa concepção de educação matemática nasceram de nossas práticas conjuntas e que culminaram na produção do livro “Educar com a Matemática” (LANNER DE MOURA et al., 2016). Mas a concepção de atividade orientadora de ensino nasce e se consolida, preponderantemente, desta minha história na Feusp, como já relatei. Quanto à identificação da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (MOURA et al., 2017; MOURA; ARAÚJO; SERRÃO, 2018) como uma teoria, uma perspectiva didática ou metodologia de ensino, só posso dizer que, como qualquer conceito, ela foi se fazendo nas múltiplas determinações das práxis pedagógica. Penso que à medida que vamos estabelecendo uma orientação na nossa atividade, assentada em princípios teóricos que a fundamentam, o que é pretendido vai se tornando um significado partilhado pelos que fazem parte da comunidade que objetiva essa atividade. Esse tem sido o caminho da criação de significados e, conseqüentemente, de qualquer produção científica. Ela vai se fazendo, vai se constituindo como processo de significação. Como já disse antes, as sínteses teóricas vigostiskianas, que dão a direção para a compreensão sobre o processo de formação de conceitos científicos; a concepção de formação da consciência do materialismo dialético; a estrutura macro da atividade humana, tal como a concebe Leontiev, (1978, 1988,

2021); a perspectiva ideológica sobre o papel do conhecimento no desenvolvimento humano; e o modo como os coletivos devem se apropriar do que a humanidade produz - em contraposição à visão individualista como síntese máxima do modo de produção defendido pelo neoliberalismo - leva-nos a ir forjando uma concepção de atividade pedagógica que tenha como objetivo uma perspectiva do desenvolvimento de uma consciência coletivista da produção e apropriação da cultura humana a favor das máximas potencialidades dos que as produzem. O artigo indefinido nessa última afirmação é de propósito. Assim, uma teoria é síntese de nexos conceituais que a constituem. É totalidade dentro de outras totalidades. Sua individuação está em função daquilo que precisa fundamentar, de modo lógico, para dar sentido às ações dirigidas a um fim como resultado de atividade consciente daqueles que a realizam. A Atividade Orientadora de Ensino, desse modo, se constitui em uma base teórico metodológica que tem sustentado as atividades de pesquisa sobre os processos de apropriação de conceitos, sejam eles sobre o ensino ou sobre a aprendizagem. O resultado dessas pesquisas é também desafiador, do ponto de vista de nos colocarmos no mundo como sujeitos que conduzem as suas vidas conscientemente e orientados para a defesa de uma sociedade justa e igualitária.

AML e RVP: No seio dessa proposição de atividade pedagógica como Atividade Orientadora de Ensino, há um conjunto de outros conceitos orientadores da proposta (situação desencadeadora, história virtual do conceito etc.) que compõem nexos importantes para sua constituição. Seria importante explicar no que consiste cada um deles e como se relacionam entre si para dar corpo à Atividade Orientadora de Ensino.

MOM: Há um princípio básico sobre o desenvolvimento do conhecimento. Tudo que produzimos é em função da satisfação de alguma necessidade, seja ela objetiva ou subjetiva. O processo de realização da atividade motivada se dá na direção de sua objetivação - orientado por um projeto ideal - como uma atividade organizada no plano ideal e que requer sua colocação em movimento. Identificamos que na educação escolar o objeto conscientemente assumido como central da atividade de ensino é um conteúdo preconizado pelo currículo a ser desenvolvido pelos que

fazem verdadeiramente a escola. Para nós, em consonância com a visão de problema como o que mobiliza o pensamento (E. V. Ilienkov), imaginação, emoção e sentimentos são componentes inerentes, essenciais para os que agem para objetivar a atividade pedagógica como uma unidade de duas atividades de motivos diferentes: ensinar e aprender. Esses, no entanto, precisam convergir para a apropriação dos significados do objeto (conceito) em movimento para professor e estudante. A atividade pedagógica, dessa forma, requer consciência do motivo para apropriação de conceitos como ferramentas para produção e assimilação da cultura, no seu sentido mais amplo. Considerar a produção do motivo e o modo de desenvolvimento da atividade que possibilite a vivência da resolução de problemas, de modo coletivo e que considere a estrutura da atividade como o modo de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que a realizam, deu origem à formulação do que chamamos de Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA). A perspectiva teórica da THC enfatiza o papel do jogo e da imaginação no desenvolvimento do conhecimento. Isso nos levou a considerar a necessidade de eleger referentes para a produção dessas situações que fossem pertinentes à atividade reitora dos que deveriam solucionar os problemas presentes nas SDAs. Os referentes por nós selecionados foram a história virtual do conceito, jogos escolhidos com potencial para a sistematização de um conceito (que passamos a chamar de jogos pedagógicos) e situações emergentes do cotidiano. Recomendo, para uma melhor compreensão desses conceitos, a leitura do dossiê sobre a atividade orientadora de ensino que é uma publicação do período *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. A história virtual do conceito é uma criação dos idos de 1980 e é fortemente influenciada pela nossa concepção de que devemos proporcionar ao estudante a oportunidade de refletir sobre o desenvolvimento lógico e histórico dos conceitos. Sua formulação tem como referência episódios da história de um conceito que possibilite a formulação de um problema para que os estudantes tentem resolvê-lo em grupos. Desse modo se vivencia uma forma de solução de um problema que tem semelhança com o que aconteceu na história da produção de um conceito. Isso é realizado segundo a estrutura macro da atividade: a necessidade da elaboração de um plano de ação; a

identificação e o uso de ferramentas teóricas (conceitos) já conhecidas; o processo de análise e síntese que vão sendo desenvolvidos pelos envolvidos na atividade e, por fim, a conclusão e o teste da solução do problema. É evidente que nesse processo estão envolvidos conhecimento e sentido pessoal dos componentes do grupo. Assim, sentimentos e emoções, que são parte de suas histórias, participam da objetivação da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem. Criada intencionalmente pelos professores, a situação desencadeadora, como parte da atividade de ensino, dá movimento a essa para se tornar atividade de aprendizagem dos estudantes em processo de significação do conceito. Esse, apropriado a partir da compreensão dos nexos conceituais que o constituem, dá nova qualidade ao sistema de conceitos dos que o assimilam. Desse modo também dá nova qualidade a quem dele se apropria. Aqui está um possível modo de colocarmos em prática uma máxima vigotskiana reveladora de sua concepção sobre o bom ensino: aquele que promove o desenvolvimento.

AML e RVP: A Atividade Orientadora de Ensino emerge, inicialmente, sob os aportes da Psicologia Histórico-Cultural. Depois vai ganhando corpo no diálogo com outros autores soviéticos mais recentes, em representação de teorias que emergiram no interior do enfoque histórico-cultural, como é o caso, por exemplo, da aprendizagem desenvolvimental. Isso tem sido mais forte na última década, quando tem crescido substancialmente, no Brasil, o acesso ao pensamento e à obra no campo da didática desenvolvimental. A gênese e o desenvolvimento da didática desenvolvimental no país estão associadas às ações de diferentes grupos de pesquisa brasileiros em articulações com pesquisadores de diversas nacionalidades. Sem dúvida alguma, nesse processo histórico, o trabalho de todo esse coletivo tem um papel fundamental para o crescimento e o aprofundamento desse referencial no Brasil. Nessa trajetória, você considera que existam alguns marcos para a ascensão desse enfoque no país? Como identifica a articulação do pensamento desses autores e o próprio desenvolvimento e consolidação da Atividade Orientadora de Ensino nesse movimento histórico?

MOM: O desenvolvimento de uma concepção sobre o modo de organização do ensino, que tenha como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, e particularmente a Teoria da Atividade, tem como consequência natural a formação ou consolidação de grupos que se propõem a colocar em prática o que essas teorias lhes sugerem. Tornam-se orientação a ser seguida sob pena de se considerarem sem razão de ser aquilo que realizam, pois as suas práticas pautadas em outras teorias não encontram mais sustentação no confronto com a realidade; deixam de produzir o que acreditam ser relevante realizar como sujeitos históricos. É por isso que vamos adquirindo nova qualidade como pessoa, à medida que vamos tendo nova compreensão das atividades que realizamos. A procura por parceiros que comunguem conosco as nossas concepções teóricas, torna-se natural. Eis a necessidade do grupo. É preciso que haja liderança para a formulação de tais concepções teóricas, e para a colocação em prática dessas concepções; há necessidade de uma atividade que concretize as formulações teóricas que parecem ser verdade do ponto de vista lógico. Portanto, a pesquisa torna-se também necessária. É por isso que, no nosso caso, acreditamos que o modo de realizar a educação escolar é pela atividade de ensino mediada pela atividade orientadora de ensino. O nosso grupo, o GEPAPe, tem criado espaços que possibilitam a práxis pedagógica. As atividades de ensino são propostas segundo a estrutura da atividade orientadora de ensino, o que implica em ser colocada em movimento por meio de uma situação desencadeadora de aprendizagem e desenvolvida de modo coletivo. Isso requer entender e praticar a educação escolar como atividade, na perspectiva leontieviana. A criação de oficinas pedagógicas, clubes de matemática e ciências, assessorias pedagógicas a sistemas de ensino têm possibilitado também ter na AOE referência para atividade de pesquisa por possibilitar a investigação do modo como sistemicamente se desenvolvem os elementos centrais de sua estrutura. Assim, vejo como natural a criação de grupos de pesquisa que têm a AOE como referência. A raiz teórica da Atividade Orientadora de Ensino é a mesma da Didática Desenvolvimental. Considero que essa qualidade dada ao conceito de Didática é muito feliz, por ser bastante

pertinente e coerente com o que há de mais concernente à atividade pedagógica na perspectiva vigotskiana sobre o papel do ensino: o de que o bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento. Junto-me a vocês na defesa dessa perspectiva para a Didática.

Figura 5: Conferencistas do IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvidor: sistema Elkonin-Davidov, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O Prof. Ori é o terceiro da direita para esquerda na primeira linha.



Fonte: Arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente (Gepedi).

Os leitores de Vigotski que chegam a essa sua formulação sobre o papel do ensino, se forem atenciosos, verão que, para chegar a essa síntese, ele teve que formular sínteses que requereram muito estudo teórico sobre os processos humanos de apropriação da cultura. Essas sínteses teóricas só poderiam convergir para essa formulação, que é original e dá a orientação para a formulação de uma didática que coloque em movimento os sujeitos impactados pelo ensino realizado como autêntica atividade humana. Assim, considero que os princípios teóricos metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino são convergentes com os da Didática Desenvolvidor e possibilitam, de modo permanente, a práxis pedagógica, pois sendo atividade é desenvolvimento da consciência e da personalidade como nos assegura Leontiev (2021).

AML e RVP: As bases da Atividade Orientadora de Ensino estão vinculadas ao conceito e à Teoria Psicológica da Atividade desenvolvidos por A. N. Leontiev. Sob esse

mesmo aporte, foram produzidos pelo menos dois sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais soviéticos (Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin). Há um conjunto de proposições no interior desses sistemas e que chegam ao Brasil principalmente pelas obras de P. Ya Galperin, D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Só mais recentemente, a partir de 2014, é que a academia brasileira tem tido acesso aos trabalhos de V. V. Repkin. Poderíamos compreender que a Atividade Orientadora de Ensino, como produção coletiva e em construção contínua, vai incorporando elementos desses enfoques à medida em que os diálogos com esses autores se intensificam? Nesse sentido, seria interessante apresentar quais seriam os diálogos possíveis, se assim o forem, entre: a) Atividade Orientadora de Ensino e Base Orientadora da Ação, desenvolvida por P. Ya. Galperin e seus colaboradores; e b) Atividade Orientadora de Ensino e tarefa de estudo, ações de estudo, controle e avaliação, desenvolvidas por V. V. Davidov e os grupos que trabalharam com ele.

MOM: Como já disse em alguma parte dessa nossa conversa, os autores centrais para a minha aproximação com a Teoria Histórico-Cultural foram Vigotski, Lúria e Leontiev. Sendo que Leontiev foi, sem dúvida, o que mais subsídio deu para o nosso grupo para que pudéssemos assumir a atividade pedagógica como sendo a centralidade de nossas pesquisas. A vinda de Mário Golder, psicólogo argentino que foi orientando de Leontiev, para participar de um seminário em nosso grupo, nos trouxe aportes teóricos inestimáveis para a compreensão com mais profundidade do contexto de produção da psicologia soviética e nos ampliou a visão sobre a diversidade de atores daquele cenário de profícua produção intelectual sobre o desenvolvimento humano. Seth Chaiklin e Mariane Hedegaard, que estiveram conosco no início da formação do grupo, também puderam nos dar uma visão sobre a leitura feita aqui no Ocidente sobre a produção soviética. Os colóquios anuais do nosso grupo têm permitido aproximações com as várias produções, principalmente o que o grupo coordenado por vocês tem nos proporcionado por meio das publicações que nos apresentam uma vasta produção de vertente Vigotskiana. Um autor que muito tem contribuído com os fundamentos de nossas pesquisas é V. V. Davídov. Este é, certamente, no meu entender, um pesquisador cuja produção teórica apresenta nítida contribuição para a formulação de uma proposta teórica

de uma didática que espelha os fundamentos da psicologia soviética. A cuidadosa leitura dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que Davídov (1988), nos apresenta como fundamento de suas propostas para o ensino, são aportes que nos dão a direção para aprofundarmos o nosso conhecimento sobre a educação escolar e o modo de organizarmos o ensino que possibilite maior impacto nos processos de aprendizagem. No meu entender, a máxima vigotskiana, de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, pode ser o princípio que dá qualidade à Didática para ser chamada de Didática Desenvolvimental. Conceitos como “tarefa de estudo, ações de estudo, controle e avaliação” são referência para o nosso grupo, principalmente quando definimos as situações desencadeadoras de aprendizagem e o processo de objetivação da atividade de ensino, que sendo atividade contém as ações necessárias para a avaliação do que foi objetivado.

AML e RVP: Diante da realidade brasileira atual, como percebe a relevância desse enfoque? Qual sua avaliação sobre a situação atual da teoria no país? Como o GEPAPe tem se organizado para manter ativas suas pesquisas e ações educativas nesse contexto? Quais as estratégias de resistência que ajudam a manter o grupo com tanta vitalidade e em franco desenvolvimento?

MOM: A quantidade de conhecimento produzido para o aumento do capital, por um lado, e a necessidade de melhor conhecer as formas humanas de melhor produzir, conduziram ao fordismo, ao taylorismo, à indústria 4.0 e, por outro lado, o chamamento dos teóricos para produzirem os paradigmas, e as formas de conduzirem ou produzirem o que chamam de educação 4.0. O bom é que também existe a lei da contradição do materialismo dialético. Essa, como lei, produz o conhecimento que nos serve de possibilidade de compreensão dos fenômenos causados pela dinâmica das forças produtivas. E o que gera essa possibilidade é o mesmo mecanismo de realização de toda atividade consciente. A formação da consciência não poderia ser de outra forma. Dá-se à semelhança do modo como realizamos uma atividade objetiva. O que poderia ser basilar para a educação que possa superar a barbárie é a compreensão de que a formação da consciência requer a plena vivência da atividade daqueles que a realizam; o que significa terem a

possibilidade de planejar, agir com instrumentos e avaliarem o resultado do que idealizaram. Entendemos que esse é o modo contínuo de formação humana, em atividade que realizam. Também a nossa história foi nos permitindo entender que é possível continuar aprofundando o nosso objeto. Aprofundamento potencializado por meio de formação de grupos que vão ocupando diversos espaços nas universidades, orientados por uma concepção teórica em construção e que conforma um sentimento de pertença a uma comunidade que realizam atividades que contribuem para o aprofundamento da compreensão da atividade pedagógica mediada pela atividade orientadora de ensino (MOURA; ARAUJO, 2018). A concepção teórica em formação, desse modo, é constituída e constitutiva de um método que nos permita organizar as nossas ações em projetos para realização do que queremos conhecer e praticar. Sendo assim, podemos compreender a formação de uma rede de grupos de pesquisa que constituem o que temos chamado de GEPAPe em Rede, como a coordenação de atividades de pesquisa de grupos que têm como objeto central a atividade pedagógica.

Figura 6: Membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (Gepape), no VI Colóquio GEPAPe, realizado nos dias 15, 16 e 17 de outubro de 2022 na FEUSP.



Fonte: <https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp>

O *GEPAPe Rede* é a trama tecida por esses grupos, que, de modo colaborativo, procuram entender as questões para a realização da educação escolar na

perspectiva histórico-cultural e da Teoria da Atividade, em particular. As pesquisas que temos feito sobre a atividade pedagógica são realizadas em resposta a necessidades surgidas nos grupos que vão construindo as suas identidades a partir das combinações dos motivos individuais e coordenados por objetivos coletivos. Nossos instrumentos teóricos possibilitam a organização do ensino, da pesquisa e da extensão munidos de conhecimento e método de modo a nos potencializar, cada vez mais, para compreender e realizar a atividade pedagógica que contribua para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas dos que a objetivam. A Atividade Orientadora de Ensino tem possibilitado a formação da unidade necessária para o desenvolvimento do GEPAPe em Rede de modo a contribuir para a pesquisa em ensino, aprendizagem e a formação de espaços de realização da atividade pedagógica, como Oficinas Pedagógicas e Clubes de Matemática e Ciências. Destaco que ao longo desses anos, esses espaços de formação foram se constituindo, em grande parte, graças a incansável persistência de jovens pesquisadores, que ao terminarem os seus doutorados, puderam desenvolver projetos de pesquisas subsidiados por linhas de fomentos que foram relevantes para a formação de professores. É importante que lutemos por programas governamentais para a formação inicial e continuada de professores, como o Observatório da Educação (OBEDUC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O projeto em rede que realizamos com o apoio do OBEDUC, consolidou o que hoje chamamos GEPAPe em Rede e constituiu como relevante fonte de dados para pesquisas sobre a atividade pedagógica.

Figura 7: Folder do III Seminário Observatório da Educação promovido em 2013 na cidade de Pirassununga/SP.



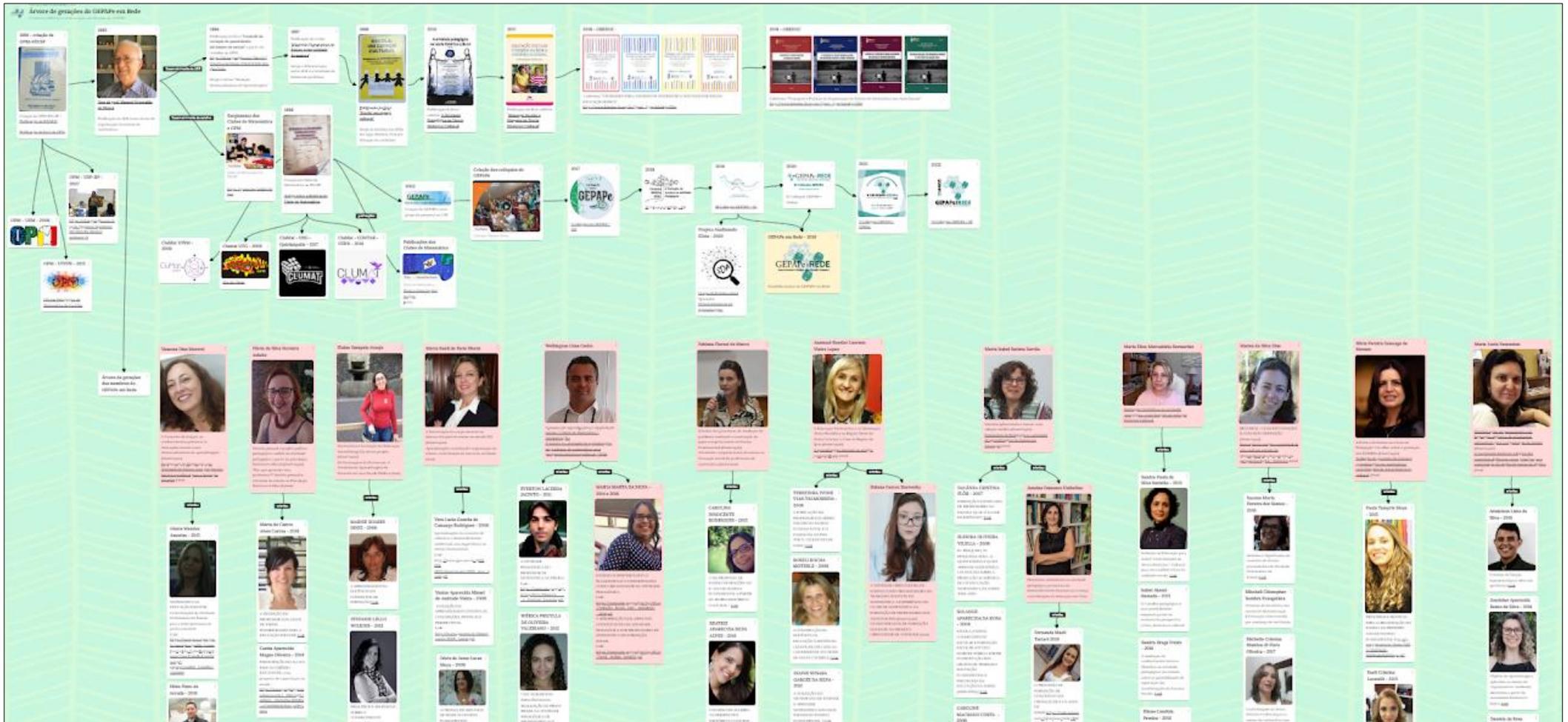
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

AML e RVP: O trabalho que vem sendo realizado pelo GEPAPe tem uma reconhecida expressividade nacional, com impactos importantes para a produção científica na área e para a formação de estudantes e professores, especialmente, vinculados às escolas públicas brasileiras. Boa parte dessa produção está difundida em teses e dissertações realizadas nas cinco regiões do Brasil; além de publicações realizadas por membros, tanto na forma de capítulos de livro, quanto artigos científicos. Parte dessa história está registrada no site do grupo (<https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp/>). De todo modo, consideramos importante compartilhar os livros e dossiês que, no seu entendimento, poderiam ser considerados marcos históricos da produção dessa abordagem.

MOM: A história de constituição do GEPAPe está representada em um *padlet* organizado pela nova geração do “GEPAPe em Rede”, que foi apresentado no nosso

simpósio de 2022. Nesse *padlet* estão as publicações que representam a produção coletiva de grande parte da história do nosso grupo. A consulta ao link <https://padlet.com/nataliaoliveira22/1s71drfylxip1epo> dará “rosto” ao que fui expondo ao longo dessa nossa “(entre)vista”. Sim, “(entre)vista”, como um ponto de vista de quem expõe e se expõe sobre o que considera momentos de inflexão na vida feita em atividade, com todos aqui representados e representantes dos que não estão nas fotos, mas que, de algum modo, contribuíram para as nossas vivências, capazes de nos desenvolver afetiva e cognitivamente. Por meio do link, o leitor terá uma visão mais completa das publicações e dos participantes do nosso grupo.

Figura 8: Árvore de gerações do GEPAPe em Rede. Criada em 2022 em comemoração aos 20 anos do GEPAPe.



Fonte: <https://padle.com/nataliaoliveira22/1s71drfylxip1epo>

Minha gratidão a todos os que foram e vão me constituindo e, a vocês, por me darem esta oportunidade de apresentar esse modo de compreender a constituição do nosso “GEPAPe em Rede”

Teoría del Aprendizaje Desarrollador (TAD): diálogo con Manoel Oriosvaldo de Moura

RESUMEN

Manoel Oriosvaldo de Moura, Profesor Titular jubilado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo/BR, es responsable por la creación del Laboratorio de Matemáticas; el proyecto del Club de Matemáticas; así como el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre la Actividad Pedagógica (GEPAPe). Investigador consagrado por la academia brasileña, el Prof. Ori es autor de una vasta obra con un legado que marca su compromiso con la producción y divulgación del conocimiento científico a través de acciones docentes, investigativas y de divulgación. Su trayectoria está marcada por una humanidad indescriptible, con una posición política, ideológica y pedagógica comprometida siempre con la lucha por la igualdad y la no alienación; lo que lo llevó a defender una perspectiva de educación marxista, guiada por procesos de humanización. Sin haber abandonado nunca sus raíces en Piauí, construyó su vida profesional y académica en São Paulo/SP, donde desarrolló (de manera colaborativa) una propuesta metodológica denominada Actividad Orientadora de Enseñanza, basada en los presupuestos de la Teoría de la Actividad Leontiviana.

Palabras clave: Manoel Oriosvaldo de Moura. Ori. Teoría de la Actividad. Actividad Orientadora de Enseñanza. Brasil.

3 Referências

CARAÇA, B. J. *Conceitos fundamentais da matemática*. Revisto por Paulo Almeida. Lisboa: Gradiva, 1989.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LANNER DE MOURA A. R. et. al. *Educar com a Matemática: fundamentos*, São Paulo, Cortez, 2016, 383p.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexei. N. *Atividade, Consciência, Personalidade*. Tradução de Priscila Marques, Bauru, São Paulo; Mireveja, 2021, 252p

MARIN, A. J. (org.) *Educação continuada*. São Paulo: Papyrus, 2000.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. L. 1

MOURA, M. O. et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Loyola, 2017.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S. A atividade orientadora de ensino como mediação. In: BEATÓN, G. A. et al. (Org.). *Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural interfaces Brasil – Cuba*. Maringá, PR: Eduem - Editora da UEM, 2018.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E.; SERRÃO, M. I. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 411-430, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817>.

PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D.; SOUZA D. F.; Relação entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, M. O. (Org.). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Loyola, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).

Recebido em abril de 2023
Aprovado em julho de 2023