

Atividade Orientadora de Ensino: teoria pedagógica contra-hegemônica?

Teaching Guidance Activity:
counter-hegemonic pedagogical theory?

Actividad Orientadora de Enseñanza:
teoría pedagógica contrahegemónica

Edilson de Araujo dos Santos¹

Elaine Sampaio Araujo²

RESUMO

Neste artigo, temos como objetivo discutir sobre a possibilidade de compreender a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como uma teoria pedagógica contra-hegemônica. São considerados nesse estudo os fundamentos, o método, os conteúdos da aprendizagem e a direção político-pedagógica adotados e sistematizados na AOE; a fim de oferecer contribuições para sua compreensão como uma teoria pedagógica e, ao mesmo tempo, situá-la no campo das pedagogias contra-hegemônicas desenvolvidas no Brasil. O artigo segue os parâmetros de uma pesquisa de caráter conceitual, recorrendo especificamente a referências bibliográficas vinculadas ao campo da Pedagogia, na Perspectiva Histórico-Cultural, para compor o escopo teórico defendido. Ao compreender a AOE como teoria da atividade pedagógica para a organização do ensino, destacamos a unidade entre a atividade de ensino e a atividade dos sujeitos da aprendizagem escolar, culminando em uma forma geral e contra-hegemônica de organização da educação escolar. Nesse sentido, buscamos apresentar os argumentos e características que conferem à AOE a dimensão de uma teoria pedagógica.

Palavras-chave: Atividade Orientadora de Ensino; Teoria Pedagógica; Contra-Hegemônico.

ABSTRACT

In this article, we aim to discuss the possibility of understanding Guiding Teaching Activity (GTA) as a counter-hegemonic pedagogical theory. This study considers the foundations, method, learning content, and political-pedagogical

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Faculdade de Educação (FAED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6430-0489>. E-mail: edilsonasantos@ufgd.edu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5012-5552>. E-mail: esaraujo@usp.br.

direction adopted and systematized in AOE in order to contribute to its understanding as a pedagogical theory and, at the same time, situate it within the field of counter-hegemonic pedagogies developed in Brazil. The article follows the parameters of conceptual research, specifically drawing on bibliographic references linked to the field of pedagogy, from a Historical-Cultural Perspective, to compose the theoretical scope defended. By understanding AOE as a theory of pedagogical activity for the organization of teaching, we highlight the unity between the activity of teaching and the activity of the subjects of school learning, culminating in a general and counter-hegemonic form of organization of school education. In this sense, we seek to present the arguments and characteristics that give AOE the dimension of a pedagogical theory.

Keywords: Teaching Guiding Activity; Pedagogical Theory; Counter-Hegemonic.

RESUMEN

En este artículo, nuestro objetivo es debatir sobre la posibilidad de entender la Actividad Orientadora de Enseñanza (AOE) como una teoría pedagógica contrahegemónica. En este estudio se consideran los fundamentos, el método, los contenidos de aprendizaje y la orientación político-pedagógica adoptados y sistematizados en la AOE, con el fin de contribuir a su comprensión como teoría pedagógica y, al mismo tiempo, situarla en el campo de las pedagogías contrahegemónicas desarrolladas en Brasil. El artículo sigue los parámetros de una investigación de carácter conceptual, recurriendo específicamente a referencias bibliográficas vinculadas al campo de la Pedagogía, desde una perspectiva histórico-cultural, para componer el alcance teórico defendido. Al comprender la AOE como teoría de la actividad pedagógica para la organización de la enseñanza, destacamos la unidad entre la actividad docente y la actividad de los sujetos del aprendizaje escolar, culminando en una forma general y contrahegemónica de organización de la educación escolar. En este sentido, buscamos presentar los argumentos y características que confieren a la AOE la dimensión de una teoría pedagógica.

Palabras clave: Actividad Orientadora de Enseñanza; Teoría Pedagógica; Contrahegemónica.

1 Introdução

O conceito de Atividade Orientadora de Ensino tem sido produzido desde os anos 1980, por Manoel Oriosvaldo de Moura com a finalidade de propor que a organização do ensino considere o conceito de atividade sistematizado por Alexei Leontiev, com base na categoria trabalho como fundamento ontológico do ser social, amplamente fundamentada por Karl Marx. Nessa direção, o conceito de Atividade Orientadora de Ensino foi defendido na tese de doutorado de Moura (1992) e, depois disso, passou a fundamentar os estudos do autor e de colaboradores, principalmente, os vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe em Rede).

Na pesquisa de Santos (2024) é explicitado que nesse percurso, de mais de trinta anos, a Atividade Orientadora de Ensino já foi estudada em inúmeros trabalhos de mestrado, doutorado e pós-doutorado e, igualmente, descrita de diferentes formas: instrumento pedagógico (Bernardes, 2006); estratégia teórico-metodológica (Moretti, 2007); processo (Fraga, 2016); instrumento mediador (Panossian, 2014); proposta pedagógica (Sarmiento, 2019); modo ou procedimento de ensino (Rigon, 2011); orientações para organizar o ensino (Dias, 2006); Orientações teórico-metodológicas (Nascimento, 2014; Gladcheff, 2016) e, até em trabalhos coletivos como Moura *et al.* (2016, p. 82-83), a AOE é apresentada como “uma proposta de organização da atividade de ensino e de aprendizagem que, sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, se apresenta como possibilidade para realizar a atividade educativa”.

Na atualidade, a Atividade Orientadora de Ensino tem sido considerada nos estudos mais recentes, como uma base teórico-metodológica para a organização do trabalho educativo, como já pontuado por Silvia Moraes (2008). Essa síntese, ao destacar a organização do ensino, explicita-se a unidade dialética entre ensino e aprendizagem.

Dessa forma, temos como objetivo discutir sobre a possibilidade de compreender a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como uma teoria pedagógica contra-hegemônica. São considerados nesse estudo os fundamentos, o método, os conteúdos da aprendizagem e a direção político-pedagógica adotados e sistematizados na AOE; a fim de oferecer contribuições para sua compreensão como uma teoria pedagógica e, ao mesmo tempo, situá-la no campo das pedagogias contra-hegemônicas desenvolvidas no Brasil.

Ao apresentar a compreensão da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como teoria pedagógica brasileira contra-hegemônica, reconhecemos, inicialmente, que se trata de um esforço teórico complexo, contudo, é imprescindível sistematizar novos estudos que fortaleçam a dimensão executora e orientadora da AOE (Araujo, 2019). Considerá-la como teoria pedagógica e mais, como contra-hegemônica, se fundamenta nos princípios teórico-metodológicos que a direcionam à compreensão e proposição do fenômeno educativo, em oposição à lógica do capital.

Os estudos sistematizados neste artigo se constituem como um caminho possível para a compreensão da AOE como teoria pedagógica. Todavia, não se trata de emitir um veredito sobre a Atividade Orientadora de Ensino como tal, mas antes, compartilhar nosso caminho de investigação visando que estudos futuros complexifiquem ou refutem nossa tese.

Ao considerarmos a AOE no campo das teorias pedagógicas, o fazemos referenciados em Libâneo (2005, p. 25), para quem essa organização em classificações “[...] decorre de um posicionamento teórico segundo o qual as teorias, os conteúdos, os métodos, constituem-se em mediações culturais já constituídos na prática e na teoria e que fazem parte da atividade sócio-histórica do campo pedagógico”. É por essa razão que o autor argumenta que “as classificações de teorias são, pois, instrumentos mediacionais que possibilitam formação de esquemas mentais, quadros de referência” (Libâneo, 2005, p. 26); essa constitui-se nossa principal tentativa de contribuição, ao identificar o lugar da AOE no escopo das teorias pedagógicas.

Para isso, iniciamos a exposição do artigo com destaque ao conceito de teoria da atividade pedagógica; de teoria pedagógica contra-hegemônica e, em seguida, buscamos evidenciar a teoria da aprendizagem, o método de aprendizagem, o conteúdo da aprendizagem e a direção político-pedagógica que nos aproximam da ideia de AOE como teoria pedagógica contra-hegemônica.

2 Teoria da Atividade Pedagógica

Diferentes autores dedicaram-se ao estudo das teorias educacionais, sistematizando suas contribuições para a Pedagogia. Essa organização permite ao professor fundamentar sua prática docente, ao posicionar os fundamentos aliados às teorias que se refletem nas práticas de ensino. Exemplos como Mizukami (1986), Libâneo (2014[1985]), Saviani (2008c), Gadotti (2003), entre outros, possibilitam uma visão de como sínteses provenientes da Sociologia, Psicologia, Filosofia e outros campos do saber passaram a direcionar o modo como pensamos e propomos a educação, especialmente no contexto escolar. Ademais, o termo teoria, no âmbito das classificações pedagógicas, é adjetivado de diferentes formas. Em Libâneo (2005), por exemplo, encontram-se conceitos como concepção, abordagem, perspectiva, correntes, entre outros.

Longarezi (2024, p. 12), ao abordar as teorias, métodos e conteúdos das tendências pedagógicas, destaca a coexistência de distintas abordagens, “orientadas por fundamentos, modos e condições peculiares que se materializam em processos de ensino-aprendizagem divergentes em seus conteúdos, métodos e teorias da aprendizagem”. Nesse sentido, e em relação ao objeto investigado neste artigo – a AOE como teoria pedagógica contra-hegemônica –, consideramos, assim como a autora, que:

Identificar as orientações teóricas, metodológicas e de conteúdo, frente a perspectivas psicológicas, pedagógicas e didáticas específicas, permite compreender a natureza do trabalho pedagógico e seus desdobramentos para a formação e o desenvolvimento humano. (Longarezi, 2024, p. 12)

Como pontuado, no Brasil, diferentes autores buscaram narrar o desenvolvimento das concepções pedagógicas e seus desdobramentos na Didática, ou seja, na materialização de modos para organizar a atividade de ensino. Neste estudo, inicialmente nos referimos a duas questões quando falamos de AOE, quais sejam, “teoria” e “teoria pedagógica”.

O que caracteriza uma teoria? Ao conceituar teoria, Pereira (1990, p. 19) a descreve como um conceito compreendido de forma distinta no decorrer história: o pensamento clássico concebeu a teoria atrelada ao campo da filosofia, em que o “[...] ato de teorizar na filosofia entra-nos pela porta de uma crítica do conhecimento [...] o pensamento clássico preza de modo até um tanto excessivo o ato do conhecimento ‘teórico’ (no sentido de abstração)”. O autor afirma que esse é um modo de conceber a teoria relacionada à lógica e, portanto, revela a existência de um modo correto de pensar. Assim, teorizar na perspectiva do pensamento clássico consistiu em “[...] quase somente *abstrair* [...] um exercício abstrato do raciocínio, distante do concreto, do real. Teorizar torna-se apenas uma arte de trabalhar a mente com a ideia enquanto divorciada de uma realidade mais ampla” (Pereira, 1990, p. 19).

Desse modo, a teoria é concebida como abstração, e o homem é destacado como ser pensante, cujo processo de teorizar envolve a contemplação. Um exemplo disso – que é mencionado pelo autor – é a definição em dicionários ou glossários de Filosofia. Exemplo disso podemos encontrar em Abbagnano (2007, p. 952), que aponta como um dos significados de teoria a “especulação ou vida contemplativa [...] opõe-se então a prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo”. Portanto, nessa acepção clássica a teoria consiste em abstrair fenômenos práticos, em que somos aquilo que conhecemos em uma hierarquia perfeita.

A teoria na ciência moderna, segundo Pereira (1990 p. 30), acrescenta o objeto pesquisado, ou seja, “a sua principal novidade é a vinculação com o *objeto* pesquisado, e, portanto, com a *experiência*, ou experimentação, na relação direta de causa-efeito”. Entretanto, os aspectos de abstração mencionados no pensamento clássico não são anulados. Como

exemplo, o autor menciona a hipótese de que a abstração consiste em uma “elaboração mais ou menos solta. Basta que, o fenômeno em questão instigue o cientista a levantar hipóteses variadas sobre o mesmo fenômeno” (p. 40-41), que seria envolto pelos processos de análise-síntese e indução-dedução. Sua existência pressupõe as etapas de observação, hipótese, experimentação e lei, em que a lei cria suporte para a elaboração de teorias. Portanto, a teoria é entendida como o resultado da experimentação. Diante disso, a existência de uma teoria na ciência moderna aparece como um “[...] coroamento da hipótese, depois da experimentação comprovada. Se a hipótese é uma suposição para ser posta à prova pela experimentação, a teoria já implica a proclamação de seus resultados” (p. 52).

Netto (2011), a partir dos estudos sobre o Método em Marx, discute que a teoria é um modo específico de conhecimento e não se limita à análise de dado objeto, pois ao pesquisador cabe elaborar estratégias explicativas para cada fenômeno ou objeto da realidade. Assim, não se compreende a teoria como uma associação ou soma de fatores. Nessa direção, é possível entendê-la como “[...] a reprodução do ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa” (Netto, 2011, p. 21). Em complemento, o autor expõe que a teoria é “[...] o real reproduzido e interpretado no plano ideal” (p. 21). Destacamos que a estruturação da teoria não deve estar limitada ao plano da intelectualidade, isto é, a capacidades abstrativas. Com isso, uma teoria pedagógica, deve, por esse critério, reproduzir e interpretar a atividade pedagógica no plano ideal e constituir uma unidade dialética entre teoria e prática, isto é, a práxis. Considerando esses aspectos, o que constitui o caráter pedagógico de uma teoria que se adjetiva como tal?

Uma das possibilidades de interpretação está em Saviani (2008a, p. 166), que sistematiza o significado de “pedagógico” como um adjetivo com repercussões metodológicas, “[...] denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”. Com isso, as concepções pedagógicas impactam o processo educativo de modo a orientá-lo. O autor afirma que as concepções educacionais, isto é, pedagógicas, normalmente decorrem de três níveis: da Filosofia da Educação; da teoria da Educação; e da prática pedagógica. No âmbito da Filosofia da Educação, Saviani (2008a, p. 167) esclarece que a orientação do entendimento do fenômeno educativo ocorre segundo a “[...] reflexão radical, rigorosa e de conjunto”, em que visa expor os objetivos e os valores encarnados em uma humanidade e sociedade.

No que tange à teoria da Educação, Saviani (2008a, p. 167) discorre sobre sua busca pela sistematização dos conhecimentos que envolvem a problemática educacional que contribuam para apreender “[...] o lugar e o papel da educação na sociedade”. Uma teoria da educação, quando vai ao encontro da Pedagogia, também contribui para a estruturação de “[...] métodos, processos e procedimentos, visando dar intencionalidade ao ato educativo de modo que garanta sua eficácia” (Saviani, 2008a, p. 167). O último dos pontos listados por Saviani (2008a) considera a prática pedagógica no âmbito da organização e da realização do próprio processo educativo (Saviani, 2008a, p. 167). Assim, os três níveis – compreender, teorizar e praticar o fenômeno educativo – defendidos por Saviani (2008a), que configuram uma teoria pedagógica.

Segundo Saviani (2008b) nem toda teoria da Educação se configura como teoria pedagógica, pois para declarar-se como teoria pedagógica, é necessário estar vinculada à problemática da prática educativa, isto é, ao processo de ensino e aprendizagem. A razão da distinção, conforme o alerta do autor, decorre de existirem teorias que “[...] analisam a educação pelo aspecto da sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (Saviani, 2008b, p. 12). Compreendemos que essas diretrizes que orientam o trabalho educativo estão mais próximas do campo da didática, que é o principal ramo da Pedagogia (Longarezi, 2024).

Todavia, o que nomeamos como uma teoria pedagógica contra-hegemônica? No próximo tópico discorreremos sobre as teorias pedagógicas brasileiras contra-hegemônicas a fim de situar a AOE como constituinte desse movimento prático-teórico vinculado a superação da exploração do ser humano pelo ser humano regida pela lógica do capital.

3 Teorias pedagógicas brasileiras contra-hegemônicas

Para compreender o conceito de contra-hegemonico, primeiro precisamos delimitar o fenômeno que contradizemos – a hegemonia. Adotamos na explicitação deste termo os estudos de debatedores da obra gramsciana. Ressaltamos que mesmo que Antonio Gramsci não seja o primeiro a abordar o conceito de hegemonia, é um dos estudiosos da obra marxista que se debruçou a temática (Moura, 2023).

O conceito de hegemonia em Gramsci é constituído tanto por “[...] suas dimensões, na condição de categorias teórico-conceituais, quanto por suas expressões, na condição de manifestações práticas dessas categorias na realidade” (Moura, 2023, p. 39). Ademais,

Moraes (2010, p. 54), a partir das sínteses de Gramsci, afirma que a hegemonia “[...] pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre outras”. Com isso, a hegemonia revela uma colisão de concepções, juízos e princípios. Nessa direção,

[...] a hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se.

Tendo em conta esses aspectos, o autor alerta sobre a necessidade de compreendermos que a hegemonia não pode ser compreendida apenas como um modo de opressão social, mas devem ser incorporados a ela a “[...] direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimento diante do mundo” (Moraes, 2010, p. 55). Portanto, a hegemonia é um modo de ação político e econômico que se desdobra em diferentes espaços da estrutura cultural, em que estão presentes lutas entre classes em determinado contexto histórico.

Moura (2023, p. 83) afirma que o conceito de contra-hegemonia não é extraído especificamente de Gramsci, mas é citado dentro das pesquisas e estudos sobre educação, de modo a expor a importância “epistemológica e ideológica na luta de classes, ou seja, na própria luta contra a hegemonia dominante”. Quando atribuímos o conceito de contra-hegemônico à AOE, buscamos fortalecer seu comprometimento com essa luta, como um escopo teórico e um compromisso coletivo contra as formas dominantes e alienadoras de organização do ensino que se sustenta nos moldes do capital. Assim, representar uma pedagogia contra-hegemônica significa somar-se à luta de classe presente não só na sociedade, mas ainda no pensamento educacional, fugindo assim, de uma suposta neutralidade.

A ideia de contra-hegemonia também está presente na compreensão de educação, entendendo que ela não pode ser neutra e lhe cabe o papel de ensinar e de aprender os conhecimentos dentro da sociedade; mas dentro do capitalismo esse papel assume também a função de ensinar e de aprender as ideologias do capital. Por isso, não há educação neutra: sabendo o propósito, sabe-se de qual lado está a educação em cada contexto – a favor ou contra a ordem dominante (Moura, 2023, p. 82-83).

Também Moraes (2010), recorrendo a Gramsci, utiliza o termo contra-hegemônico para distinguir ações que instrumentalizam a criação de um novo modo ético-político, cuja função está em expor e buscar reverter “[...] as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista” (Moraes, 2010, p. 73). Essas considerações sobre a categoria hegemonia nos leva a crer que uma teoria pedagógica que se apresente como contra-hegemônica busca, por meio de suas formas de teorizar o fenômeno educativo e as proposições sobre a organização do ensino, formar uma nova lógica que vise ensinar a todos, principalmente os estudantes pertencentes à classe trabalhadora, em direção a outra concepção de sociedade.

Diante disso, abordamos a gênese da AOE, a fim de demonstrar o seu contexto de surgimento e estruturação de seus princípios didáticos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, já a consideramos como uma teoria da atividade pedagógica. Contudo, o que leva a AOE a ser uma pedagogia contra-hegemônica? E mais, em que consiste uma pedagogia contra-hegemônica?

O contexto de produção da tese de Moura (1992) insere-se no período de redemocratização do Brasil, compreendido entre o final da década de 1980 e o início dos anos 1990. Essa transição política configurou uma conjuntura favorável para o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, que buscavam superar a pedagogia oficial (produtivista) da época. Além disso, essas novas abordagens apresentavam-se como instrumentos em defesa dos interesses das classes dominadas, em oposição à lógica da classe dominante. Como fatores que corroboram esse movimento estão:

[...] a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (Saviani, 2008c, p. 416).

Na mesma direção, Candau (1993, p. 10) afirma que a década de 1980 correspondeu a “[...] uma verdadeira revolução do pensamento da Didática no País. Foi uma etapa de ruptura de paradigmas, de negação, de buscas, de reconstrução”. A autora alega que este período representou o marco mais profícuo da produção brasileira sobre

as múltiplas determinações referentes à organização do ensino, ou seja, orientações didático-pedagógicas vinculadas ao que, como, para quem e por que ensinar. Ademais, Candau (1993, p. 10) descreve que a educação da classe trabalhadora se constitui como elemento central das discussões e explicita:

A íntima articulação entre a prática escolar concreta e a reflexão sobre as relações escola-sociedade foi particularmente trabalhada. É partir da análise do cotidiano escolar, da relação teoria-prática, da articulação entre a didática pensada e a didática vivida no dia-a-dia do professor, que vai emergindo o novo conhecimento, produzindo no meio das contradições inerentes a toda prática social concreta (Candau, 1993, p. 10).

Também, Faria (2011, p. 68), ao pontuar as orientações educativas contra-hegemônicas na década de 1990, aponta as contribuições de trabalhos e grupos que tem como fundamento os estudos da Teoria Histórico-Cultural. A autora cita as produções desenvolvidas pelo GEPAPe como um dos construtos teóricos emergentes que distanciam da produção pós-moderna sobre organização do ensino.

Saviani (2008b) descreve as Pedagogias contra-hegemônicas, a partir da definição de Snyders, como Pedagogias de Esquerda. Em outro estudo, Saviani (2007) descreve as pedagogias contra-hegemônicas como as orientações que não conseguiram ser dominantes, todavia almejam, de modo intencional e sistematizado, estabelecer a educação em função daqueles que disputam pela alteração da ordem social vigente, em busca de outra forma de sociabilidade.

Saviani (2006, 2008c) elenca como pedagogias contra-hegemônicas: Pedagogias da educação popular; Pedagogias da Prática; Pedagogia crítico-social dos conteúdos; Pedagogia Histórico-Crítica. Junto às ideias pedagógicas de esquerda listadas por Saviani (2008c), podemos considerar a Atividade Orientadora de Ensino como uma das teorias pedagógicas críticas. Contudo, quais elementos, para além dos já apresentados, nos possibilitam o entendimento da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como teoria pedagógica contra-hegemônica?

Uma possibilidade seria estudar elementos de similitude entre a AOE e as demais tendências pedagógicas críticas elaboradas em contexto brasileiro, o que poderia ser um exercício teórico interessante, pois envolveria percorrer o movimento lógico-histórico da constituição de distintas teorias pedagógicas, impossível nos limites deste artigo.

Outro ponto que reforça nosso cuidado ao sistematizar esta síntese vai ao encontro do que é posto por Moura (2023, p. 168), ao elencar o movimento da didática crítica – situado por nós na introdução deste tópico – que “aconteceu enquanto uma luta coletiva de sujeitos que estavam dispostos a empenhar-se por uma educação que estivesse com objetivo a transformação social, o combate à didática tecnicista”. Esses debates fomentavam questões da formação docente até as relações de ensino e aprendizagem. A efervescência dos debates elencados nesse período caracteriza-se pela necessidade de transformação social latente àquela época. Todavia, como assevera Moura (2023, p. 168-169),

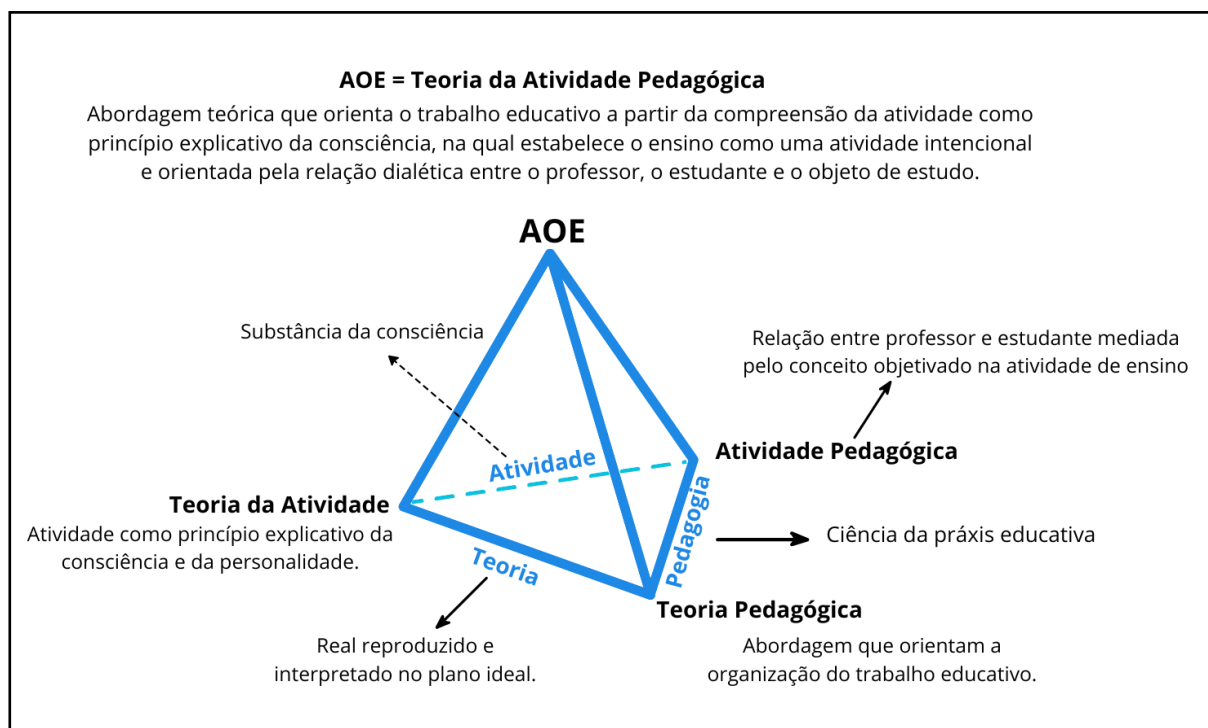
[...] do ponto de vista da hegemonia, temos que destacar que lutar pela transformação social não implica necessariamente uma luta contra-hegemônica. Isso porque a transformação social pode significar, por exemplo, a melhoria das condições de trabalho das professoras e professores, e não a ruptura do lugar de opressão.

Neste ponto, ao destacar o aspecto da luta de classes, surge o questionamento: a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) seria uma perspectiva voltada para aprimorar a compreensão da atividade pedagógica – isto é, uma forma mais elaborada de conceber e propor a organização do ensino – mas que permanece alienada em relação ao modo de produção? Em outras palavras, desejamos ganhar espaço nos currículos, na formação de professores, nas formas de pensar e propor o ensino para permanecer e fortalecer o modo de produção vigente?

Consideramos que não. Isso porque, conforme apontam Moura (2023), adotar uma posição contra-hegemônica implica compreender que a forma como a sociedade capitalista está estruturada não contribui para a humanização dos sujeitos. Essa organização social é caracterizada pela injustiça, desigualdade e ausência de liberdade. Nesse sentido, ao destacarmos uma perspectiva de educação e didática contra-hegemônica, estamos nos posicionando contra a sociedade neoliberal capitalista, com o objetivo de promover uma transformação radical dos modos de produção e reprodução da vida. Essa compreensão contra-hegemônica da educação considera essa atividade humana uma parte essencial da formação omnilateral do ser humano. Por conseguinte, uma didática fundamentada nesses princípios deve promover a atividade pedagógica por meio do desenvolvimento da consciência com uma ética coletivista (Makarenko, 1977)

Assim, ao considerarmos que foi exposto, podemos conceber a AOE como Teoria Pedagógica? A compreendemos como um modo generalizado de pensar a atividade de ensino e aprendizagem, compreendida como uma abordagem que adota os princípios de formação da consciência e personalidade humana, e constata no conceito de atividade o papel transformador da atividade de ensino. Sobre essas reflexões, realizamos um exercício de modelagem teórica, no qual organizamos os conceitos de “teoria”, “atividade” e “pedagógica” dispostos em um tetraedro, os conceitos complexificados na constituição da AOE como uma teoria da atividade pedagógica.

Figura 1 - AOE como Teoria da Atividade Pedagógica



Fonte: Os autores (2025).

Nesse panorama podemos pensar a AOE como uma teoria da atividade pedagógica, pois unifica a atividade como princípio explicativo da consciência e da personalidade, na organização do trabalho educativo. Esses elementos constituem-se em unidade para propor o ensino como uma atividade intencional e orientada pela relação dialética entre o professor, o estudante e o objeto de estudo.

Diante desses apontamentos, estabelecemos a AOE como teoria pedagógica contra-hegemônica, pois essa compreensão é consciência da gênese da proposta da AOE.

Como pontuam Moura, Longarezi e Puentes (2023, p. 21), a AOE tem nos seus nexos constitutivos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no que concerne ao processo de desenvolvimento humano, à formação de conceitos, ao desenvolvimento da consciência, e também contempla

[...] 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.

Observa-se, assim, que a defesa da metodologia do trabalho coletivo em oposição ao modo de produção capitalista, marcado pelo individualismo, estava presente na gênese da proposição de Manoel Oriosvaldo de Moura, quando estudava um outro modo de organizar o ensino de Matemática, na ocasião, para a infância. Assim, a direção dos trabalhos fundamentados na AOE se alinha à contra-hegemonia, isto é, uma concepção crítica de Educação, Pedagogia e Didática.

Diante disso, no próximo tópico, aprofundamos a gênese e o desenvolvimento da AOE, a fim de demonstrar – desde o contexto de surgimento e de atual estruturação – a teoria da aprendizagem, o método e o conteúdo, acerca do fenômeno educativo, que podem conferir à AOE a qualidade de teoria pedagógica contra-hegemônica.

4 A Atividade Orientadora de Ensino na dimensão de teoria pedagógica

Para somar a nossa compreensão da AOE como teoria pedagógica, recorreremos às particularidades descritas por Longarezi (2024): teoria, método e conteúdo da aprendizagem. A autora considera esses elementos essenciais para explicar a materialidade das tendências pedagógicas no contexto das práticas educacionais. Portanto, o conteúdo, o método e a teoria da aprendizagem são vistos como particularidades que qualificam as perspectivas dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere às suas propriedades teórico-metodológicas e psicológicas.

A autora, com base nos estudos de Davidov (2020; 2020), identifica duas teorias que explicam a aprendizagem: a reflexo-associativa e a teoria da atividade. Essas teorias se vinculam à métodos, sendo destacados por Longarezi (2024) o método indutivo e o método dedutivo. E, utilizam e produzem duas formas de pensamento, o empírico ou o teórico.

Assim, com base nessas particularidades, Longarezi (2024) analisa as abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, sociocultural, cognitivista e desenvolvimental. Em sua análise, conclui que apenas a abordagem desenvolvimental possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico (conteúdo), pois se fundamenta no conceito de atividade (teoria), em que a aprendizagem se dá por meio de tarefas teóricas e ações práticas orientadas pelo método dedutivo.

Nessa direção, Manoel Oriosvaldo de Moura, em entrevista, afirma que a raiz epistemológica da Atividade Orientadora de Ensino é a mesma que a da Didática Desenvolvimental (Moura; Longarezi; Puentes, 2023). Em complemento, entendemos a AOE como uma perspectiva crítica dos estudos pedagógicos desenvolvidos no Brasil, que se aproxima das discussões e investigações sobre o ensino desenvolvimental para fundamentar sua teorização. Assim, neste tópico, abordamos a elaboração da AOE com o objetivo de apresentar a teoria da aprendizagem, o método e o conteúdo da aprendizagem que essa perspectiva tem buscado sistematizar nos estudos a ela vinculados.

A tese de doutorado de Moura (1992, p. 64), marco que explicita a Atividade Orientadora de Ensino e marco referencial da origem da AOE, assim explicita a atividade orientadora:

[...] é uma ação organizada a ser desenvolvida em sala de aula. Ela é quem define os momentos principais do ensino: o problema desencadeador da aprendizagem; a organização do espaço onde se realizará; as sínteses necessárias para a compreensão do conceito em pauta e a avaliação do acompanhamento do trabalho pelos alunos.

Assim, a princípio e por princípio, a AOE configura-se como ação direcionada à sala de aula e tem como instrumento o problema-desencadeador da aprendizagem, o que pressupõe uma organização do espaço e a realização de sínteses. A avaliação aparece como forma de acompanhamento dos estudantes.

O processo inicial de formulação da AOE, na tese de Moura (1992), apresenta articulações com os estudos do Construtivismo, visto que, ao elencar a atividade

orientadora, são mencionados os estudos de Constace Kamii e Rheta DeVries. Isso não significa que a teoria da aprendizagem que estabelece as origens da AOE esteja no Construtivismo, mas que o autor, aparentemente, viveu uma transição, já que no mesmo tópico faz referência aos estudos de Zanaida Kalmikova e Pavel Kopnin. Inferimos que, no momento de produção da tese de doutoramento de Moura, entre 1987 e 1992, poucas eram as obras dos psicólogos soviéticos recém-traduzidas. Em entrevista (Moura; Longarezi; Puentes, 2023, p. 16) Moura reafirma esse ponto:

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 com o mais avançado.

Diante disso, elencamos o que denominamos de transição, já que Moura pontua que a THC representou “[...] o encontro com uma teoria que me possibilitou fazer uma síntese vinda de inquietações construídas como professor”, tanto da educação básica como no ensino superior, e este último possibilitou a prática alicerçada nos “[...] fundamentos sociológicos, políticos, psicológicos e epistemológicos que me permitissem dar significado às ações pedagógicas que defendia junto aos meus alunos futuros professores” (Moura; Longarezi; Puentes, 2023, p. 16-17). Assim, temos a passagem de uma compreensão cognitivista para uma concepção desenvolvimental de ensino-aprendizagem. Mais do que é materializado na tese como tecitura de relações teóricas relacionadas ao objeto de investigação, constatamos o salto qualitativo quanto à compreensão de humano, mundo, sociedade e educação presentes na leitura de Moura (1992) a partir dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, em especial, o conceito de atividade, que o autor assim descreve:

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 (Moura; Longarezi; Puentes, 2023, p. 17).

Nesse sentido, é possível inferir que a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) emerge como uma necessidade, vinculada às demandas da época, mas decorrente do trabalho do professor e pesquisador, que vislumbra um modo geral de organização da atividade pedagógica que define as condições objetivas do humano, fundamentado em uma teoria da aprendizagem que potencializa o desenvolvimento psíquico. Podemos relacionar essa circunstância ao que defendem Marx e Engels (2011, p. 93): "se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente". Diante disso, consideramos que se põe diante de nós o cerne das pesquisas gepapeanas: "[...] a atividade pedagógica como uma síntese da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem do estudante" (Moura; Longarezi; Puentes, 2023, p. 18).

A organização das ações didáticas em uma perspectiva desenvolvimental é apontada por Longarezi (2024, p. 23) como o conjunto de ações que possibilitam potencializar o estudante, mediante "a colaboração de outro mais experiente (o professor), em sua zona de desenvolvimento possível (intervalo entre os níveis de desenvolvimento real e possível do estudante)". Assim, corroboramos com a autora que a organização não ocorrerá de forma direta, mas é necessário organizar adequadamente a aprendizagem, isso porque:

a qualidade desse processo depende da qualidade das mediações oportunizadas aos alunos, e se, de forma espontânea, o aluno já tem desenvolvido o pensamento empírico, é preciso que os processos didáticos se deem sob a mediação do conhecimento científico. Por isso, a assimilação pode ocorrer pela formação do conceito científico, dos modos generalizados de ação e das habilidades práticas. Portanto, a assimilação é de natureza teórica. (Longarezi, 2024, p. 23)

Como esse pressuposto da direção da organização do ensino tem se revelado nas proposições da AOE? Mediante a sua materialização nas denominadas Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (SDA). Está diante de nós a segunda categoria, o método de aprendizagem, visto que discutimos até o momento, a vinculação da AOE com uma teoria da aprendizagem que será possibilitada mediante um ensino adequadamente organizado que impulsiona o desenvolvimento psíquico. Isso porque, a AOE, como teoria da atividade pedagógica defende a tese que

[...] a formação da consciência sobre a educação escolar, como Atividade, ocorre no movimento de apropriação de conceitos fundantes sobre um modo geral de organização do ensino, como atividade direcionada à formação de uma personalidade coletivista. (Moura, 2024, p. 1)

O método presente na atividade orientadora de ensino é o dedutivo, materializado desde à apresentação à síntese coletiva mobilizada pela Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA). Moura *et al.* (2023, p. 26), ao afirmarem que o objetivo da SDA consiste em: “colocar os estudantes diante de problemas potencialmente mobilizadores para pôr em movimento os conhecimentos já apreendidos [...] e, desse modo, permitir a apropriação de um novo conceito ou o seu aprofundamento”, podem nos aproximar do que Longarezi (2024) discute como característica do método dedutivo, que no movimento do geral ao particular, tem a tarefa como ponto de partida. Nessa direção, seria a SDA uma tarefa na compreensão do método dedutivo.

Na SDA devem ser viabilizados problemas de natureza teórica que criem modos gerais de ação, isso porque, mediante esses tipos de problema, os sujeitos da aprendizagem se apropriam de um modo generalizado de ação, que pode ser utilizado como fundamento de ações em outros contextos. A elaboração de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem tem como base a essência conceito, no qual precisa revelar a necessidade humana perante a existência deste conceito (Moura, *et al.* 2010).

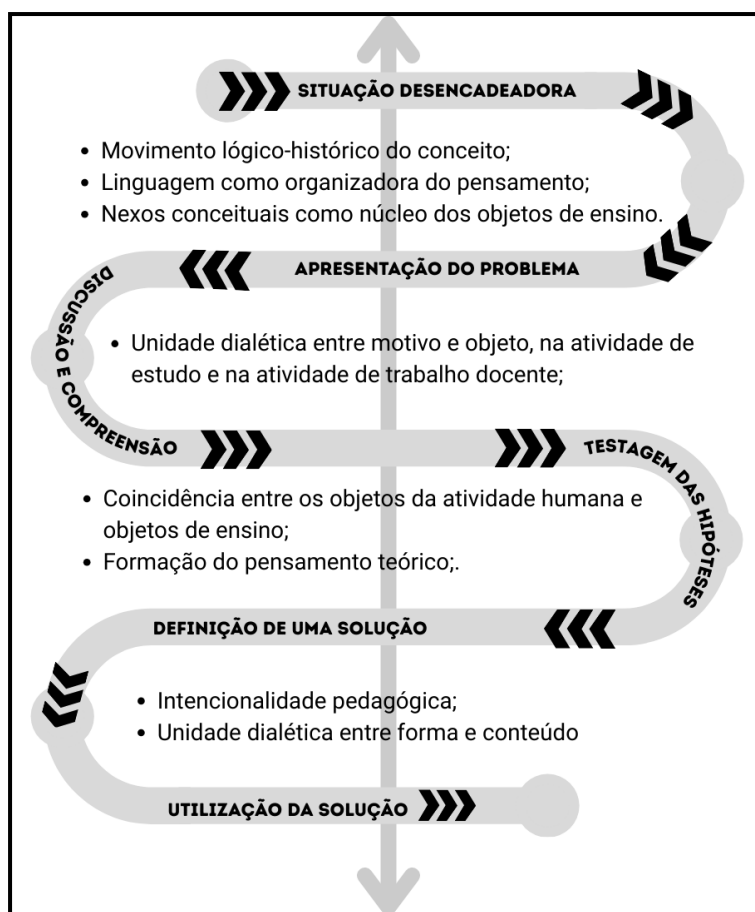
Além disso, inferimos que o método dedutivo se manifesta na AOE ao constatararmos, em Araujo (2019, p. 132-133), o movimento das dimensões orientadora e executora da Atividade Orientadora de Ensino. O motivo e o objeto correspondem à dimensão orientadora da atividade. Nesse sentido, o “motivo da AOE é possibilitar que a

experiência social da humanidade, objetivada na cultura, se torne a experiência do sujeito”, sendo esse motivo o elemento que mobiliza a atividade. A autora afirma, ainda, que o objeto da AOE são os conhecimentos teóricos sistematizados pela humanidade. Em complemento à essa afirmação, compreendemos que esses conhecimentos são permeados por nexos conceituais (internos e externos). Sousa (2024, p. 162) pontua que esses nexos foram “[...] construídos historicamente, nas diversas práticas sociais, em diversos contextos políticos, culturais e sociais, representando elos entre os conceitos, os quais são construídos historicamente em diversos contextos”.

Compreendendo o motivo e o objeto, indagamos: qual a relação entre os elementos da dimensão orientadora? Em Araujo (2019, p. 133), entendemos que se trata da “formação da personalidade humana”, necessidade fundamental da atividade pedagógica. Para que o motivo e o objeto da atividade se realizem, são essenciais as ações e operações, características da segunda dimensão: a executora. As ações estão direcionadas aos “[...] objetivos específicos que, no caso da educação escolar, se identificam com a apropriação dos conceitos científicos” (Araujo, 2019, p. 133). Já as operações, necessárias para a internalização das ações, são impulsionadas por modos gerais de ação — como ocorre na AOE — quando o objetivo é o desenvolvimento do pensamento teórico dos escolares.

Dessa forma, a SDA constitui-se como uma tarefa teórico-prática que se insere na dimensão executora, não como um elemento isolado, mas orientado. Como exposto por Araujo (2019, p. 133), trata-se de um processo “quando um determinado plano teórico orienta o plano metodológico”. Assim, na Atividade Orientadora de Ensino, a dimensão orientadora cria as condições para a efetivação da dimensão executora. Araujo (2019), ao elencar os princípios e práticas da AOE, sintetiza, em nossa avaliação, o que podemos considerar como o processo do método dedutivo, no qual os princípios estão postos na vertical (↓) e essa linha curva semelhante a uma espiral elencamos a prática pedagógica estruturada na AOE, conforme a figura a seguir.

Figura 2 – Princípios e Práticas da Atividade Orientadora de Ensino



Fonte: Elaborado a partir de Araujo (2019, p. 142)

Consideramos que, por meio dos princípios e práticas da AOE, seja possível criar problemas de natureza teórica (Situações de Desencadeadoras de Aprendizagem) que fundamentam as ações práticas, sistematizados em modos gerais de ação, constituem a força motriz do pensamento teórico. Zinchenco (2005, p. 74) afirma que o pensamento teórico “[...] desenvolve a prontidão dos sujeitos para o pensamento e, com base nisso, forma uma prontidão para pensar em conceitos (e não viver de acordo com conceitos)”. Ao destacar essa passagem, afirmamos que o processo de apropriação de conceitos é uma atividade, além disso, tais conceitos são articulados em sistema. Assim, o sujeito que possui o pensamento teórico reflete sobre os conceitos, em vez de tratá-los como um fim em si mesmos. Reforça-se a ideia que defendemos, de que a AOE, por meio da SDA, pode criar condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, engendrado pelos modos gerais de ação.

Portanto, a Atividade Orientadora de Ensino, em seus fundamentos, direciona ao ato educativo, em que “[...] está um modo de colocar em prática o que tem sido uma

interpretação sobre a contribuição da teoria histórico-cultural e, particularmente, da teoria da atividade para a educação escolar” (Moura, 2021, p. 15). Em síntese, podemos afirmar que, pela estrutura da atividade a AOE, é uma possibilidade de propor e compreender o fenômeno educacional.

5 Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir a teoria da aprendizagem, o método, os conteúdos da aprendizagem e a direção político-pedagógica adotados e sistematizados na Atividade Orientadora de Ensino (AOE), com o objetivo de oferecer contribuições para compreendê-la como uma teoria pedagógica e, ao mesmo tempo, situá-la no campo das pedagogias contra-hegemônicas desenvolvidas no Brasil.

Para isso, organizamos nossa exposição em torno dos conceitos de teoria, teoria pedagógica, teoria da atividade pedagógica e contra-hegemonia. A pedagogia, entendida como ciência da práxis educativa, contempla modos de propor e compreender o fenômeno educativo por meio de teorias da aprendizagem, métodos e conteúdos. Inferimos que a ciência responsável pela sistematização desses conhecimentos é a Pedagogia. Isso porque, como pontua Vigotski (2003, p. 42), “[...] não podemos deixar que a vida – sem a mediação de qualquer ciência – promova as exigências pedagógicas; essa é uma questão da pedagogia teórica”.

Dessa forma, ratificamos que a Atividade Orientadora de Ensino possui seus fundamentos na Teoria Histórico-Cultural, especialmente no conceito de atividade, que configura sua concepção de teoria da aprendizagem e do ensino. Visto que, na gramática, aprendemos que o verbo “ensinar” é um verbo transitivo-relativo, pois exige dois complementos: um objeto direto, que representa aquilo que é ensinado, e um objeto indireto, que indica para quem o ensino é direcionado. Por exemplo, na frase “Ela ensinou matemática aos alunos”, “matemática” é o objeto direto, pois responde à pergunta “o que ela ensinou?”, enquanto “aos alunos” é o objeto indireto, indicando “a quem ela ensinou?”. Dessa forma, o verbo “ensinar” sempre exige tanto o conteúdo a ser transmitido quanto o destinatário da aprendizagem. Por isso, consideramos que a compreensão de aprendizagem de base histórico-cultural não dissocia do entendimento do ensino que possibilita a aprendizagem.

Ampliando a esfera do ensino, destacamos o método, no qual concluímos que a AOE vale-se do método dedutivo, utilizando a Situação Desencadeadora de Aprendizagem

(SDA) como tarefa teórica com ações práticas que, por meio da síntese histórica do conceito, viabilizam modos gerais de ação. Ademais, discorremos que a Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) na condição de ação (dimensão executora) é direcionada por princípios teóricos que viabilizam a sua existência (dimensão orientadora). No que diz respeito ao conteúdo, defendemos a centralidade do pensamento teórico, formado por meio de um ensino adequadamente organizado em torno de conhecimentos científicos.

Assim, a AOE, como teoria da atividade pedagógica, conflui em uma abordagem que orienta o trabalho educativo com base na compreensão da atividade como princípio explicativo da consciência, estabelecendo o ensino como uma atividade intencional e orientada pela relação dialética entre professor, estudante e objeto de estudo. Ressaltamos que, conforme exposto por Cedro, Moretti e Moraes (2019), pensar a organização do ensino, bem como a pesquisa em educação a partir da AOE, é um desafio, visto que as condições objetivas da sociedade capitalista caminham na direção de um processo de escolarização que desumaniza dos sujeitos. Todavia, ao mesmo tempo que temos desafios que impõem limites à prática educativa, temos uma possibilidade contra-hegemônica de transformação radical.

Portanto, além de apresentá-la como uma teoria da atividade pedagógica, ampliamos sua caracterização ao identificá-la como uma teoria da atividade pedagógica contra-hegemônica. Isso ocorre porque sua origem está vinculada a propostas que se opõem à lógica do capital, tanto em sua abordagem de aprendizagem quanto em seus métodos e conteúdo, mas só isso não basta. Assim, compreender a Atividade Orientadora de Ensino como uma teoria pedagógica contra-hegemônica significa, em nossa perspectiva, lutar por um novo modelo de sociedade, em vez de apenas ajustá-la ao modelo vigente.

Reforçamos que esta é apenas uma possibilidade de compreender a AOE como uma teoria pedagógica contra-hegemônica. Ressaltamos a importância de novos estudos que aprofundem essa abordagem, explorando seus aspectos epistemológicos, psicológicos e didáticos, para integrá-la aos currículos e aos processos de formação de professores e estudantes. Dessa maneira, será possível fortalecer os caminhos para a construção de uma nova forma de sociabilidade.

6 Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Tradução e revisão: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAUJO, Elaine Sampaio. Atividade Orientadora de Ensino: princípios e práticas para organização do ensino de matemática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 8, n. 15, p. 123–146, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.123-146>.
- BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2006.tde-05122007-145210>.
- CANDAU, V. M. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993. p. 9-12.
- CEDRO, Wellington Lima; MORETTI, Vanessa Dias; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de. Desdobramentos da Atividade Orientadora de Ensino para a organização do ensino e para a investigação sobre a atividade pedagógica. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 24, p. e21851, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21851>.
- DAVIDOV, V.V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. In: PUENTES, R.V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 1991 [2020].
- DAVIDOV, V.V. Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo. In: PUENTES, R.V. CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 1996 [2019].
- FARIA, L. R. A. O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 3, n. 5, p. 56-71, 2011.
- FRAGA, M. A. *Significação do ângulo: indícios do conceito em atividades de localização*. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-18032019-155339>.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- GLADCHEFF, A. P. *Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais*. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

LONGAREZI, A. M. Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas. Desafio Escolar - *Revista Iberoamericana de Pedagogía*. [s.l.]. vol. 2, núm. 1, 2024.

MAKARENKO, A. *La colectividad y la educación de la personalidad*. Editorial Progreso: Moscou, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. (Temas básicos da educação e ensino). São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MORAES, D. *Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci*. Revista Debates, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 54, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.12420>.

MORAES, S. P. G. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORETTI, V. D. *Professores de Matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*, 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, M. do V. *Didática x hegemonia: questões teóricas e epistemológicas*. 2023. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

MOURA, M. O. Prefácio. In. LEONTIEV, A. N. *Atividade. Consciência. Personalidade*. Tradução Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021. p. 15-22.

MOURA, M. O. *A construção do signo numérico em situação de ensino*. 1992. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. IN: MOURA, M. O. *Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. 1 ed. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-109.

MOURA, M. O.; LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor (TAD): diálogo com Manoel Orosvaldo de Moura. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia-MG, v. 7, n. 2, p. 1-35, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv7n2.a2023-70263>.

MOURA, M. O. et al. *Controle da variação de quantidades: Iniciação à linguagem numérica*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047447>.

- MOURA, M. O. *Atividade orientadora de ensino e contribuição para a educação escolar*. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047676>.
- NASCIMENTO, C. P. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2010.tde-20092010-145437>.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PANOSSIAN, M. L. *O movimento histórico e lógico dos conceitos algébricos como princípio para constituição do objeto de ensino da álgebra*. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2014.tde-14052014-153038>.
- PEREIRA, O. *O que é teoria*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- RIGON, A. J. *Ser sujeito na atividade de ensino e aprendizagem*. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <https://doi.org/doi:10.11606/T.48.2011.tde-04082011-145915>.
- SANTOS, E. A. *A oficina pedagógica de matemática e a formação do pensamento teórico de professores como atividade*. 2024. 215 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
- SARMENTO, A. K. C. *O desenvolvimento lógico-histórico do conceito de medida e o processo de significação na atividade pedagógica*. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-10122019-094300>.
- SAVIANI, D. *Concepções pedagógicas contra-hegemônicas* – Glossário. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 2006. (Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”).
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, D. *Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil*. Ideação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008b.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008c.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- ZINCHENCO, V. P. *Prontidão para o pensamento* [ГОТОВНОСТЬ К МЫСЛИ]. Psicologia Histórico-Cultural, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 4-16, 2005.

Recebido: agosto/2025

Aprovado: junho/2026