



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

RELAÇÕES ENTRE PRESSUPOSTOS DA ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PRESENTES EM ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*RELATIONS BETWEEN THE PRINCIPLES OF GUIDING TEACHING ACTIVITY
AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN STUDIES ON TEACHER TRAINING*

João Paulo Stadler¹
Carlos Alberto Marques²
Marcelo Lambach³

Resumo

Este estudo considera a necessidade de compreender como diferentes teorias pedagógicas permitem organizar e analisar o processo formativo e as dificuldades relatadas na organização didática pautada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), inclusive na formação de professores. Nesse sentido, a partir de uma pesquisa qualitativa e documental, é analisada a hipótese de que a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) pode ser articulada à PHC de forma a complementá-la e a orientar a organização do ensino nesta perspectiva. Para tal, foram analisados 18 trabalhos acadêmicos que estudaram processos de formação de professores por meio de dois movimentos de análise de conteúdo categorial. O primeiro considerou categorias *a priori* e permitiu delimitar as teorias e autores utilizados nos documentos. O segundo foi empreendido a partir de categorias emergentes e possibilitou inter-relacionar os conceitos próprios de cada referencial. Os resultados permitem perceber que as duas teorias, apesar de não terem sido explicitamente articuladas nos estudos analisados, apresentam aproximações relacionadas às concepções de trabalho educativo e

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná – campus Palmas.

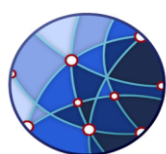
² Doutor em Ciências Químicas. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Doutor em Educação Científica e Tecnológica. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

REPPE: Revista do Programa de Pós-graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2228-2243, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



atividade pedagógica como duas formas distintas, mas complementares, de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, foi possível inferir a possibilidade de articulação da PHC e da AOE para constituir um modo de organização do ensino, por meio de seus movimentos próprios, indicando a necessidade de estudos posteriores pautados nos livros de referência das teorias em foco.

Palavras chave: Organização do ensino; Análise de Conteúdo; Teoria da Atividade; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

This study considers the need to understand how different pedagogical theories can be used to organize and analyze training process and the difficulties reported in the didactic organization based on Historical-Critical Pedagogy (PHC), including in teacher training. In this sense, it was conducted a qualitative and documental study analysed the hypothesis that the Teaching Guiding Activity (AOE) can be articulated with PHC to complement it and guide the organization of teaching from this perspective. To this end, 18 academic papers that studied teacher training processes were analyzed using two categorical content analysis movements. The first considered a priori categories and made it possible to delimit the theories and authors used in the documents. The second was based on emerging categories and permitted to interrelate the concepts of each one. The results show that although the two theories were not explicitly articulated in the studies analyzed, they are related to the conceptions of educational work and pedagogical activity as two distinct but complementary ways of understanding the teaching and learning process. Furthermore, it was possible to infer that PHC and AOE can be articulated to constitute a way of organizing teaching, through their own movements, indicating the need for further studies based on the reference books of the theories in focus.

Keywords: Teaching process organization; Content Analysis; Activity Theory; Historical-Cultural Psychology.

Introdução

No Brasil as diretrizes que organizam a formação de professores (BRASIL, 2015) não orientam quanto à apropriação de uma teoria pedagógica que fundamentem a construção dos currículos dos cursos. Nesse sentido, refletir sobre pressupostos possam embasar esse processo é relevante para evidenciar critérios de organização e avaliação que permitam a elaboração de currículos.

Dentre as diferentes teorias existentes, esta discussão se propõe a discutir possibilidades a partir de inter-relações entre Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) para constituir pressupostos para orientar a organização dos cursos de formação inicial de professores. Este movimento analítico faz parte de um estudo de doutorado profissional centrado em uma instituição de

ensino de brasileira que adota a PHC como teoria pedagógica, justificando o aprofundamento no estudo desse referencial (Os autores).

Além disso, a hipótese de articulação com a AOE foi levantada porque ambas as teorias se pautam nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, dois referenciais que apresentam formas superadoras de análise social e da formação humana, respectivamente (FEBLES ELEJALDE; SELIER CRESPO; FERNÁNDEZ, 2000; NETTO, 2022). Nesse sentido, entendemos que as duas teorias apresentam potencialidade de superação de modelos formativos pautados nas tendências tradicionais e tecnicistas que marcam os cursos universitários brasileiros (FONSÊCA; ASSIS, 2019; SILVA, 2017) e, portanto, podem contribuir para qualificar propostas de organização do ensino nos cursos de formação inicial de professores.

Tanto a PHC como a AOE, em função dos referenciais teóricos que assumem, compreendem a realidade e as relações que nela se estabelecem a partir da perspectiva materialista histórica. Portanto, a entendem a partir da unidade dialética das dimensões natural e social, além de a considerarem como base material da existência humana. Além disso, reconhecem o processo de apropriação do conhecimento sistematizado como elemento indispensável à formação humana, por permitir socialização dos elementos culturais sistematizados a partir do desenvolvimento gênero humano (MARX, 2016; MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019; SAVIANI, 2019). E, nesse sentido, consideram que a educação institucionalizada, em especial, deve possibilitar que os estudantes consigam modificar sua relação com a realidade concreta, a partir do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que possibilite a análise de determinações e contribua para essa transformação (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019; SAVIANI, 2019).

Contudo, mesmo que venham de bases semelhantes, as duas teorias elencadas se apropriaram e constituíram como sistemas categoriais distintos, ao permitirem explicar o processo formativo por diferentes determinações. Por isso, este artigo não pretende tratá-las com equivalentes. Ao contrário, tem por objetivo compreender como inter-relações entre elas podem possibilitar a proposição de pressupostos para a formação inicial docente de maneira a congregar as particularidades de cada uma.⁴

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

Aporte teórico

A PHC entende que o trabalho educativo deve ser organizado de modo a problematizar a prática social dos estudantes para evidenciar a necessidade de apropriação de conhecimentos essenciais para compreendê-la e buscar formas de transformá-la. Esse processo serve de base para possibilitar uma mudança qualitativa na relação dos sujeitos com a realidade (DUARTE, 2019; SAVIANI, 2019). Considerando estes pressupostos, a organização didática do processo de ensino e aprendizagem na PHC consiste em três movimentos essenciais que possibilitam que a prática social dos sujeitos envolvidos se altere qualitativamente (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019; SAVIANI, 2019; TURINI; VILLELA, 2020).

O movimento de problematização visa evidenciar a necessidade de apropriação de determinados conhecimentos sistematizados para compreender e endereçar problemas emergentes da prática social dos indivíduos. Em consonância, os movimentos de instrumentalização consistem em diferentes processos de transmissão-assimilação dos conhecimentos necessários evidenciados. Ainda, o movimento de catarse reflete mudanças qualitativas na consciência dos indivíduos que determinam uma nova prática social, influenciada pelos instrumentos culturais apropriados (DUARTE, 2019; FARIA, 2022; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019; SAVIANI, 2019; TURINI; VILLELA, 2020).

Portanto, o objetivo do processo educativo é contribuir para o processo de humanização por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados necessários à superação do senso comum, fortemente marcado pelo pensamento empírico imediato, por meio da apropriação de instrumentos culturais que permitam a constituição de uma concepção sintética das várias determinações realidade (SAVIANI, 2019; TURINI; VILLELA, 2020). Logo, nessa perspectiva, o professor é responsável por organizar as mediações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (ANTES, 2020; LOBO-SANTOS, 2020).

Para os docentes conseguirem realizar este trabalho, a formação de professores prepare-os para reconhecer a influência das condições materiais que condicionam sua atividade profissional de modo a articulá-las para a promoção do processo de transmissão-apropriação com vistas à formação pretendida (DINIZ; CAMPOS, 2020; MASSUCATO; AKAMINE; AZEVEDO, 2012). Assim, o trabalho educativo deve ser sistematizado de forma intencional, considerando a elaboração

dos objetivos com vistas à superação das limitações na sua atuação profissional dos professores em formação (DINIZ; CAMPOS, 2020; LOBO-SANTOS, 2020).

Por outro lado, a AOE se apropriação da categoria de atividade (LEONTIEV, 2021) como unidade de análise das interações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, em particular (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019). Então, a partir do papel da atividade na formação da consciência e da personalidade dos indivíduos, compreende a atividade pedagógica como mediação entre os conhecimentos singulares do indivíduo e os saberes universais sistematizados na cultura humana (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019; PANOSSIAN; NASCIMENTO, 2022).

Além disso, entende-se que a atividade pedagógica é constituída pelas atividades de ensino, realizada pelo professor, e de aprendizagem, desenvolvida pelos estudantes, dado que a necessidade que mobiliza a atividade de ensino é a de organizar o ensino de modo a colocar o aluno em atividade de aprendizagem (GIACOMELLI; BINSFELD; KLEIN, 2022; MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019).

Portanto, ao explicitar os elementos essenciais de cada uma dessas atividades particulares, a AOE permite orientar a prática docente ao considerar a interdependência entre o conteúdo do objeto de estudo, as formas de transmissão-assimilação desse objeto e as ações que permitem o desenvolvimento da atividade pedagógica (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019; PANOSSIAN; NASCIMENTO, 2022). Consequentemente, as ações do professor envolvem o estudo, a seleção e a transposição de conteúdos a serem discutidos com os estudantes, além da organização do didático-metodológica e reflexão individual e coletiva das ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem (GIACOMELLI; BINSFELD; KLEIN, 2022; MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019).

A partir dos pressupostos da AOE, mas considerando as particularidades do processo de formação de professores, foi desenvolvida a Atividade Orientadora de Formação (AOF) como teoria mediadora (GOMES, 2020; MARAFIGA, 2017). A principal diferença entre estes dois referenciais é a natureza dos problemas que mobilizam a atividade pedagógica, que no caso das carreiras para professores reflete os problemas emergentes da atividade profissional docente (GOMES, 2020; MARCO; MOURA, 2016).

Sendo assim, considerando que os fundamentos e as finalidades do processo educativo na AOE e na PHC são convergentes, foi questionada a possibilidade de

inter-relação dos seus pressupostos para qualificar a organização didática dos processos de formação de professores.

Encaminhamentos metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, que visa a compreensão de um fenômeno a partir da proposição de interpretações baseada na análise de documentos (GIL, 2002; LÜDKE; ANDRÉ, 2013). A técnica de análise empregada foi a análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016) a partir de categorias *a priori* conceitos emergentes dos trabalhos analisados, conforme detalhado no próximo item.

Para a construção do *corpus* de análise foi utilizada a ferramenta Buscad⁵, considerando as bases de dados presentes⁶ e as seguintes strings obtidas por meio das funcionalidades do programa (MANSUR; ALTOÉ, 2021), que retornaram o quantitativo apresentado na Tabela 1:

- a. "atividade orientadora de ensino" AND "pedagogia histórico-crítica" AND formação AND professor OR docente;
- b. "atividade orientadora de ensino" AND "pedagogia histórico-crítica" AND formação;
- c. "atividade orientadora de ensino" AND "pedagogia histórico-crítica" AND professor OR docente; e
- d. "atividade orientadora de ensino" AND "pedagogia histórico-crítica".

Tabela 1: Quantidade de resultados obtidos em cada plataforma

| String | Capes: T&D | SciELO | Springer | Periódicos | DOAJ | BDTD | ERIC | Google |
|--------|------------|--------|----------|------------|------|------|------|--------|
| a | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 150 |
| b | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 150 |
| c | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 150 |
| d | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 150 |

Fonte: Ferramenta Buscad (2024)

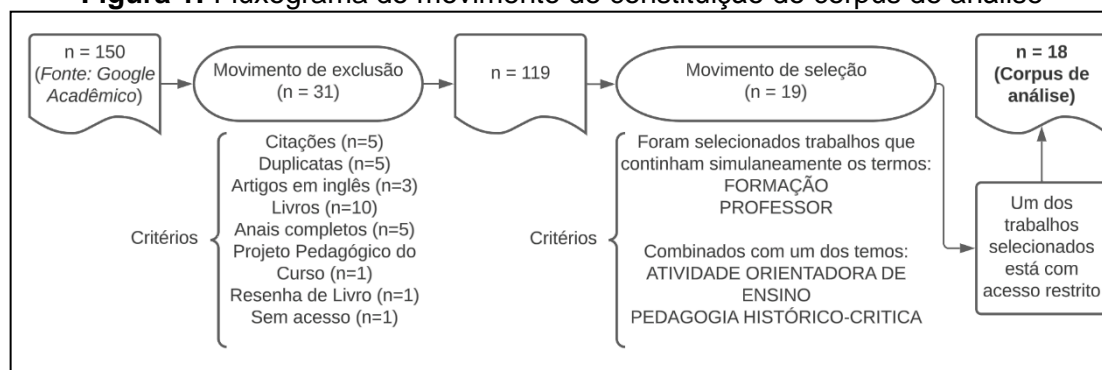
⁵ O Buscad foi desenvolvido com o intuito de contribuir com a busca e o tratamento de documentos para pesquisas bibliográficas, em especial no contexto de pesquisa na área (MANSUR; ALTOÉ, 2021).

⁶ O recurso acessa as seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Capes T&D); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Eletronic Library Online (SCIELO); Springer; Portal de Periódicos da CAPES (Periódicos); Directory of Open Access Journals (DOAJ); Institute of Education Sciences (ERIC); e Google Acadêmico. Esses repositórios foram selecionados em função da sua relevância área de estudo (MANSUR; ALTOÉ, 2021).

Com base nos dados apresentados (Tabela 1), foi possível perceber que não foram encontradas teses, dissertações ou artigos científicos nas bases Scielo, Springer, Periódicos Capes, DOAJ e ERIC que apresentassem, simultaneamente, os termos Atividade Orientadora de Ensino e Pedagogia Histórico-Crítica nos metadados registrados nas respectivas bases de dados (MANSUR; ALTOÉ, 2021)

Contudo, foram recuperados 150 documentos a partir do Google Acadêmico, essa diferença decorre do fato de que este sistema realiza a busca em todo o documento, diferente dos demais casos. Além disso, ele apresenta como resultados citações, resenhas e *links* para o Google Livros, aumentando o número de possíveis resultados frente às demais fontes de dados. Assim, para que se pudesse selecionar os documentos adequados para compor o *corpus* analítico, procedeu-se com o tratamento dos resultados (Figura 1), a fim de considerar somente aqueles que se enquadrassem como trabalhos científicos.

Figura 1: Fluxograma do movimento de constituição do corpus de análise



Fonte: Autoria Própria (2024)

Considerando o procedimento esquematizado na Figura 1, inicialmente, foram excluídos resultados que não se enquadram como trabalhos científicos, duplicatas e trabalhos em língua inglesa em virtude da impossibilidade da análise no *software* Atlas.ti em conjunto com os demais documentos. Dos 119 trabalhos restantes, percebeu-se que alguns não apresentavam em seu título, resumo ou palavras-chave nenhum, ou apenas um dos termos utilizados na busca. Diante disso, foram selecionados somente trabalhos que contivessem, simultaneamente, os termos formação e professor (ou docente) combinados com pelo menos uma das teorias referenciais de interesse (PHC ou AOE), tendo em vista o foco deste estudo. Desse movimento resultaram 19 trabalhos, sendo que um deles não teve seu acesso

autorizado e, por isso, não pode ser analisado, resultando em 18 documentos compondo o *corpus* analítico.

Resultados e Discussão

Considerando o movimento de seleção e as características da busca no sistema Google Acadêmico® explicada acima, compreendemos que, por mais que os estudos não tenham os termos de busca no título, resumo e/ou palavras-chave, estes aprecem o decorrer do texto, o que possibilitou que fossem indicados como resultado nessa base de dados. Nesse sentido, entendemos que os trabalhos analisados poderiam permitir compreender possíveis relações entre a PHC e AOE, mesmo que de maneira implícita.

Portando, foi realizada uma análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016), no *software* Atlas.ti, a fim de estabelecer a presença de elementos característicos dos referenciais selecionados, conforme as categorias *a priori* apresentadas no Quadro 1, constituídas diretamente dos nomes das teorias em foco neste estudo e de seus fundamentos, bem como dos principais autores a eles relacionados.

Nesse primeiro movimento analítico, visamos evidenciar o grau de correlação entre as teorias de base, em função da citação nominal e dos principais pesquisadores a elas relacionados, na fundamentação teórica e na discussão dos resultados dos estudos. Como resultado desse processo (Quadro 1), observamos que a maioria dos estudos que se centram no estudo da AOE explicita sua relação teórica com a Teoria Histórico-Cultural e, de maneira mais particular, com a Teoria da Atividade (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019). Enquanto a relação entre esse último referencial teórico e a PHC é mais limitada, uma vez que se desenvolveu diretamente da THC (SAVIANI, 2013, 2019).

Também, foi possível perceber que quatro trabalhos, destacados na parte central da tabela, apresentaram os termos AOE e PHC simultaneamente, o que fortalece a hipótese da possibilidade de articulação entre essas teorias. Além disso, é possível perceber que, além destes quatro estudos, mais nove trabalhos, em itálico no Quadro 1, utilizaram como referências autores centrais das duas teorias, em especial Moura e Saviani, o que também permite inferir semelhança entre elas. Com base nesses pontos, foi possível selecionar treze documentos para que fosse possível

evidenciar possíveis articulações entre a AOE e a PHC no contexto da formação de professores.

Quadro 1: Presença das categorias *a priori* nos documentos analisados

| Documento | AOE | PHC | TA ¹ | THC ² | Moura | Saviani | Leontiev | Vygotski |
|--------------------------------|----------|----------|-----------------|------------------|-------|---------|----------|----------|
| Melo (2021) | - | X | - | - | - | X | - | - |
| Motter (2016) | - | X | X | X | X | - | X | X |
| Sawasaki et al. (2016) | - | X | - | - | X | X | - | - |
| Avelar et al. (2022) | - | X | - | X | X | X | X | X |
| Sousa e Marques (2022) | - | X | - | X | X | X | X | X |
| Moya (2020) (2020) | - | X | X | X | X | X | X | X |
| Wyzykowski e Frison (2022) | - | X | X | X | X | X | X | X |
| Hundertmarck (2017) | X | X | - | - | X | X | X | X |
| Rachman (2013) | X | X | - | X | X | X | X | X |
| Reis (2007) | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Dias e Amaral (2020) | X | X | X | X | X | - | X | X |
| Abreu, Andrade e Garcia (2013) | X | - | X | X | X | X | X | X |
| Bispo (2017) | X | - | X | X | X | X | X | X |
| Borowsky (2020) | X | - | X | X | X | X | X | X |
| Pedralli (2022) | X | - | - | - | X | X | X | - |
| Fabri (2022) | X | - | X | X | X | - | X | X |
| Ferro, Arrais e Moraes (2020) | X | - | X | X | X | - | X | X |
| Marafiga (2017) | X | - | X | X | X | - | X | X |

¹ Teoria da Atividade ² Para o termo teoria histórico-cultural (THC), também foram consideradas as variações: perspectiva histórico-cultural; psicologia histórico-cultural e psicologia sócio-histórica

Fonte: Autoria Própria (2024)

Considerando esse *subcorpus*, foi empreendida uma segunda análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016), o que permitiu o estabelecimento das categorias *a posteriori* apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Categorias e subcategorias que emergiram da análise

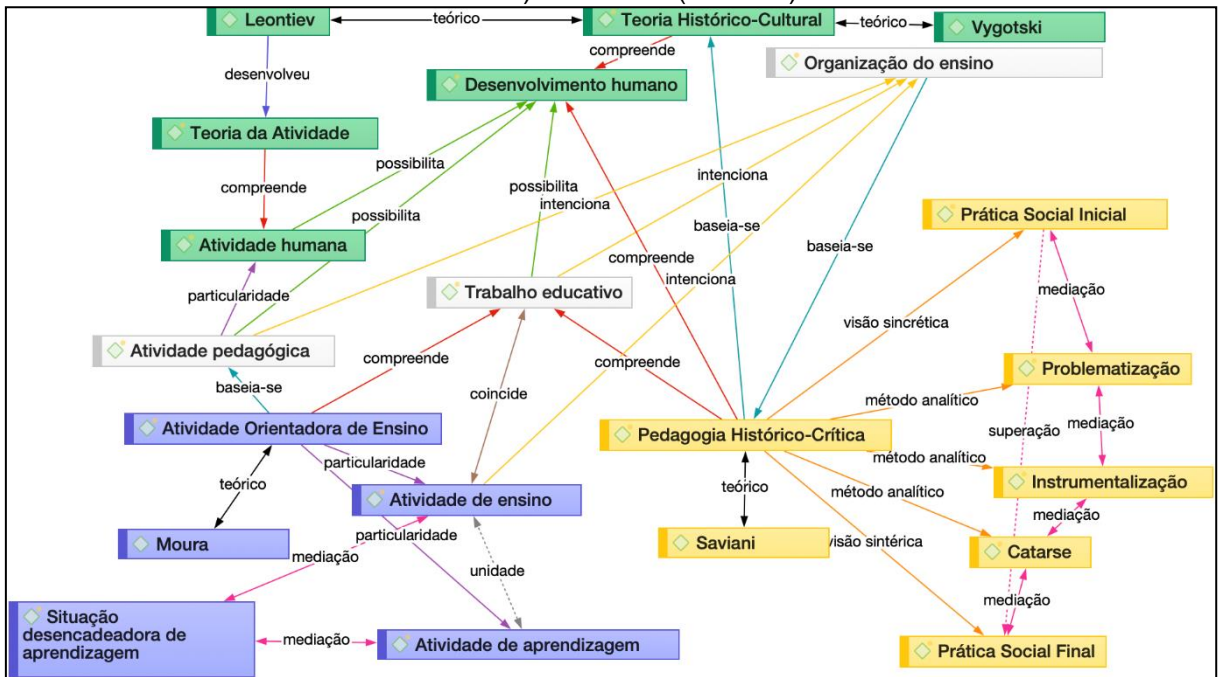
| Categoria | Subcategorias |
|-----------------------|---|
| Ambos os referenciais | Atividade pedagógica |
| | Atividade humana |
| | Organização do ensino |
| | Trabalho educativo |
| AOE | Atividade de aprendizagem |
| | Atividade de ensino |
| | Situação desencadeadora de aprendizagem |
| PHC | Prática Social Inicial |
| | Problematização |
| | Instrumentalização |
| | Catarse |
| | Prática Social Final |

Fonte: Autoria Própria (2024)

Depois desse segundo movimento de categorização, foi obtida, por meio do *software* de análise utilizado, uma tabela de coocorrência de códigos para evidenciar

quais as relações entre as subcategorias permitiram inter-relacionar teorias em foco. O resultado encontrado mostrou que elas se articulam por meio dos conceitos de atividade pedagógica, trabalho educativo e organização do ensino (Figura 2).

Figura 2: Relações entre as categorias de análise da THC e da TA (em verde), da PHC (em amarelo) e da AOE (em azul)



Fonte: Autoria Própria (2024), a partir do software Atlas.ti®

Desse movimento analítico (Figura 2), foi possível reconhecer dois pontos importantes acerca da possibilidade de articulação entre a PHC e AOE. Em primeiro lugar, que as duas ambas permitem compreender a atividade pedagógica e o trabalho educativo de maneira equivalente, a partir dos elementos da THC e da TA. Em segundo, embora se dediquem a propor formas de organização do ensino, nota-se que não foram observados casos em que uma das teorias foi utilizada para a discussão dos elementos específicos da outra para esse fim.

O primeiro ponto permite inferir que, embora a PHC compreenda o processo de ensino e aprendizagem como uma particularidade da categoria trabalho, o trabalho educativo, enquanto a AOE se apropria da categoria atividade, definindo as atividades pedagógica, de ensino e de aprendizagem. Desse modo, entendemos que ambas as teorias, embora se fundamentem nos mesmos pressupostos fundamentais, compreendem o processo educativo por meio de diferentes determinações.

De fato, ao considerar a categoria trabalho, a PHC analisa o processo educativo tendo como perspectiva do produto das interações como os objetos fixados

na cultura, refletindo a formação do gênero humano, ou a partir de um sujeito que se apropria desses instrumentos culturais em sua formação como ser do gênero humano (SAVIANI, 2013, 2019).

Assim, o trabalho educativo nesta teoria se constitui como um conjunto de processos intencionalmente voltados para o planejamento e a consecução de movimentos que visam possibilitar a apropriação de determinados instrumentos culturais pelos indivíduos, para possibilitar o processo de desenvolvimento humano (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019; SAVIANI, 2013, 2019).

Em contrapartida, quando a AOE recorre à categoria atividade, consegue detalhar outros elementos que constituem esses movimentos de interação entre o sujeito e a realidade concreta, para além das características supracitadas. Nesse sentido, a particularização da atividade em individual e social (ou coletiva) ressalta as dimensões intrapsíquica e interpssíquica das relações humanas, reforçando a necessidade da socialização com indivíduos mais desenvolvidos como elemento essencial do processo de internalização (LEONTIEV, 2021; MOURA, 2017; MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2019; VIGOTSKI, 2021).

Além disso, é possível detalhar ainda mais atividade individual é constituída por duas formas de expressão, que consideram o aspecto interno e o externo. Este último consiste nos movimentos de inter-relação entre a atividade social e a individual, marcada pela transmissão-assimilação dos objetos culturais necessários ao processo de humanização. Enquanto o primeiro aspecto se caracteriza pela internalização desses elementos para requalificar a estrutura da consciência. Contudo, reforçamos que esses dois movimentos não podem ser compreendidos de maneira isolada, mas como unidade dialética entre as atividades coletiva e individual externa (LEONTIEV, 2021; VIGOTSKI, 2021).

Com esse destaque para o contexto da atividade pedagógica, a AOE a caracteriza com a unidade entre as atividades de ensino e de aprendizagem, que se inter-relacionam na dimensão coletiva no processo educativo. Nesse âmbito, a atividade de ensino reforça o papel do professor na organização dos processos que ocorrem no desenvolvimento da prática educativa e, no concernente à atividade de aprendizagem, é colocada em destaque a necessidade de interação como elemento para a internalização dos instrumentos culturais (MOURA, 2017; PANOSSIAN; NASCIMENTO, 2022).

Retomando a Figura 2 e o segundo ponto evidenciado a partir da categorização realizada, percebemos que nos documentos analisados não foi construída nenhuma relação entre as categorias próprias da PHC (problematização, instrumentalização e catarse) e da AOE (situação desencadeadora de aprendizagem) que explicitam a organização didática do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, inferimos que, dada as possibilidades de articulação a partir da concepção do processo educativo discutida anteriormente, é possível que as categorias que explicitam a organização do ensino também possam ser articuladas de modo a qualificar a organização didática pautada nesses dois referenciais.

Considerações finais

Com base nas relações construídas foi possível observar possíveis articulações entre as teorias, já que o trabalho educativo na perspectiva histórico-crítica apresenta relações com os pressupostos da atividade pedagógica definida no âmbito da AOE, especificamente no que se refere aos sujeitos, objetos e finalidades do processo de ensino e aprendizagem como elemento essencial do desenvolvimento humano.

Sendo assim, defende-se a hipótese de que a organização da prática pedagógica pode basear-se em intersecções das categorias próprias da AOE e da PHC, de modo que esse referencial tem o potencial de possibilitar a proposta de um modo geral de organização coerente e que se visa atingir os objetivos do processo de formação de professores, em específico, e da formação humana, em geral.

Nesse sentido, reconhecendo as limitações deste estudo em analisar trabalhos acadêmicos, indicamos como movimentos futuros a investigação das categorias mobilizadas nesta análise em livros e demais referenciais de base da PHC e da AOE, para corroborar, ou abandonar, a hipótese lançada.

Referências

ABREU, D. G.; ANDRADE, J. J.; GARCIA, J. S. Contexto colaborativo e formação continuada de professores: possibilidades formativas da Teoria da Atividade. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. n. extra, p. 1602–1606, 2013. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307318>. Acesso em 6 mar. 2024.

ANTES, G. **A pedagogia histórico-crítica e a formação do sujeito professor crítico**. 2020. 109 f. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

AVELAR, L. M.; COELHO, L. J.; GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D. D. O conceito de conceito na formação de professores de Biologia: apontamentos a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 14, n. 2, p. 667–691, 2022. <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.47015>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BISPO, C. T. **Significação da prática docente: uma investigação com professores de matemática inseridos em um grupo de estudos**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

BOROWKSY, H. G. A Atividade Orientadora de Ensino como princípio do Clube de Matemática. **Revista Obutchénie**, , p. 509–533, set. 2020. <https://doi.org/10.14393/OBv4n2.a2020-57494>.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Brasil, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 6 mar. 2024.

DIAS, M. da S.; AMARAL, C. C. F. do. O conceito matemático de área na Atividade Orientadora de Ensino. **Revista Obutchénie**, , p. 460–482, set. 2020. <https://doi.org/10.14393/obv4n2.a2020-57491>.

DINIZ, R. E. S.; CAMPOS, L. M. L. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 381, abr. 2020. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p381-394>.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20170035, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>.

FABRI, G. J. C. **Nexos conceituais da estatística manifestados por professores em formação na Oficina Pedagógica de Matemática**. 2022. 169 f. Mestrado (Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FARIA, L. R. A. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. **Perspectiva**, v. 40, n. 3, p. 1–23, out. 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e88370>.

FEBLES ELEJALDE, M.-M.; SELIER CRESPO, Y.; FERNÁNDEZ, D. El enfoque humanista del desarrollo: posible desde LS Vigotsky. **Revista Cubana de Psicología**, v. 4, n. 6, 2000.

FERRO, L. L. S.; ARRAIS, L. F. L.; MORAES, S. P. G. A organização do ensino de Matemática na Educação Infantil em um contexto formativo. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 2, p. 83–98, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1293>.

FONSÊCA, F. N.; ASSIS, L. F. A Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 27–44, 2019. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v%vi%i.196>.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

GIACOMELLI, C. P.; BINSFELD, C. D.; KLEIN, M. L. Atividade Orientadora de Ensino. *In*: OLIVEIRA, N. M.; PANOSSIAN, M. L. (orgs.). **Verbetes da atividade orientadora de ensino: grupo de estudos sobre situações desencadeadoras de aprendizagem**. Capivari de Baixo/SP: Editora Univinte, 2022. p. 46–50.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, D. S. **Formação continuada de professores da Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: número natural em debate**. 2020. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

HUNDERTMARCK, J. **Processo formativo de professores: da experiência do Clube de Matemática a regência de classe**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru/SP: Mireveja, 2021.

LOBO-SANTOS, V. **Formadores de professores de Química e Pedagogia Histórico Crítica**. 2020. 217 f. Tese (Doutorado em Ensino de ciências e matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru/SP, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MANSUR, D. R.; ALTOÉ, R. O. Ferramenta tecnológica para a realização de revisão de literatura em pesquisas científicas: importação e tratamento de dados. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 10, n. 1, p. 8–28, 2021. <https://doi.org/10.36524/saladeaula.v10i1.1206>.

MARAFIGA, A. W. **O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil**. 2017. 159 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2017.

MARCO, F. F.; MOURA, M. O. Quando ações desenvolvidas por professores em processo de formação se constituem em Atividade Orientadora de formação: alguns indicadores. *In*: LOPES, A. R. L. V.; ARAÚJO, E. S.; MARCO, F. F. (orgs.).

Professores e futuros professores em atividade de formação. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016. v. 1, p. 20–40.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

MASSUCATO, J. C.; AKAMINE, A. A.; AZEVEDO, H. H. O. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem?

Revista HISTEDBR On-line, v. 12, n. 46, p. 130, 16 set. 2012.

<https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640076>.

MELO, G. B. **O ensino de Ciências Naturais a partir de histórias problematizadoras na Educação Básica**. 2021. 89 f. Monografia (Iniciação Científica) – Universitário Sagrado Coração, Bauru/SP, 2021.

MOTTER, A. F. C. Compreensões de professores do Ensino Superior quanto à Atividade de Ensino. *In*: SALÃO DO CONHECIMENTO, 2016. **Anais...** [...]. Ijuí/RS: [s. n.], 2016. Disponível em:

<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7014>. Acesso em 6 mar. 2024.

MOURA, M. O. A objetivação do currículo na atividade pedagógica. **Revista Obutchénie**, v. 1, n. 1, p. 98–128, mar. 2017. <https://doi.org/10.14393/obv1n1a2017-5>.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino. **Linhas Críticas**, v. 24, fev. 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817>.

MOYA, P. T. **A organização do ensino: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2020.

NETTO, J. P. **O leitor de Marx**. 2. ed. ampl. São Paulo: Civilização Brasileira, 2022.

PANOSSIAN, M. L.; NASCIMENTO, C. P. O conceito de objeto de ensino na Atividade Pedagógica. **Revista Obutchénie**, v. 6, n. 2, p. 334–357, ago. 2022. <https://doi.org/10.14393/obv6n2.a2022-66638>.

PEDRALLI, R. A autonomia docente como foco das políticas públicas para alfabetização: ainda e sempre uma luta (de classes). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 44–56, 2022. <https://doi.org/10.47249/rba2022590>.

RACHMAN, V. C. B. **Enfrentando a lógica do homogêneo: aspectos centrais para um trabalho diversificado junto aos educandos**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

REIS, G. D. S. **Formação continuada de professores em serviço: ações e atividades formativas desenvolvidas no município de Pirapora/MG**. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano, novas aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

SAWASAKI, L. A.; DELUCI, M.; SILVA, L. E. D.; SOUZA, E. J. B. D.; SOUZA, J.; FERREIRA, S.; ANTONIA, E.; COELHO, R. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12, 2016. **Anais...** [...]. São Paulo, 2016.

SILVA, W. D. A. A formação do professor de Química frente à dicotomia licenciatura versus bacharelado: narrativa de licenciandos sobre as disciplinas pedagógicas para a formação docente. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, p. 74–86, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/3928/2526>. Acesso em 6 mar. 2024.

SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. S. A. Mediação da atividade pedagógica na apropriação e na objetivação dos conteúdos escolares. **Educação**, ago. 2022. <https://doi.org/10.5902/1984644461437>.

TURINI, M. H.; VILLELA, F. F. Fundamentos de uma análise histórico-crítica sobre os desafios do ensino médio para a década de 2020. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 21, p. 65–80, 2020. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.46461>.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2021.